Burnout académico y distractores en línea como predictores de la satisfacción con los estudios: efecto mediador de la autoeficacia académica

Jaime Nuñez[1]; Josue E. Turpo-Chaparro[2] ; Renzo Felipe Carranza-Esteban[3] ; Oscar Mamani-Benito[4]; Tomás Caycho-Rodríguez[5]; Ronald Castillo-Blanco[6]

[1] Universidad Peruana Unión, Escuela de Posgrado Lima, Perú. https://orcid.org/0000-0002-1066-638944709801131517 jaimenunez@upeu.edu.pe. [2] Universidad Peruana Unión, Escuela de Posgrado, Lima, Perú. https://orcid.org/0000-0002-1066-6389 josuetc@upeu.edu.pe. [3] Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Ciencias de la Salud, Psicología, Lima, Perú. https://orcid.org/0000-0002-4086-4845 rcarranza@usil.edu.pe. [4] Universidad Señor de Sipán, Facultad de Ciencias de la Salud, Chiclayo, Perú. https://orcid.org/0000-0002-9818-2601 mamanibe@uss.edu.pe. [5] Universidad Científica del Sur, Lima, Perú. https://orcid.org/0000-0002-5349-7570 tcaycho@cientifica.edu.pe. [6] Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Facultad de Psicología, Lima, Perú. https://orcid.org/0000-0003-2945-3583 pcpsronc@upc.edu.pe

Citar como: Nuñez, J., Turpo-Chaparro, J., Carranza-Esteban, R., Mamani-Benito, O., Caycho-Rodríguez, T, & Castillo-Blanco, R. (2026). Burnout académico y distractores en línea como predictores de la satisfacción con los estudios: efecto mediador de la autoeficacia académica.. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 20*(1), e2140. https://doi.org/10.19083/ridu.2026.2140

Recibido: 21/04/2025. **Revisado:** 21/01/2026. **Publicado:** 30/06/2026

Resumen

Introducción: La etapa universitaria constituye un período crítico para el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes; sin embargo, también representa un contexto exigente en el que convergen factores personales, académicos e institucionales que pueden poner en peligro la permanencia del estudiante. **Objetivo:** El estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones entre burnout académico, distractores en línea, satisfacción con los estudios y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Método: Se utilizó un diseño explicativo de corte transversal. Participaron voluntariamente 529 estudiantes universitarios (63,3 % mujeres) con edades entre 18 y 38 años (M = 20,1, DS = 3,3). El burnout académico se evaluó mediante el Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS), junto con la Escala de Distractores en Tareas en Línea (OHSD), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de satisfacción con los estudios. **Resultado:** Los resultados indicaron que el modelo propuesto presentó un buen ajuste (χ^2(2(1) = 1.40, p = .236, CFI = .998, RMSEA = .028, SRMR = .007) evidenciando que la satisfacción con los estudios estuvo influida por el agotamiento emocional (β = −.16, p < .001), la eficacia académica (β = .28, p < .001) y los distractores en línea (β = −.22, p < .001), así como por la autoeficacia académica (β = .22, p < .001). **Discusión:** No se encontró evidencia suficiente para respaldar la presencia de efectos indirectos.

Palabras claves: Burnout académico, distractores en línea, satisfacción con los estudios, autoeficacia académica, universitarios, Perú.

Academic burnout and online distractors as predictors of study satisfaction: the mediating effect of academic self-efficacy

Abstract

Introduction: The university stage constitutes a critical period for students' academic, professional, and personal development; however, it also represents a demanding context in which personal, academic, and institutional factors

***Correspondencia:**
Tomás Caycho-Rodríguez
tcaycho@cientifica.edu.pe

CC BY

converge and may jeopardize student persistence. **Objective**: The study aimed to analyze the relationships among academic burnout, online distractors, study satisfaction, and academic self-efficacy in university students from Metropolitan Lima. **Method:** An explanatory and cross-sectional design was used. A total of 529 university students (63.3% women), aged between 18 and 38 (M = 20.1, SD = 3.3), voluntarily participated. Academic burnout was assessed using the Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) along with the Online Homework Distractors Scale (OHSD), the Scale of Specific Perceived Self-Efficacy of Academic Situations (EAPESA), and the Study Satisfaction Scale. **Results:** The results indicated that the proposed model demonstrated a good fit ($\chi^2(1) = 1.40$, $p = .236$, CFI = .998, RMSEA = .028, SRMR = .007), revealing that study satisfaction was influenced by emotional exhaustion ($\beta = -.16$, $p < .001$), academic efficacy ($\beta = .28$, $p < .001$), and online distractors ($\beta = -.22$, $p < .001$), as well as academic self-efficacy ($\beta = .22$, $p < .001$). **Discussion:** No sufficient evidence was found to support the presence of indirect effects.

Keywords: academic burnout, online distractors, study satisfaction, academic self-efficacy, university students.

Introducción

La etapa universitaria constituye un período crítico para el desarrollo académico, profesional y personal de los estudiantes; sin embargo, también representa un contexto exigente en el que convergen factores personales, académicos e institucionales que pueden poner en peligro la permanencia de los estudiantes. En el contexto peruano, el abandono universitario sigue siendo un tema relevante. Por ejemplo, un análisis de la dinámica de permanencia y abandono en Perú reveló que la tasa de permanencia universitaria disminuyó del 87,4 % en el segundo semestre de 2019 al 81,7 % en el primer semestre de 2020, recuperándose solo parcialmente hasta el 83,8 % en el segundo semestre de 2020, lo que pone de manifiesto una vulnerabilidad significativa en la continuidad de los estudios de educación superior (Jara y Moura, 2024).

Del mismo modo, la literatura nacional ha señalado que el abandono universitario no obedece a una única causa, sino más bien a la interacción de factores económicos, personales, académicos e institucionales, entre los que destacan especialmente la desmotivación, la escasa adaptación al entorno universitario y las dificultades para mantener el compromiso con el programa de estudios (Dávila et al., 2022; Escalante et al., 2023).

En este marco, la insatisfacción con los estudios cobra especial relevancia, ya que puede debilitar el vínculo del estudiante con su formación y aumentar el riesgo de un bajo rendimiento académico, el desinterés académico y la intención de abandono de los estudios (Yawson y Yamoah, 2020; Yekefallah et al., 2021). Esta insatisfacción puede entenderse como una valoración negativa de la experiencia educativa, especialmente cuando la institución de educación superior no cumple con las expectativas académicas, formativas o profesionales (Merino-Soto et al., 2017).

Además, este malestar puede verse intensificado por la presencia de otros factores, como el *burnout* académico y la exposición frecuente a distracciones digitales, que interfieren en la concentración, el compromiso académico y la calidad del aprendizaje (Esteban et al., 2017; Martínez-Jiménez y Ruiz-Jiménez, 2020).

En este contexto, la satisfacción con los estudios constituye una variable clave en la experiencia de la educación superior, la cual actúa como mediadora entre la calidad del servicio y el compromiso de los estudiantes (Borishade et al., 2021), y ejerciendo un efecto significativo sobre el rendimiento académico (Martínez-Jiménez y Ruiz-Jiménez, 2020; Rossini et al., 2021).

Sin embargo, al igual que en cualquier proceso de aprendizaje dinámico, esta relación se ve modulada por la autoeficacia académica, entendida como la percepción de la capacidad para abordar las tareas universitarias, lo que puede mitigar los efectos negativos del *burnout* y de los distractores en línea sobre la satisfacción (Merino-Soto et al., 2017).

Por lo tanto, aclarar cómo el *burnout* académico y los distractores en línea predicen la satisfacción,

con la autoeficacia como mediadora, es crucial para diseñar intervenciones que refuercen la permanencia y el éxito en la educación superior (Yawson y Yamoah, 2020).

Predictores de la satisfacción con los estudios

La literatura científica demuestra la existencia de múltiples predictores de la satisfacción académica, que van desde factores personales hasta institucionales. Sin embargo, dados los cambios en la educación tradicional, el *burnout* académico y los distractores en línea han surgido como predictores relevantes, aunque su impacto combinado sobre la satisfacción apenas se ha investigado.

En primer lugar, los distractores en línea se definen como estímulos que desvían la atención de los estudiantes de las tareas asignadas hacia otras actividades irrelevantes (Feng et al., 2019; Picado et al., 2015). La literatura distingue varias dimensiones de estas distracciones, tales como las internas (pensamientos, estado de ánimo) y las externas (ruido, condiciones ambientales), así como las distracciones convencionales (zumbidos, temperatura) y no convencionales (teléfonos móviles, redes sociales) (Xu, 2015). Esta multidimensionalidad explica su impacto directo en la satisfacción académica, ya que estas distracciones fragmentan la atención necesaria para el aprendizaje, lo que reduce su autorregulación orientada al aprendizaje (Picado et al., 2015).

En este sentido, los estudios observacionales han confirmado la relación entre estas variables.

Los estudiantes universitarios que realizaban sesiones de estudio de tres horas activaban una media de 35 factores de distracción y dedicaban 73 minutos a actividades paralelas como escuchar música y utilizar las redes sociales (Calderwood et al., 2014). Estos datos respaldan el papel predictivo negativo de las distracciones en la experiencia académica (Feng et al., 2019).

En segundo lugar, el *burnout* académico puede entenderse como una respuesta disfuncional al estrés crónico asociado a las exigencias del entorno universitario. Tradicionalmente, este síndrome se ha conceptualizado en términos de tres componentes fundamentales: el agotamiento emocional, que se refiere al agotamiento afectivo y a una sensación persistente de fatiga en respuesta a las exigencias académicas; el cinismo o la despersonalización, que se expresan a través de actitudes de distanciamiento, indiferencia o apatía hacia los propios estudios; y un menor rendimiento académico, lo que refleja sentimientos de ineficacia, logros insuficientes y baja satisfacción con el propio rendimiento académico (Bakker y Costa, 2014; Cabellos et al., 2020).

Este marco teórico, adaptado del modelo de Maslach, explica su impacto directo en la satisfacción percibida con los estudios. El agotamiento emocional afecta negativamente a la motivación intrínseca; la despersonalización altera la conexión con el proceso educativo; y la reducción del rendimiento personal inhibe la sensación de satisfacción derivada de la experiencia educativa (Ovejas-López et al., 2020; Park et al., 2020).

Además, la evidencia muestra que el *burnout* se asocia con problemas frecuentes como la depresión y la ansiedad, lo que hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte menos productivo para los estudiantes (Khamisa et al., 2017; Salvagioni et al., 2017; Woo et al., 2020). En vista de ello, se justifica su papel como predictor clave, lo que pone de relieve la necesidad de intervenciones educativas destinadas a mitigar su impacto negativo en la satisfacción de los estudiantes (Bethea et al., 2020; Rosas-Santiago, 2019).

Según la evidencia disponible, la satisfacción académica no depende únicamente del cumplimiento de las expectativas institucionales o profesionales, sino también del grado en que los estudiantes se involucran cognitiva y emocionalmente en sus actividades de aprendizaje (Wong y Chapman, 2022).

En este sentido, los factores de distracción relacionados con las tareas actúan claramente como elementos que interfieren en la autorregulación, ya que dispersan la atención y reducen la continuidad del compromiso académico, lo que, en última instancia, afecta negativamente a la eficacia percibida y a la experiencia universitaria en general (Deng et al., 2024).

Además, el *burnout* también tiene importantes repercusiones, ya que refleja un proceso de tensión sostenida que genera agotamiento emocional, distanciamiento y sentimientos de falta de realización,

lo que limita la conexión positiva de los estudiantes con su proceso educativo (Chong et al., 2025).

En consecuencia, ambas variables pueden entenderse como factores que comprometen no solo el rendimiento académico, sino también la experiencia subjetiva de la educación universitaria, lo que proporciona una base teórica para su asociación con menores niveles de satisfacción con los estudios.

Papel mediador de la autoeficacia académica

La autoeficacia académica es un factor determinante para tener experiencias positivas en el entorno académico (Borzone, 2017). Se define como la creencia que tienen las personas sobre su capacidad para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para afrontar situaciones difíciles (Hechenleitner-Carvallo et al., 2019). En consecuencia, uno de los principales ámbitos en los que se ha investigado la autoeficacia es la educación superior, un contexto en el que los estudiantes se enfrentan a retos de aprendizaje y a otras circunstancias exigentes (Fook y Sidhu, 2015).

En este sentido, la autoeficacia académica representa un mecanismo psicológico a través del cual las condiciones adversas del entorno universitario influyen en la experiencia educativa del estudiante (Guo et al., 2025). Por ejemplo, la exposición frecuente a distractores en línea puede interferir en la concentración, la autorregulación y la perseverancia en las tareas académicas, lo que debilita progresivamente la confianza de los estudiantes en su capacidad para responder eficazmente a las exigencias universitarias (Li et al., 2020). Del mismo modo, el *burnout* académico puede afectar las creencias de autoeficacia a través del agotamiento emocional, el distanciamiento de los estudios y la percepción de un bajo rendimiento académico (Andargeery et al., 2025).

En consecuencia, los estudiantes que se perciben a sí mismos como menos capaces de organizar y llevar a cabo con éxito los comportamientos necesarios para cumplir con sus exigencias académicas tienden a valorar su experiencia universitaria de forma menos positiva. Desde esta perspectiva, la autoeficacia académica no solo constituye un recurso personal relevante en la educación superior, sino que también actúa como una variable mediadora teóricamente plausible en la relación entre los factores de riesgo académico y la satisfacción con los estudios (Doménech-Betoret et al., 2017).

Justificación

El análisis de la satisfacción con los estudios es relevante porque esta variable refleja, en gran medida, la calidad subjetiva de la experiencia universitaria y su relación con los procesos de adaptación, bienestar y persistencia académica. Desde una perspectiva teórica, el presente estudio pretende contribuir a la comprensión de los mecanismos explicativos que vinculan las condiciones adversas del entorno universitario con dicha satisfacción, al proponer un modelo en el que la autoeficacia académica desempeña un papel mediador entre las distracciones digitales, las dimensiones del *burnout* académico y la evaluación que hacen los estudiantes de su experiencia educativa.

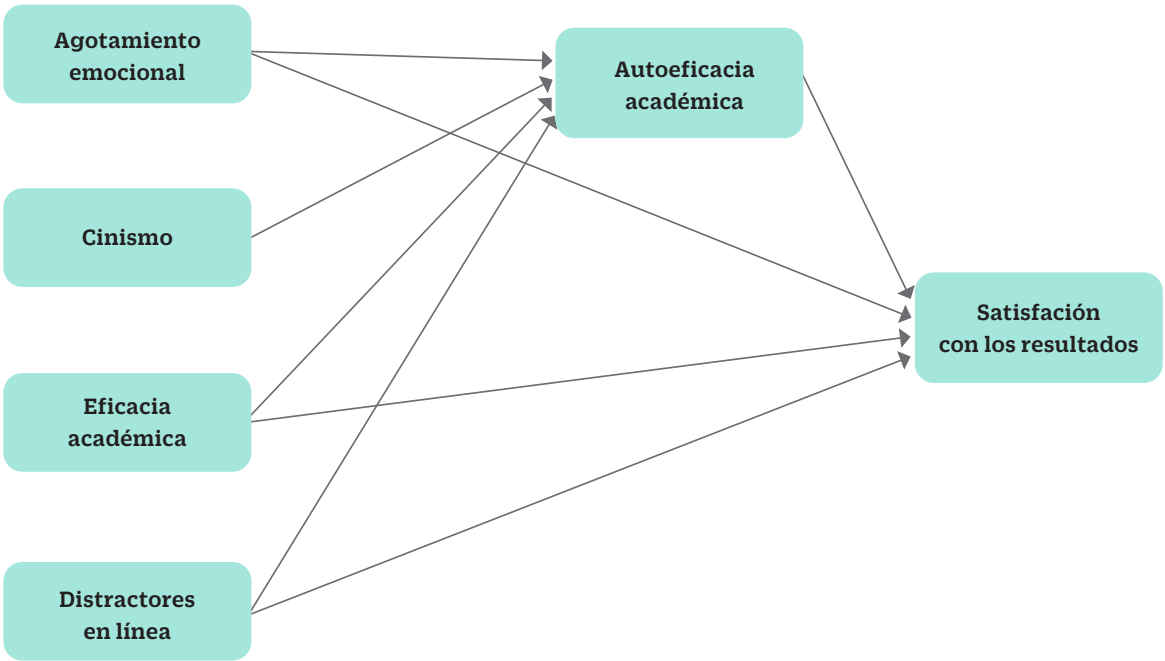
Este enfoque permite ir más allá de la mera descripción de asociaciones entre variables y avanzar hacia una explicación más precisa de cómo los recursos cognitivos y motivacionales de los estudiantes pueden verse comprometidos ante las exigencias académicas y los contextos de distracción persistentes. En este sentido, el estudio adquiere un valor especial, dada la escasa evidencia que ha integrado simultáneamente estos constructos en un único modelo explicativo, especialmente en los entornos universitarios contemporáneos caracterizados por una digitalización creciente y mayores exigencias de autorregulación.

Desde un punto de vista práctico, los resultados podrían contribuir no solo al diseño de medidas preventivas e intervenciones psicoeducativas, sino también a la identificación temprana de los estudiantes en situación de riesgo, al seguimiento de los factores que deterioran la experiencia académica y al desarrollo de estrategias institucionales destinadas a reforzar la permanencia, el bienestar y la calidad de la educación universitaria.

Hipótesis

A partir de la bibliografía revisada, se propone un conjunto de hipótesis. La hipótesis H1 se basa en la evidencia que sugiere que el agotamiento emocional merma los recursos cognitivos esenciales para el bienestar en el entorno académico (Bakker

Figura 1
Modelo hipotético



y Costa, 2014). Las hipótesis H2 y H6 se basan en la teoría de Bandura, que postula que la autoeficacia potencia la persistencia y, en consecuencia, la satisfacción con tareas complejas, lo que regula sus efectos (Merino-Soto et al., 2017). La hipótesis H3 plantea que los distractores en línea dividen la atención de los estudiantes, lo que altera su percepción de la experiencia universitaria (Feng et al., 2019; Picado et al., 2015). Por último, las hipótesis H4, H5 y H7 se sustentan en el marco de mediación propuesto por Baron y Kenny (1986), en el que la autoeficacia regula los efectos negativos del *burnout* y de los distractores en línea sobre la satisfacción de los estudiantes (Cabellos et al., 2020; Ovejas-López et al., 2020).

En base a lo anterior, se proponen las siguientes hipótesis (Figura 1):

H1: El agotamiento emocional tiene un efecto directo sobre la satisfacción con los estudios.

H2: La eficacia académica tiene un efecto directo sobre la satisfacción con los estudios.

H3: Los distractores en línea tienen un efecto directo sobre la satisfacción con los estudios.

H4: La autoeficacia académica tiene un efecto directo sobre la satisfacción con los estudios.

H5.1: La autoeficacia académica actúa como mediadora en la relación entre el agotamiento emocional y la satisfacción con los estudios.

H5.2: La autoeficacia académica actúa como mediadora en la relación entre el cinismo y la satisfacción con los estudios.

H5.3: La autoeficacia académica actúa como mediadora en la relación entre la eficacia académica y la satisfacción con los estudios.

H5.4: La autoeficacia académica actúa como mediadora en la relación entre los distractores en línea y la satisfacción con los estudios.

Objetivo

Analizar las relaciones entre el *burnout* académico, los distractores en línea, la satisfacción con los estudios y la autoeficacia entre los estudiantes universitarios de la zona metropolitana de Lima.

Método

Participantes

El tamaño de la muestra superó el mínimo recomendado por Molwus et al. (2013), quienes sugieren que los estudios que utilizan el modelo de ecuaciones estructurales (SEM) deben incluir entre 100 y 400 participantes. Dado que el análisis de rutas constituye un caso especial del SEM en el que solo intervienen variables observadas, se consideró que este criterio era aplicable al presente estudio.

Los criterios de inclusión fueron: estudiantes universitarios peruanos mayores de edad, matriculados actualmente y residentes en la ciudad de Lima. Los criterios de exclusión incluyeron a los estudiantes extranjeros, a los estudiantes de posgrado y a aquellos que participaban en un programa de intercambio académico.

Se empleó un muestreo intencional no probabilístico, y participaron voluntariamente un total de 529 estudiantes universitarios residentes en el área metropolitana de Lima. Las edades de los participantes oscilaron entre los 18 y los 38 años (M = 20,23; DE = 3,19). De la muestra, el 63,3 % eran mujeres, el 36,7 % eran hombres y el 48,8 % estaban matriculados en la Facultad de Ciencias de la Salud. El estudio siguió un diseño explicativo transversal (Ato et al., 2013).

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS; Correa-López et al., 2019) para evaluar el *burnout* académico en los estudiantes universitarios peruanos. Consta de 15 ítems distribuidos en tres factores (agotamiento emocional, cinismo y eficacia académica), con siete opciones de respuesta tipo Likert («nunca», «rara vez», «a veces», «regularmente», «a menudo», «casi siempre» y «siempre»). El instrumento ha demostrado una validez adecuada (KMO = 0,81, prueba de Bartlett p < 0,001) y es fiable (α = 0,79).

La Escala de Distracción en los Deberes en Línea (OHDS; Xu et al., 2020) ha sido validada en una población universitaria peruana por Carranza et al. (2022). Incluye cinco ítems con opciones de respuesta tipo Likert que van desde «totalmente en desacuerdo» hasta «totalmente de acuerdo». La OHDS ha demostrado una validez adecuada (CFI = 0,984; TLI = 0,968; RMSEA = 0,077; SRMR < 0,05) y es fiable (α = 0,72).

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983) ha sido validada en la población universitaria peruana por Domínguez et al. (2012). Consta de nueve ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert («Nunca», «A veces», «A menudo» y «Siempre»). La EAPESA ha demostrado una validez adecuada (CFI = 0,978; GFI = 0,969 y RMSEA = 0,056) y es fiable (α > 0,88).

La Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE; Merino-Soto et al., 2017), diseñada para estudiantes universitarios peruanos, consta de cinco ítems con opciones de respuesta tipo Likert («Totalmente en desacuerdo», «En desacuerdo», «Ni de acuerdo ni en desacuerdo», «De acuerdo» y «Totalmente de acuerdo»). La EBSE ha demostrado una validez adecuada (GFI = 0,99; CFI = 0,92; RMSR = 0,053) y es fiable (α = 0,78).

The *Perceived Self-Efficacy Scale Specific of Academic Situations* (EAPESA; Palenzuela, 1983), has been validated in the Peruvian university population by Dominguez et al. (2012). It consists of nine items with four Likert-type response options (Never, sometimes, often, and always). The EAPESA has demonstrated adequate validity (CFI = .978, GFI = .969 and RMSEA = .056) and reliable (α = >.88).

The *Brief Satisfaction with Studies Scale* (EBSE; Merino-Soto et al., 2017) designed for Peruvian university students, consists of five items with Likert-type response options (strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree). The EBSE has demonstrated adequate validity (GFI= .99, CFI= .92, RMSR= .053) and reliable (α = .78).

Procedimiento

Los datos se recopilaron mediante un cuestionario en línea creado con Google Forms y distribuido a través de las redes sociales (WhatsApp y Facebook) entre abril y julio de 2023. La primera sección del cuestionario incluía instrucciones, el objetivo del estudio y el consentimiento informado para la participación anónima y voluntaria. Se informó a los participantes de que los datos se utili-

Tabla1

Estadísticas descriptivas, consistencia interna y correlaciones de las variables del estudio

Variables	M	DE	A	α	1	2	3	4	5	6
1. Agotamiento emocional	10.0	4.8	0.4	.87	-					
2. Cinismo	6.3	4.7	0.9	.79	.60	-				
3. Eficacia académica	17.0	4.5	-0.5	.84	-.19	-.31	-			
4. Distractores en línea	10.6	4.5	0.3	.71	.44	.48	-.24	-		
5. Autoeficacia académica	13.8	4.5	0.1	.92	-.24	-.20	.38	-.19	-	
6. Satisfacción con los estudios	20.6	6.0	-0.3	.86	-.36	-.37	.44	-.40	.40	-

zarían exclusivamente con fines de investigación. El tiempo estimado para completar el cuestionario oscilaba entre 8 y 12 minutos.

Procedimiento de análisis de datos

Antes de estimar el modelo de rutas, se evaluaron los supuestos estadísticos para el modelado de ecuaciones estructurales. En concreto, se examinó la distribución de las variables observadas mediante los índices de asimetría y curtosis, considerándose aceptables los valores absolutos inferiores a 3 (Kline, 2016). También se evaluó la ausencia de multicolinealidad grave entre las variables del modelo.

Se especificó y estimó un modelo de análisis de rutas con variables observadas, utilizando puntuaciones compuestas como indicadores de los constructos del estudio. Este enfoque permite una estimación de parámetros parsimoniosa y estable. El modelo propuesto se estimó mediante el estimador MLR, adecuado para variables continuas y robusto ante desviaciones de la normalidad inferencial (Muthen y Muthen, 2017).

El ajuste del modelo se evaluó mediante el índice de ajuste comparativo (CFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR). Se consideraron indicadores de un ajuste aceptable los valores de CFI > 0,900 (Bentler, 1990), RMSEA < 0,080 y SRMR < 0,080 (Browne y Cudeck, 1992).

Para el análisis de mediación, los efectos indirectos se estimaron mediante el método de *bootstrapping* con 5000 remuestreos e intervalos de confianza del 95 % (Yzerbyt et al., 2018). La magnitud de los efectos indirectos se evaluó mediante el tamaño del efecto épsilon (v), definido como el cuadrado del efecto indirecto totalmente estandarizado (Lachowicz et al., 2018). En su interpretación, se tuvieron en cuenta los criterios de Cohen (1988) para la varianza explicada, tal y como sugieren Lachowicz et al. (2018); es decir, los valores superiores a 0,02, 0,15 y 0,25 se interpretaron como tamaños del efecto pequeños, moderados y grandes, respectivamente. Por último, la consistencia interna se evaluó mediante el alfa de Cronbach (α).

Aspectos éticos

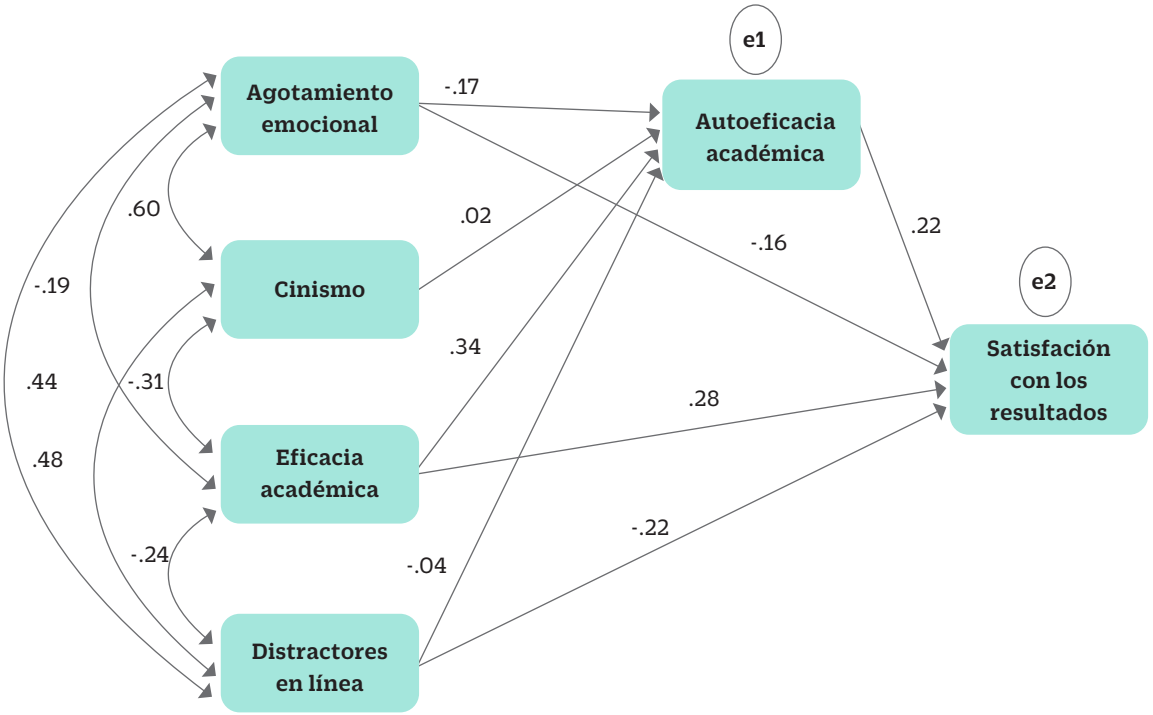
El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión (Referencia: 2023-CE-EPG-00050). Además, se siguieron los principios éticos de la Declaración de Helsinki y se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes universitarios.

Resultados

Las puntuaciones de las variables del estudio se reescalaron a un rango de 0 a 30 para facilitar su interpretación, sin que ello afectara a los coeficientes de correlación entre las variables. La tabla 1 presenta las estadísticas descriptivas, entre ellas la asimetría (A), así como la correlación entre las variables del estudio. Los coeficientes de correlación oscilaron entre -0,40 y 0,60 en valor absoluto. Además, los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) oscilaron entre 0,71 y 0,92.

Figura 2

Análisis de rutas predictivas del burnout y los distractores en línea sobre la autoeficacia académica y la satisfacción con los estudios. Se muestran las estimaciones estandarizadas de los parámetros



Los diagnósticos de multicolinealidad no indicaron problemas entre las variables predictoras. Concretamente, todos los valores del factor de inflación de la varianza (VIF) oscilaron entre 1,0 y 1,2, lo que está por debajo del umbral habitual de 5, lo que sugiere que la multicolinealidad no era un problema en el modelo. El modelo de rutas propuesto mostró un buen ajuste: $\chi^2(1) = 1{,}40$, p = 0,236, CFI = 0,998, RMSEA = 0,028 y SRMR = 0,007. Las hipótesis relativas al efecto del agotamiento emocional sobre la satisfacción con los estudios (H1; β = -0,16, p < 0,001), la eficacia académica (H2; β = 0,28, p < 0,001) y los distractores en línea (H3; β = -0,22, p < 0,001), así como la autoeficacia académica (H4; β = 0,28, p < 0,001), se confirmaron. Estos resultados se presentan en la Figura 2.

Para la evaluación de las hipótesis de mediación, se consideró inicialmente la significación estadística del efecto indirecto obtenido mediante el método de bootstrapping con 5000 remuestreos. Estos resultados se presentan en la Tabla 2. Aunque las hipótesis H5.1 y H5.3 mostraron un efecto indirecto estadísticamente significativo para el agotamiento emocional (β = -0,04, p = 0,006) y la autoeficacia académica (β = 0,07, p < 0,001), lo que sugiere la presencia de mediación, el análisis del tamaño del efecto (v) indicó que estos efectos indirectos eran insignificantes, ya que todos los valores se situaban por debajo de 0,02. Por lo tanto, ninguna de las hipótesis de mediación recibió respaldo empírico.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre el burnout académico, los distractores en línea, la satisfacción con los estudios y el papel mediador de la autoeficacia académica entre los estudiantes universitarios del área metropolitana de

Tabla 2

Hipótesis de investigación sobre los efectos indirectos y sus estimaciones.

Hipótesis	Ruta en el modelo	*β*	*p*	95%CI		*v*
				Límite inferior	Límite superior	
Hipótesis 4	Agotamiento emocional→ autoeficacia académica→ satisfacción con los estudios	-.04	.006	-0.080	-0.016	.002
Hipótesis 5	Cinismo → autoeficacia académica → satisfacción con los estudios	.01	.709	-0.026	0.039	.000
Hipótesis 6	Eficacia académica → autoeficacia académica → satisfacción con los estudios	.07	<.001	0.055	0.151	.005
Hipótesis 7	Distractores en línea→ autoeficacia académica→ satisfacción con los estudios	-.01	.450	-0.049	0.016	.000

Lima. Los resultados permiten una interpretación diferenciada de las hipótesis propuestas.

En cuanto a la hipótesis H1, los resultados indicaron que el agotamiento emocional tenía un efecto negativo directo sobre la satisfacción académica. Esto sugiere que un mayor agotamiento emocional se asocia con una valoración menos positiva de la experiencia académica. La literatura previa respalda la idea de que el agotamiento emocional predice una menor satisfacción académica (Carranza Esteban et al., 2023).

Desde la perspectiva de la teoría de la conservación de recursos, el agotamiento emocional implica una pérdida de recursos psicológicos (Bakker y Costa, 2014), lo que, en el contexto universitario, reduce la valoración subjetiva de la satisfacción académica (Mamani-Benito et al., 2024). Este hallazgo puede explicarse por diversos factores estresantes que contribuyen al burnout de los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que los planes de estudios intensivos, los sistemas de calificación rígidos, las dificultades en los entornos de aprendizaje, las características personales, los acontecimientos vitales, la falta de apoyo social, los bajos niveles de empatía y las estrategias de afrontamiento disfuncionales están asociados al burnout de los estudiantes (Erschens et al., 2018; Galam et al., 2017; Liu et al., 2018; Wang et al., 2019). Por ejemplo, un estudio de investigación previo en el que se implementaron cambios curriculares, entre ellos, modificaciones en los sistemas de calificación y una reducción de las horas lectivas, ha revelado una disminución significativa de los niveles de estrés, ansiedad y depresión entre los estudiantes universitarios (Slavin et al., 2014).

En cuanto a la hipótesis H2, los resultados mostraron que la autoeficacia académica tenía un efecto positivo sobre la satisfacción académica, siendo el predictor más fuerte según el modelo. Esto sugiere que la percepción de las capacidades académicas influye en la evaluación general de la satisfacción académica. La bibliografía muestra una relación positiva entre los estudiantes universitarios, en la que una mayor autoeficacia se asocia con una mayor satisfacción con la experiencia académica (Del Valle et al., 2020). La autoevaluación del rendimiento académico tiende a aumentar los logros y la satisfacción. Por lo tanto, la autoeficacia académica desempeña un papel protector frente a la insatisfacción académica (Marôco et al., 2020).

Estudios previos han indicado que esta relación puede explicarse por la presencia de variables como la participación de los estudiantes y el compromiso académico. En este sentido, los estudiantes comprometidos muestran una mayor participación, lo que potencia los efectos de la calidad de los contenidos del curso sobre la eficacia académica y la satisfacción con los estudios (Marôco et al., 2020; Sharif Nia et al., 2023; She et al., 2021).

La hipótesis H3 se confirma, ya que los distractores en línea tuvieron un efecto negativo directo sobre la satisfacción académica. Esto sugiere que, cuando los estudiantes se distraen en lo académico, su experiencia de aprendizaje se ve afectada (Göl et al., 2023).

En los contextos de aprendizaje en línea, las distracciones digitales se asocian con una menor concentración y, en consecuencia, con una menor satisfacción con la experiencia de aprendizaje (Martin et al., 2025). Los resultados concuerdan con investigaciones previas que indican que los distractores en línea afectan no solo al rendimiento, sino también a la satisfacción subjetiva (Göl et al., 2023). Se ha sugerido que los estudiantes expuestos a distractores en línea abandonan sus actividades de aprendizaje y se dedican a otras actividades o se distraen con otros elementos (Göl et al., 2023). Esto merma su aprendizaje, lo que a su vez afecta a su satisfacción (Flanigan y Titsworth, 2020).

En cuanto a la hipótesis H5.1, aunque la autoeficacia académica mostró un efecto indirecto estadísticamente significativo en la relación entre el agotamiento emocional y la satisfacción académica, el tamaño del efecto fue insignificante. Por lo tanto, la hipótesis H5.1 no se confirmó. Esto significa que parte del efecto negativo del agotamiento puede explicarse por una disminución de la autoeficacia académica (Memon et al., 2025). Cuando los estudiantes experimentan agotamiento emocional, pueden percibirse a sí mismos como menos competentes, lo que podría reducir su satisfacción (Hu y Yeo, 2020).

Además, aunque se observó que el efecto del agotamiento emocional y la autoeficacia académica sobre la satisfacción con los estudios mostraba efectos indirectos estadísticamente significativos a través de la autoeficacia académica, dichos efectos eran insignificantes. En este sentido, los estudiantes universitarios emocionalmente agotados tienden a presentar bajos niveles de autoeficacia (Hu y Yeo, 2020), lo que puede disminuir su satisfacción con los estudios (Doménech-Betoret et al., 2017; Shehadeh et al., 2020). Se ha sugerido un mecanismo explicativo para esta relación. Cuando los estudiantes experimentan un mayor agotamiento emocional, tienden a recurrir a estrategias de aprendizaje más superficiales y, en menor medida, a estrategias de aprendizaje más profundas, lo que se asocia con una reducción de la autoeficacia como estudiantes y, en consecuencia, de su nivel de satisfacción (Hu y Yeo, 2020). Esto es similar a los hallazgos en entornos laborales, donde los empleados emocionalmente agotados recurren en mayor medida a estrategias de actuación superficiales (Trougakos et al., 2015). Por el contrario, los estudiantes con mayor eficacia académica tienden a manifestar una mayor autoeficacia, lo que puede influir positivamente en su satisfacción con los estudios. En este sentido, los estudiantes con alta eficacia académica tienen más probabilidades de beneficiarse de sus actividades académicas, ya que están más comprometidos y menos distraídos, lo que les permite rendir mejor (Zhu et al., 2011) y mantener expectativas más sólidas sobre su capacidad para tener éxito en los estudios (Bandura, 1997).

En cuanto a las hipótesis H5.2 y H5.4, estas hipótesis no se confirmaron. La autoeficacia académica no actuó como mediadora en la relación entre el cinismo y la satisfacción académica. Es probable que el cinismo afecte a la satisfacción a través de mecanismos más motivacionales que no implican la percepción de la competencia. Del mismo modo, la autoeficacia académica no mediaba en la relación entre los distractores en línea y la satisfacción. Es posible que el efecto negativo de la distracción afecte directamente al rendimiento académico sin alterar sustancialmente la percepción de la satisfacción académica.

En cuanto a la hipótesis H5.3, aunque la mediación entre la autoeficacia académica y la satisfacción académica mostró un efecto indirecto estadísticamente significativo, el tamaño del efecto fue insignificante; por lo tanto, la hipótesis H5.3 no se confirmó. Esto sugiere que la autoeficacia académica puede reforzar la satisfacción principalmente a través de su efecto directo, más que a través de

la autoeficacia percibida. Este resultado concuerda con la literatura previa, que muestra que las creencias de autoeficacia tienden a influir en la motivación académica y el bienestar (Bandura, 1997). Estudios realizados con estudiantes universitarios han observado que la autoeficacia actúa como mediadora en la relación entre el rendimiento académico y la satisfacción académica (Tian et al., 2024).

Los resultados del estudio indicaron que el agotamiento emocional, el rendimiento académico y los distractores en línea estaban relacionados con la satisfacción de los estudiantes universitarios con sus estudios e influían en ella. Estos resultados concuerdan con hallazgos anteriores (Göl et al., 2023; Kapasia et al., 2022; Kostaki y Karayianni, 2021; Pérez-Juárez et al., 2023; Sanjari et al., 2023; Silva et al., 2021; Wang et al., 2022).

A la hora de interpretar los resultados, deben tenerse en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, se utilizó un muestreo no probabilístico, lo que limita la representatividad de la muestra de estudiantes universitarios en Perú. En futuros estudios se podría emplear un muestreo probabilístico e incluir a participantes de orígenes más diversos. Además, este enfoque de muestreo dio lugar a una mayor proporción de mujeres, lo que puede limitar la generalización del análisis de los resultados. Las investigaciones futuras deberían aspirar a una distribución de género más equilibrada.

En segundo lugar, los datos se recopilaron a través de la plataforma Google Forms, lo que limita el control sobre las condiciones de respuesta de los participantes y sobre si los cuestionarios se completaron de forma independiente. Esto puede haber afectado a la calidad de los datos. En tercer lugar, todas las variables se evaluaron mediante medidas de autoinforme, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social. Los estudios futuros deberían incorporar métodos de medición más objetivos o experimentales.

En cuarto lugar, el diseño transversal limita la capacidad de establecer inferencias causales entre las variables. Se recomiendan estudios longitudinales o de seguimiento para examinar mejor estas relaciones. En quinto lugar, aunque este estudio examinó el papel mediador de la autoeficacia académica en la relación entre el burnout académico, los distractores en línea y la satisfacción con los estudios, los efectos indirectos observados fueron insignificantes. Por lo tanto, futuros estudios podrían identificar otras variables mediadoras. En sexto lugar, el estudio se centró en factores intraindividuales para explicar la satisfacción con los estudios. La incorporación de factores contextuales, como los métodos de enseñanza y el rendimiento académico, podría proporcionar una comprensión más completa del fenómeno.

A pesar de las limitaciones, el estudio tiene importantes implicaciones. En primer lugar, el agotamiento emocional, la autoeficacia académica y los distractores en línea pueden influir en la satisfacción académica de los estudiantes. Por lo tanto, deben tenerse en cuenta los factores intraindividuales y contextuales a la hora de diseñar sistemas de aprendizaje destinados a mejorar la satisfacción de los estudiantes.

En este sentido, los profesores y otros profesionales de la educación superior deberían prestar atención a los niveles de energía de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje, ofrecer oportunidades de recuperación y gestionar mejor el uso de posibles distracciones digitales. Los resultados sugieren que los estudiantes ajustan sus recursos de aprendizaje en respuesta a las exigencias académicas. Cuando estas exigencias se vuelven excesivas, los estudiantes pueden recurrir a distracciones, lo que puede dar lugar a comportamientos inadaptados y a una menor implicación en estrategias de aprendizaje profundo (Hu y Yeo, 2020).

Ser conscientes del impacto del agotamiento emocional, la eficacia académica y los distractores en línea en la satisfacción con el estudio puede contribuir no solo a mejorar los resultados de aprendizaje, sino también al desarrollo de la autoeficacia académica como recurso personal clave. De este modo, los estudiantes pueden tomar decisiones más informadas y constructivas sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten agotados, pueden intentar superar la fatiga confiando en sus capacidades percibidas, lo que puede facilitar la recuperación de sus recursos personales. Además, las características intraindividuales de los estudiantes, como la autoeficacia, desempeñan un papel importante a la hora de determinar sus percepciones del proceso de aprendizaje (Hu y Yeo, 2020).

Por otra parte, futuras investigaciones podrían

incorporar análisis multigrupo para evaluar la invarianza de los parámetros estructurales (por ejemplo, según el sexo u otras variables sociodemográficas relevantes). Este enfoque permitiría a los investigadores examinar si la magnitud de los efectos directos e indirectos se mantiene estable en las distintas subpoblaciones, aportando así evidencia adicional sobre la generalización del modelo propuesto.

En conclusión, el presente estudio aporta evidencia de que el agotamiento emocional, la eficacia académica y los distractores en línea afectan a la satisfacción con los estudios. Además, aunque los efectos indirectos del agotamiento emocional y la eficacia académica sobre la satisfacción con los estudios a través de la autoeficacia académica fueron estadísticamente significativos, dichos efectos resultaron insignificantes. Estos resultados sugieren que las instituciones universitarias, las autoridades y los profesionales deberían prestar atención al agotamiento académico y a los distractores en línea entre los estudiantes, ya que estos factores pueden reducir la satisfacción con los estudios. La autoeficacia académica puede actuar como un factor productivo que ayude a mitigar los efectos negativos de estas variables.

Referencias

Andargeery, S. Y., Altaweel, E. A., Alkorbi, F. S., Alyousef, L. A., Alanazi, B. F., Idriss, S. H., ... & Alkhamis, L. M. (2025). Nursing students' academic burnout: its prevalence and association with self-efficacy, psychological distress, and quality of learning experience. *BMC Nursing, 24*(1), 631. https://doi.org/10.1186/s12912-025-03242-2

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research, 1*(3), 112–119. http://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238–246.

Bethea, A., Samanta, D., Kali, M., Lucente, F. C., & Richmond, B. K. (2020). The impact of burnout syndrome on practitioners working within rural healthcare systems. *American Journal of Emergency Medicine, 38*(3), 582–588. https://doi.org/10.1016/j.ajem.2019.07.009

Borishade, T. T., Ogunnaike, O. O., Salau, O., Motilewa, B. D., & Dirisu, J. I. (2021). Assessing the relationship among service quality, student satisfaction and loyalty: The nigerian higher education experience. *Heliyon, 7*(7), e07590. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07590

Borzone, M. A. (2017). Autoeficácia e vivências acadêmicas em estudantes universitários. *Acta Colombiana de Psicologia, 20*(1), 275–283. https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230–258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Cabellos, A., Loli, P., Sandoval, M., & Velasquez, R. (2020). Niveles de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de educación superior. *Revista Cubana de Enfermeria, 36*(2), 1–18.

Calderwood, C., Ackerman, P. L., & Conklin, E. M. (2014). What else do college students "do" while studying? An investigation of multitasking. *Computers & Education, 75*(2014), 19–29. http://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.004

Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Caycho-Rodríguez, T., Villafuerte de la Cruz, A. S., & Dávila Villavicencio, R. (2023). Effect of emotional exhaustion on satisfaction with studies and academic procrastination among Peruvian university students. *Frontiers in Education, 8*, 1015638. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1015638

Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Sarria-Arenaza, F., Meza-Villafranca, A., Paula Alfaro, A., & Lingan, S. K. (2022). Translation and validation of the online homework distraction scale for Peruvian university students. *Frontiers in Education, 7*, 793151. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.793151

Chong, L. Z., Foo, L. K., & Chua, S. L. (2025). Student burnout: A review on factors contributing to burnout across different student populations. *Behavioral Sciences, 15*(2), 170. https://doi.org/10.3390/bs15020170

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Erlbaum.

Correa-López, L. E., Loayza-Castro, J. A., Vargas, M., Huamán, M. O., Roldán-Arbieto, L., & Perez, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario para medir burnout académico en estudiantes de medicina de la universidad Ricardo Palma. *Revista de la Facultad de Medicina Humana 19*(1), 64-73. https://doi.org/10.25176/RFMH.v19.n1.1794

Dávila, R., Agüero, E., Portillo, H., y Quimbita, O. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(2), 421-427. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2722

Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A. B., Díaz, A., & Gahona Herrera, I. (2020). Estudio de perfiles motivacionales latentes asociados con la satisfacción y autoeficacia académica de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 4*(57), 137-147.

Deng, L., Zhou, Y., & Broadbent, J. (2024). Distraction, multitasking and self-regulation inside university classroom. *Education and Information Technologies, 29*(18), 23957-23979. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12786-w

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology, 8*, 277668. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193

Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-UCSP, 2*(1), 27-39.

Erschens, R., Loda, T., Herrmann-Werner, A., Keifenheim, K. E., Stuber, F., Nikendei, C., ... & Junne, F. (2018). Behaviour-based functional and dysfunctional strategies of medical students to cope with burnout. *Medical Education Online, 23*(1), 1535738. https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1535738

Escalante L., J. I., Valderrama, C. J. M., & Muñoz, A. V. (2023). La deserción universitaria: un problema no resuelto en el Perú. *Hacedor-AIAPÆC, 7*(1), 60-72. https://doi.org/10.26495/rch.v7i1.2421

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology, 10*(2), 75–81. http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003

Feng, S., Wong, Y. K., Wong, L. Y., & Hossain, L. (2019). The Internet and Facebook usage on academic distraction of college students. *Computers & Education, 134*, 41–49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.005

Flanigan, A. E., & Titsworth, S. (2020). The impact of digital distraction on lecture note taking and student learning. *Instructional Science, 48*(5), 495–524. https://doi.org/10.1007/s11251-020-09517-2

Fook, C. Y., & Sidhu, G. K. (2015). Investigating learning challenges faced by students in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186*, 604–612. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.001

Galam, E., Soupault, C. V., Bunge, L., du Vaure, C. B., Boujut, E., & Jaury, P. (2017). 'Intern life': A longitudinal study of burnout, empathy, and coping strategies used by French GPs in training. *BJGP Open, 1*(2), 1–12. https://doi.org/10.3399/bjgpopen17X100773

Göl, B., Özbek, U., & Horzum, M. B. (2023). Digital distraction levels of university students in emergency remote teaching. *Education and Information Technologies, 28*(7), 9149–9170. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11570-y

Guo, W., Wang, J., Li, N., & Wang, L. (2025). The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience. *Scientific Reports, 15*(1), 3670. https://doi.org/10.1038/s41598-025-88187-x

Hechenleitner-Carvallo, M. I., Jerez-Salinas, A. A., & Pérez-Villalobos, C. E. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de carreras de la salud de una universidad tradicional chilena. *Revista Médica de Chile, 147*(7), 914–921. https://doi.org/10.4067/s0034-98872019000700914

Hu, X., & Yeo, G. B. (2020). Emotional exhaustion and reduced self-efficacy: The mediating role of deep and surface learning strategies. *Motivation and Emotion, 44*(5), 785–795. https://doi.org/10.1007/s11031-020-09846-2

Jara, S, D. M. & Moura J., J. F. (2024). Análisis de regresión logística: variables predictivas de la permanencia en universidades públicas peruanas. *PsiqueMag, 13*(2), 56-68. https://doi.org/10.18050/psiquemag.

v13i2.3099

Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Das, P., Ghosh, T., & Chouhan, P. (2022). Perceived academic satisfaction level, psychological stress and academic risk among Indian students amidst COVID-19 pandemic. *Heliyon, 8*(5), e09440. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09440

Khamisa, N., Peltzer, K., Ilic, D., & Oldenburg, B. (2017). Effect of personal and work stress on burnout, job satisfaction and general health of hospital nurses in South Africa. *Health SA Gesondheid, 22*, 252–258. https://doi.org/10.1016/j.hsag.2016.10.001

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.

Kostaki, D., & Karayianni, I. (2021). Houston, we have a pandemic: Technical difficulties, distractions and online student engagement. *Student Engagement in Higher Education Journal, 4*(2), 105–127.

Lachowicz, M. J., Preacher, K. J., & Kelley, K. (2018). A novel measure of effect size for mediation analysis. *Psychological Methods, 23*(2), 244–261. https://doi.org/10.1037/met0000165

Li, B., Song, Y., Lu, X., & Zhou, L. (2020). Making the digital turn: Identifying the user requirements of digital scholarship services in university libraries. *The Journal of Academic Librarianship, 46*(2), 102135. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102135

Liu, H., Yansane, A. I., Zhang, Y., Fu, H., Hong, N., & Kalenderian, E. (2018). Burnout and study engagement among medical students at Sun Yat-sen University, China: A cross-sectional study. *Medicine, 97*(15), e0326. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000010326

Mamani-Benito, O., Esteban, R. F. C., Huayta-Meza, M. V., Castillo-Blanco, R., Chaparro, J. E. T., & Morales Garcia, W. C. (2024). Emotional fatigue, academic engagement, and satisfaction with studies during the return to post-pandemic university attendance. *Frontiers in Education, 9,* 1297302. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1297302

Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Maloa, B., Stepanovíc Ilic, I., Smith, T. J., & Campos, J. A. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLOS ONE, 15*(10), e0239816. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816

Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: a systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Educational Technology Research and Development, 73*, 3423–3451. https://doi.org/10.1007/s11423-025-10550-6

Martínez-Jiménez, R., & Ruiz-Jiménez, M. C. (2020). Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *International Journal of Management Education, 18*(3), 100422. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100422

Memon, S. (2025). The relationship between self-esteem and educational achievement amongst high school students. *Research Consortium Archive, 3*(3), 645-657. https://www.rcresearcharchive.com/index.php/Journal/article/view/227

Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernandez-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica, 18*(1), 74–77. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016

Molwus, J., Erdogan, B., & Ogunlana, S. O. (2013). Sample size and model fit indices for structural equation modelling (SEM): The case of construction management research. *Proceeding of the International Conference on Construction and Real Estate Management, 2013,* 338–347. https://doi.org/10.1061/9780784413135.032

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.

Ovejas-López, A., Izquierdo, F., Rodríguez-Barragán, M., Rodríguez-Benítez, J., Garcia-Batanero, M., Alonso-Martínez, M., & Alonso-Masanas, C. (2020). Burnout and psychological distress among trainee General Practitioners. *Atencion Primaria, 52*(9), 608–616. https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.02.014

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida especifica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta, 9*, 185- 219.

Park, J. C., Kim, S., & Lee, H. (2020). Effect of work-related smartphone use after work on job burnout: Moderating effect of social support and organizational politics. *Computers in Human Behavior, 105*, 106194. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106194

Pérez-Juárez, M. Á., González-Ortega, D., & Aguiar-Pérez, J. M. (2023). Digital distractions from the Point of View of Higher Education Students. *Sustainability, 15*(7), 6044. https://doi.org/10.3390/su15076044

Picado, A., Valenzuela, D., & Peralta, Y. (2015). Los medios distractores en el aula de clase. *Revista Universidad y*

Ciencia, 8(13), 51–59. http://revistauniversidadyciencia.unan.edu.ni/index.php/ruc/article/view/98/89

Rosas-Santiago, F. J. (2019). Cognitive behavioral and psychoeducational intervention to modify coping styles and burnout syndrome in civil servants: An experimental study. *Ansiedad y Estres, 25*(2), 91–96. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.09.001

Rossini, S., Bulfone, G., Vellone, E., & Alvaro, R. (2021). Nursing students' satisfaction with the curriculum: An integrative review. *Journal of Professional Nursing, 37*(3), 648–661. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.02.003

Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & De Andrade, S.M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *Plos One, 12*(10), 1–29. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781

Sanjari, E., Majidian Dehkordi, F., & Raeisi Shahraki, H. (2023). Clustering undergraduate students based on academic burnout and satisfaction from the field using partitioning around medoid. *Computational and Mathematical Methods in Medicine, 2023*, 1–7. https://doi.org/10.1155/2023/8898939

Sharif Nia, H., Marôco, J., She, L., Khoshnavay Fomani, F., Rahmatpour, P., Stepanovic Ilic, I., Mohammad Ibrahim, M., Muhammad Ibrahim, F., Narula, S., Esposito, G., Gorgulu, O., Naghavi, N., Pahlevan Sharif, S., Allen, K–A., Kaveh, O., & Reardon, J. (2023). Student satisfaction and academic efficacy during online learning with the mediating effect of student engagement: A multi-country study. *Plos One, 18*(10), e0285315. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285315

She, L., Ma, L., Jan, A., Sharif Nia, H., & Rahmatpour, P. (2021). Online learning satisfaction during COVID-19 pandemic among Chinese university students: The serial mediation model. *Frontiers in Psychology, 12*, 743936. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743936

Shehadeh, J., Hamdan-Mansour, A. M., Halasa, S. N., Hani, M. H. B., Nabolsi, M. M., Thultheen, I., & Nassar, O. S. (2020). Academic stress and self-efficacy as predictors of academic satisfaction among nursing students. *The Open Nursing Journal, 14*(1), 92–99. https://doi.org/10.2174/1874434602014010092

Silva, R., Souza, M., Melo, E., Castanho, R., Trevisan, J., & Quinta, M. (2021). Burnout and academic satisfaction of nursing students in traditional and integrated curricula. *Nurse Education in Practice, 39*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.07.005

Slavin, S. J., Schindler, D. L., & Chibnall, J. T. (2014). Medical student mental health 3.0: improving student wellness through curricular changes. *Academic Medicine, 89*(4), 573–577. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000166

Tian, Q., Mustapha, S. M., & Min, J. (2024). The mediation effect of academic self-efficacy on academic procrastination, performance, and satisfaction of Chinese local technology university undergraduates. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 3779-3798. https://doi.org/10.2147/PRBM.S479189

Trougakos, J. P., Beal, D. J., Cheng, B. H., Hideg, I., & Zweig, D. (2015). Too drained to help: A resource depletion perspective on daily interpersonal citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology, 100*(1), 227–236. https://doi.org/10.1037/a0038082

Wang, Q., Sun, W., & Wu, H. (2022). Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. *BMC Medical Education, 22*(1), 1–11. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6

Wang, Q., Wang, L., Shi, M., Li, X., Liu, R., Liu, J., Zhu, M., & Wu, H. (2019). Empathy, burnout, life satisfaction, correlations and associated socio-demographic factors among Chinese undergraduate medical students: an exploratory cross-sectional study. *BMC Medical Education, 19*, 1-10. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1788-3

Wong, W. H., & Chapman, E. (2023). Student satisfaction and interaction in higher education. *Higher Education, 85*(5), 957-978. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

Woo, T., Ho, R., Tang, A., & Tam, W. (2020). Global prevalence of burnout symptoms among nurses: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research, 123*, 9–20. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.12.015

Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers & Education, 81*, 304–314. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024

Xu, J., Núñez Pérez, J. C., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online homework distraction scale: A validation study. *Psicothema, 32*(4), 469-475. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.60

Yawson, D. E., & Yamoah, F. A. (2020). Understanding satis-

faction essentials of E-learning in higher education: A multi-generational cohort perspective. *Heliyon, 6*(11), e05519. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05519

Yekefallah, L., Namdar, P., Panahi, R., & Dehghankar, L. (2021). Factors related to students' satisfaction with holding e-learning during the COVID–19 pandemic based on the dimensions of e-learning. *Heliyon, 7*(7), e07628. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07628

Yzerbyt, V., Muller, D., Batailler, C., & Judd, C. M. (2018). New recommendations for testing indirect effects in mediational models: The need to report and test component paths. *Journal of Personality and Social Psychology, 115*(6), 929–943. https://doi.org/10.1037/pspa0000132

Zhu, Y. Q., Chen, L. Y., Chen, H. G., & Chern, C. C. (2011). How does internet information seeking help academic performance? The moderating and mediating roles of academic self-efficacy. *Computers & Education, 57*(4), 2476–2484. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.006

RIDU / Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / e-ISSN: 2223-2516
© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria del Área de Institutional Research and Effectiveness de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. . "Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la LicenciaCreativeCommons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada."