



RICESO

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación,
Salud y Sociología



Del tecnoestrés a la autoexplotación: subjetividad y malestar en la universidad digital contemporánea

Luis Alfonso Gala Rodríguez

<https://doi.org/10.66136/wqj40467>

México



Del tecnoestrés a la autoexplotación: subjetividad y malestar en la universidad digital contemporánea

From Technostress to Academic Self-Exploitation: Subjectivity and Distress in the Contemporary Digital University

Este ensayo analiza el malestar en la educación superior en el contexto de la universidad digital contemporánea, entendida como el conjunto de instituciones de educación superior atravesadas por procesos de digitalización, a partir de una relectura crítica del concepto de tecnoestrés.

Aunque este concepto ha sido ampliamente utilizado para describir los efectos del uso intensivo de tecnologías en la educación superior, su alcance resulta limitado para explicar las condiciones estructurales que lo producen. Desde una perspectiva teórico-analítica, se propone un desplazamiento hacia la noción de autoexplotación académica como forma de subjetivación propia del capitalismo digital. El análisis sitúa a las instituciones de educación superior contemporáneas en un contexto caracterizado por la aceleración, la intensificación del trabajo y la reorganización del tiempo, donde las tecnologías digitales operan como dispositivos que configuran prácticas, relaciones y formas de autopercepción. En este marco, los estudiantes no solo responden a las exigencias del sistema, sino que las internalizan como parte de su identidad académica. Se sostiene que el tecnoestrés constituye una manifestación superficial de un fenómeno más profundo, cuya comprensión exige atender a las dinámicas estructurales y a los procesos de subjetivación que configuran el malestar en la educación superior contemporánea.

Palabras clave: autoexplotación académica; educación superior; subjetividad; tecnoestrés; universidad digital

	Luis Alfonso Gala Rodríguez
	https://orcid.org/0009-0004-8891-8445
	p.luisgala@gmail.com
	Independiente
	México
	https://doi.org/10.66136/wqi40467

Received: 26/05/2026

Accepted: 27/06/2026

Published: 1/09/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología
<https://www.riceso.org>

editor@riceso.org

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional**.



ABSTRACT

This essay analyzes distress in higher education within the context of the contemporary digital university, understood as the set of higher education institutions shaped by ongoing digitalization processes, through a critical reinterpretation of the concept of technostress. Although this concept has been widely used to describe the effects of intensive technology use in higher education, its explanatory scope is limited in accounting for the structural conditions that produce such distress. From a theoretical-analytical perspective, the essay proposes a conceptual shift toward academic self-exploitation as a form of subjectivation characteristic of digital capitalism. The analysis situates contemporary higher education institutions within a context marked by acceleration, work intensification, and the reconfiguration of academic time, where digital technologies operate as devices that shape practices, relationships, and forms of self-perception. Within this framework, students not only respond to systemic demands but also internalize them as part of their academic identity. It is argued that technostress represents a surface manifestation of a deeper phenomenon whose understanding requires attention to the structural dynamics and processes of subjectivation that shape distress in contemporary higher education.

Keywords: academic self-exploitation; digital university; higher education; subjectivity; technostress.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la digitalización ha dejado de ser un proceso meramente instrumental para convertirse en una lógica estructurante de la vida social contemporánea. La expansión de las tecnologías digitales no solo ha modificado los medios a través de los cuales se produce, circula y valida el conocimiento, sino que ha transformado las condiciones mismas en las que se configuran las prácticas educativas, las relaciones institucionales y las formas de subjetividad. La universidad contemporánea, entonces, no puede comprenderse al margen de las dinámicas propias del capitalismo digital. De acuerdo con Couldry y Mejias (2020), este concepto hace referencia a un régimen económico y social en el que la extracción, el procesamiento y la monetización de datos mediante plataformas digitales constituyen la principal fuente de generación de valor, reconfigurando las relaciones económicas, sociales e institucionales. En este contexto, la producción, circulación y apropiación del conocimiento se reorganizan bajo estas dinámicas, transformando las condiciones en las que se desarrolla la educación superior.

Entre las principales manifestaciones de estas transformaciones se encuentran la aceleración de los flujos informativos, la intensificación de los ritmos de producción y la creciente dependencia de infraestructuras tecnológicas (Arocena & Sansone, 2022). Estas dinámicas pueden comprenderse a partir del concepto de aceleración social propuesto por Rosa (2013), quien la define como el incremento permanente de la velocidad de los procesos tecnológicos, del cambio social y de los ritmos de vida, generando un desajuste entre las crecientes exigencias del entorno y la capacidad de las personas para apropiarse del tiempo. Esta perspectiva permite comprender que la digitalización no solo incrementa la velocidad de las actividades académicas, sino que también transforma la experiencia subjetiva del tiempo en la educación superior.

A ello se suma la reconfiguración de los tiempos académicos bajo una lógica de inmediatez, en la que la conectividad deja de ser opcional para convertirse en una condición estructural de la participación educativa (Castells, 2024; Entschew, 2021). En este contexto, numerosas instituciones de educación superior enfrentan dificultades para adaptar sus estructuras

organizativas, pedagógicas y tecnológicas al ritmo de estas transformaciones, evidenciando tensiones que aún no han sido plenamente resueltas (Uribe-Toril, 2026, pp. 12-14).

Este proceso ha dado lugar a una reconfiguración profunda de la experiencia académica. La incorporación de plataformas digitales, entornos virtuales de aprendizaje y sistemas de comunicación en línea ha ampliado las posibilidades de acceso al conocimiento, pero también ha introducido nuevas formas de exigencia que atraviesan la vida estudiantil. La simultaneidad de tareas, la disponibilidad constante y la fragmentación de los tiempos académicos configuran un escenario donde el aprendizaje se desarrolla bajo condiciones de intensificación sostenida, inscribiendo la experiencia universitaria en una lógica de rendimiento que excede los límites tradicionales de la institución educativa y se proyecta hacia una multiplicidad de espacios y temporalidades interconectadas.

Esta transformación puede observarse en el uso cotidiano de plataformas de gestión del aprendizaje, como Moodle, Canvas o Google Classroom, así como en herramientas de comunicación permanente, como Microsoft Teams, Zoom o el correo institucional, que extienden las actividades académicas más allá del horario y del espacio físico universitario.

Desde esta perspectiva, el concepto de tecnoestrés ha sido ampliamente utilizado para dar cuenta de las tensiones derivadas del uso intensivo de tecnologías en la educación superior. Diversas investigaciones han evidenciado su relación con la sobrecarga informacional, la fatiga cognitiva, la ansiedad tecnológica y el deterioro del bienestar psicológico en estudiantes universitarios (Galvin et al., 2022, pp. 302, 309-310; Salazar-Concha et al., 2020, pp. 167-168). En trabajos previos, este fenómeno ha sido analizado como una manifestación relevante del malestar en entornos educativos digitalizados, destacando su vinculación con las condiciones de hiperconectividad y aceleración propias de la sociedad contemporánea (Gala Rodríguez, 2026).

No obstante, a pesar de su utilidad descriptiva, el enfoque del tecnoestrés presenta limitaciones significativas cuando se trata de comprender la complejidad del malestar estudiantil en la universidad digital, entendida en este ensayo como el conjunto de instituciones de educación superior en las que la digitalización reorganiza los procesos de enseñanza, aprendizaje, comunicación y gestión académica.

En la mayoría de los casos, este concepto ha sido abordado desde una perspectiva centrada en la adaptación individual, interpretando el estrés como una respuesta psicológica frente a demandas tecnológicas excesivas. Si bien esta aproximación permite identificar síntomas y correlaciones, tiende a desplazar el análisis hacia el sujeto, dejando en un segundo plano las condiciones estructurales que producen dichas demandas. Como advierte Herrera Urizar (2025), las tecnologías digitales en el ámbito educativo no pueden ser entendidas únicamente como herramientas, sino como dispositivos que participan activamente en la construcción de subjetividad, configurando formas específicas de percepción, acción y relación con el conocimiento.

En este contexto, el término dispositivo se emplea en el sentido desarrollado por Foucault, como un conjunto articulado de prácticas, discursos, instituciones y tecnologías que orientan y regulan las formas de actuación de los sujetos. Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no solo cumplen funciones instrumentales, sino que también configuran modos de pensar, actuar y relacionarse con el conocimiento.

También, resulta insuficiente explicar el malestar contemporáneo únicamente en términos de sobrecarga o dificultad de adaptación. El problema no radica exclusivamente en que los estudiantes enfrenten mayores exigencias, sino en que dichas exigencias son progresivamente internalizadas como parte de su propia forma de estar en la universidad. En otras palabras, la presión ya no opera exclusivamente desde el exterior, sino que se desplaza hacia el interior del sujeto, transformándose en autoexigencia. Este desplazamiento ha sido analizado desde la noción de sociedad del rendimiento, en la que los individuos dejan de ser sujetos disciplinados para convertirse en sujetos que se autoexplotan en nombre de la productividad, la eficiencia y la optimización constante (Gómez Muñiz & Ramírez Aceves, 2026, pp. 252-253; Han, 2024, p. 35).

Bajo estas condiciones, prácticas como la hiperproductividad académica (Estrada-Araoz, 2026), la dificultad para desconectarse (Estrada-Araoz, 2026; Gómez Muñiz & Ramírez Aceves, 2026, pp. 252-253) y la sobreexposición tecnológica asociada a la procrastinación (Loján Carrión et al., 2025, pp. 480-482) no pueden interpretarse simplemente como disfunciones individuales, sino

como efectos coherentes de un sistema que promueve la autorregulación permanente del sujeto.

La universidad neoliberal puede entenderse como un modelo institucional caracterizado por la incorporación de principios de eficiencia, competencia, evaluación permanente y productividad en la organización de la educación superior (López Alós, 2026). En este marco, los procesos de burocratización, evaluación constante y presión por el rendimiento contribuyen a intensificar las demandas sobre los estudiantes. Como señala López Alós (2026), estas dinámicas no solo reconfiguran las condiciones del trabajo académico, sino que generan formas de malestar que son asumidas como parte normalizada de la experiencia universitaria. En este escenario, la digitalización no actúa de manera aislada, sino que se articula con lógicas institucionales y económicas que refuerzan la exigencia y desplazan la responsabilidad hacia el individuo.

Por consiguiente, replantear el marco interpretativo desde el cual se analiza el malestar en la educación superior digital no implica abandonar el concepto de tecnoestrés, sino reconocer sus límites y avanzar hacia categorías que permitan comprender la dimensión estructural del fenómeno. En este sentido, la noción de autoexplotación académica emerge como una herramienta analítica pertinente para explicar no solo el malestar, sino también las condiciones estructurales que lo hacen posible y lo reproducen.

Este planteamiento se desarrolla desde una perspectiva teórico-analítica de carácter crítico, orientada a la interpretación de procesos contemporáneos en el ámbito de la educación superior. El análisis se fundamenta en la revisión y articulación de literatura reciente vinculada al capitalismo digital, las transformaciones de la universidad y las teorías de la subjetividad. En este sentido, el ensayo adopta una estrategia hermenéutica, entendida como un proceso de interpretación crítica de la literatura científica que permite interpretar las relaciones entre las categorías analizadas y las condiciones estructurales que configuran el fenómeno estudiado.

El presente ensayo tiene como objetivo analizar la transición conceptual del tecnoestrés hacia la autoexplotación e interpretar la reconfiguración de la subjetividad estudiantil en el contexto de la universidad digital contemporánea, entendida como el conjunto de instituciones de educación superior atravesadas por procesos de digitalización que transforman las prácticas educativas, las

relaciones institucionales y las formas de subjetivación. Desde esta perspectiva, se sostiene que la digitalización de la educación superior no solo intensifica las demandas académicas, sino que también produce sujetos que internalizan las lógicas del rendimiento propias del capitalismo digital, dando lugar a formas de autoexplotación que permiten comprender el malestar más allá de una respuesta individual frente al uso de la tecnología.

El aporte central del ensayo radica en proponer un desplazamiento analítico desde el tecnoestrés, entendido como categoría descriptiva del malestar, hacia la noción de autoexplotación, que permite explicar sus condiciones estructurales de producción en la universidad digital contemporánea.

El desafío no consiste únicamente en reducir las fuentes de estrés o mejorar la adaptación tecnológica de los estudiantes, sino en problematizar las condiciones estructurales que configuran la experiencia educativa. Comprender el paso del tecnoestrés a la autoexplotación implica desplazar la mirada desde el síntoma hacia los procesos de subjetivación que lo sustentan. Solo así será posible repensar la universidad no solo como un espacio de formación, sino como un escenario donde se configuran determinadas formas de ser y habitar el conocimiento en la era digital.

1. LA UNIVERSIDAD EN EL CAPITALISMO DIGITAL: ACELERACIÓN, RENDIMIENTO Y RECONFIGURACIÓN DEL TIEMPO

Antes de profundizar en el concepto de tecnoestrés y sus implicaciones en la educación superior, resulta necesario comprender el contexto estructural en el que este fenómeno emerge. La universidad contemporánea no puede entenderse al margen de las transformaciones asociadas al capitalismo digital, ya que la digitalización no constituye únicamente la incorporación de herramientas tecnológicas a prácticas preexistentes, sino una reconfiguración profunda de las condiciones en las que se produce, circula y valida el conocimiento. Bajo estas condiciones, la producción, circulación y apropiación del conocimiento pasan a inscribirse en dinámicas marcadas por la aceleración, la intensificación del trabajo y la reorganización del tiempo social (Arocena & Sansone, 2022).

Si la noción de aceleración resulta central para comprender estas transformaciones, ello no se debe únicamente al aumento en la velocidad de los procesos. Lo decisivo es la alteración de la experiencia misma del tiempo. La expansión de tecnologías digitales no solo permite hacer más en menos tiempo, sino que instala una percepción persistente de insuficiencia temporal, en la que el tiempo disponible aparece siempre desbordado por la multiplicación de demandas (Entschew, 2021, pp. 278-279). En el ámbito universitario, esta condición no se traduce simplemente en una mayor carga de trabajo. Supone una modificación cualitativa de la experiencia académica, donde la superposición de tareas, la simultaneidad de actividades y la expectativa de respuesta inmediata erosionan la posibilidad de establecer límites claros entre momentos de trabajo, estudio y descanso.

En este punto, resulta necesario precisar que la aceleración no opera de forma aislada. Se inscribe en un entramado más amplio de transformaciones que atraviesan a las instituciones contemporáneas. Como advierte Uribe-Toril (2026, pp. 12-14), las ciencias sociales y, por extensión, las universidades, se encuentran tensionadas por dinámicas que exigen respuestas cada vez más rápidas en contextos crecientemente complejos. La universidad, tradicionalmente vinculada a tiempos largos de reflexión y producción de conocimiento, se ve interpelada por una lógica que privilegia la inmediatez, la actualización constante y la productividad continua. Esta tensión no es meramente organizativa. Afecta directamente las condiciones de posibilidad del pensamiento crítico, que requiere tiempo, distancia y elaboración.

Sin embargo, reducir este proceso a una cuestión de velocidad sería insuficiente. La aceleración se articula con la lógica del capitalismo digital, en la que la producción de valor se organiza en torno a la información, los datos y la conectividad permanente. En este marco, como señala Valdez (2026, pp. 30-31), se consolida una forma de subjetividad en la que el individuo asume la responsabilidad de su propio rendimiento y gestiona su actividad bajo criterios de optimización constante. Aunque esta figura ha sido ampliamente analizada en el ámbito laboral, su presencia en el campo educativo resulta cada vez más evidente.

En la educación superior, esta lógica se materializa a través de la incorporación de plataformas digitales, sistemas de gestión del aprendizaje y dispositivos de seguimiento académico que

amplían las posibilidades de acceso y organización, pero que al mismo tiempo introducen formas más sutiles de control y medición. La actividad académica deja de definirse exclusivamente por procesos cualitativos de comprensión y reflexión y comienza a ser registrada, cuantificada y evaluada en tiempo real. Aquello que no puede ser medido tiende progresivamente a perder centralidad (Herrera Urizar, 2025; Valdez, 2026).

La relación entre tiempo y aprendizaje experimenta, bajo estas condiciones, una transformación significativa. Tradicionalmente, el tiempo académico se organizaba en función de ritmos delimitados que permitían distinguir entre espacios de trabajo y de descanso. En los entornos digitalizados, esta distinción se vuelve cada vez más difusa. La disponibilidad permanente de plataformas, contenidos y canales de comunicación extiende la actividad académica más allá de los límites institucionales, generando una continuidad temporal que dificulta la desconexión efectiva. El tiempo deja de experimentarse como una secuencia de momentos diferenciados y se convierte en un flujo continuo atravesado por demandas potencialmente inagotables (Entschew, 2021; Van Kersbergen & Vis, 2022).

Esta transformación no está exenta de tensiones. Como plantean Van Kersbergen y Vis (2022, pp. 1-2), la digitalización no resuelve los problemas asociados a la aceleración, sino que tiende a intensificarlos al introducir nuevas exigencias que deben ser atendidas en plazos cada vez más reducidos. En el ámbito universitario, ello se traduce en una paradoja persistente. Mientras se amplían las posibilidades tecnológicas para el aprendizaje, se reducen los márgenes temporales necesarios para la reflexión profunda, configurando una tensión entre eficiencia y calidad formativa que difícilmente puede resolverse dentro de los marcos actuales.

A este escenario se añade un elemento decisivo. En un entorno donde la actividad académica es constantemente visible, medible y evaluable, el estudiante no solo responde a exigencias externas, sino que comienza a organizar su propio tiempo en función de criterios de productividad. La gestión del tiempo deja de orientarse exclusivamente al aprendizaje y se alinea con una lógica de optimización continua, en la que cada momento debe ser potencialmente aprovechado. De este modo, la exigencia deja de percibirse como algo impuesto desde el exterior y pasa a ser asumida como una responsabilidad individual.

La universidad en el capitalismo digital aparece, así, como un espacio atravesado por una tensión constitutiva. Por un lado, ofrece condiciones inéditas para el acceso al conocimiento y la flexibilización de los procesos educativos. Por otro, introduce dinámicas que intensifican las demandas y reconfiguran la experiencia temporal del aprendizaje. Esta ambivalencia no es circunstancial, sino estructural, y constituye el trasfondo desde el cual pueden comprenderse fenómenos como el tecnoestrés y, en un nivel más profundo, las formas de autoexplotación que emergen en la experiencia estudiantil contemporánea (Couldry & Mejias, 2020; Rosa, 2013).

En consecuencia, analizar la universidad en el contexto del capitalismo digital implica reconocer que las transformaciones en curso no afectan únicamente los medios de enseñanza, sino las condiciones mismas en las que se configura la experiencia educativa. La aceleración, la lógica del rendimiento y la reorganización del tiempo operan de manera articulada, configurando un entorno en el que el aprendizaje se encuentra cada vez más imbricado con las exigencias de productividad propias de la sociedad digital.

2. TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO DISPOSITIVOS DE SUBJETIVACIÓN

En el apartado anterior se argumentó que la universidad contemporánea se encuentra inmersa en un proceso de transformación asociado al capitalismo digital, caracterizado por la aceleración de los ritmos académicos, la reorganización del tiempo y la creciente centralidad de las tecnologías digitales en las prácticas universitarias. Sobre esta base, resulta necesario desplazar ahora el análisis hacia un plano menos evidente pero igualmente decisivo: la forma en que estas transformaciones inciden en la configuración de la subjetividad estudiantil. En otras palabras, no basta con analizar qué hacen las tecnologías en la educación; también es necesario comprender cómo contribuyen a configurar las formas de pensar, actuar y relacionarse de quienes participan en ella.

Desde esta perspectiva, comprender el papel de las tecnologías digitales en la educación superior implica superar una concepción instrumental que las reduce a herramientas neutrales al servicio del aprendizaje. Tal como advierte Herrera Urizar (2025, pp. 211-212), las tecnologías operan como dispositivos que no solo median la acción, sino que participan activamente en la producción de formas específicas de subjetividad. Esto supone reconocer que su influencia no se limita al

plano funcional, sino que alcanza dimensiones más profundas relacionadas con la percepción, la atención, la relación con el conocimiento y la construcción de la identidad académica.

En este punto, conviene precisar que hablar de dispositivos no implica atribuir a la tecnología una capacidad determinista. Más bien, se trata de entenderla como parte de un entramado de prácticas, discursos y estructuras que orientan la conducta de los sujetos. En el contexto universitario, las plataformas digitales, los sistemas de gestión del aprendizaje y los entornos virtuales no solo organizan contenidos, sino que configuran modos de interacción, establecen ritmos de trabajo y delimitan lo que cuenta como participación legítima. De este modo, la experiencia educativa se encuentra cada vez más mediada por arquitecturas digitales que, aunque aparentemente neutras, incorporan determinadas racionalidades.

En esta línea, la configuración de la subjetividad estudiantil se vincula estrechamente con las condiciones de visibilidad que estas tecnologías introducen. La actividad académica deja de desarrollarse en espacios relativamente cerrados para inscribirse en entornos donde cada acción puede ser registrada, evaluada y comparada. Esta exposición constante no solo modifica las formas de participación, sino que incide en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos. La identidad académica comienza a construirse en diálogo con métricas, indicadores y retroalimentaciones permanentes, lo que favorece la internalización de criterios externos de validación.

Este proceso se articula, además, con dinámicas más amplias propias de la cultura digital. Vanegas (2024) plantea que las Tecnologías Digitales Interactivas median de forma intrínseca en la configuración de la subjetividad juvenil, dado que las experiencias que los sujetos transitan en estos entornos inciden directamente en sus formas de relación con la realidad (p. 3). En particular, el acceso a entornos digitales amplía las posibilidades de interacción, permitiendo a los jóvenes conectarse con otros, explorar su identidad y desarrollar formas de expresión mediadas tecnológicamente, lo que transforma sus modos de comunicación y socialización (pp.35-36), incluido el ámbito educativo.

La mediación tecnológica no solo transforma las condiciones de interacción, sino también las formas de producción simbólica. Siguiendo esta línea de reflexión, el trabajo de Saez y Simonetti

(2026, pp. 81-82, 86-87) resulta especialmente ilustrativo al mostrar cómo las plataformas y los algoritmos inciden en la construcción de la autoría, redefiniendo los límites entre producción individual y mediación tecnológica. Aunque su análisis se sitúa en el ámbito literario, sus implicaciones pueden extenderse al campo educativo, donde la producción académica se encuentra cada vez más atravesada por herramientas digitales que influyen en los procesos de escritura, organización y validación del conocimiento.

A partir de lo expuesto, este ensayo sostiene que el estudiante no puede ser entendido únicamente como un usuario que emplea herramientas para alcanzar determinados fines. Se trata, más bien, de un sujeto que se constituye en relación con esas mismas tecnologías, incorporando sus lógicas, sus ritmos y sus criterios de funcionamiento. En consecuencia, la distinción entre uso y configuración se vuelve cada vez más difusa.

A partir de esta perspectiva, emerge una tensión central. Por un lado, las tecnologías digitales amplían las posibilidades de acceso, interacción y producción de conocimiento. Por otro, también introducen formas de regulación que operan de manera indirecta mediante la organización de la experiencia educativa. En este sentido, este ensayo sostiene que dicha forma de regulación, menos visible que las modalidades disciplinarias tradicionales, se ejerce a través de la estructuración de opciones, la definición de trayectorias posibles y la generación de expectativas implícitas sobre el comportamiento considerado adecuado.

En consecuencia, este ensayo plantea que la subjetividad estudiantil en la universidad digital no puede comprenderse como una entidad previa que simplemente se adapta a nuevas condiciones tecnológicas. Se configura en y a través de esas condiciones, en un proceso en el que se entrelazan dimensiones estructurales, institucionales y culturales. Desde esta perspectiva, la tecnología no se limita a facilitar el aprendizaje, sino que también contribuye a definir qué significa aprender, cómo debe hacerse y bajo qué criterios se evalúa su validez.

Este desplazamiento analítico resulta fundamental para el argumento del presente ensayo. Si el malestar asociado al tecnoestrés ha sido interpretado principalmente como una reacción individual frente a demandas externas, la perspectiva de la subjetivación permite comprender que dichas demandas no operan únicamente desde fuera, sino que son internalizadas como parte

de la propia constitución del sujeto. De este modo, el terreno queda preparado para abordar, en el siguiente apartado, el paso de la disciplina a la autoexigencia, donde la dinámica del rendimiento se convierte en principio organizador de la experiencia académica.

3. DE LA DISCIPLINA A LA AUTOEXPLOTACIÓN: LA SOCIEDAD DEL RENDIMIENTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Si el tecnoestrés ha sido conceptualizado como una respuesta a las demandas tecnológicas, comprender plenamente este fenómeno exige ir más allá de sus manifestaciones inmediatas y analizar las formas de subjetividad que lo sostienen. En el ámbito universitario, estas manifestaciones no constituyen fenómenos aislados, sino que forman parte de un entramado de transformaciones donde convergen dimensiones cognitivas, emocionales, conductuales e institucionales. Esta perspectiva permite establecer un puente entre el análisis del tecnoestrés y la comprensión de la autoexplotación como una forma contemporánea de relación del estudiante consigo mismo.

El análisis desarrollado hasta este punto permite comprender que el tecnoestrés no constituye únicamente una respuesta psicológica frente al uso intensivo de tecnologías digitales. Las tecnologías, entendidas como dispositivos de subjetivación, inciden en la configuración de formas específicas de relación con el trabajo académico, el tiempo y el rendimiento. Sin embargo, para comprender plenamente el tipo de subjetividad que emerge en la universidad contemporánea, resulta necesario situar este proceso en el marco más amplio de las transformaciones del poder. En este sentido, el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades del rendimiento ofrece una clave interpretativa para comprender cómo el tecnoestrés se vincula con formas de autoexplotación académica.

A diferencia de las formas clásicas de poder descritas por Foucault, basadas en la vigilancia, la norma y la imposición externa, las dinámicas contemporáneas se caracterizan por una creciente internalización de las exigencias. Como señalan Gómez Muñiz y Ramírez Aceves (2026, pp. 252-253), en diálogo con la obra de Byung-Chul Han, el sujeto actual ya no se define principalmente por la obediencia, sino por la autoexigencia. Se trata de un sujeto que se concibe a sí mismo como proyecto, orientado a la mejora continua y a la optimización permanente de su rendimiento.

Este desplazamiento no implica la desaparición del poder, sino su reconfiguración. La coerción no desaparece, sino que se vuelve menos visible, operando desde el interior del sujeto. En lugar de imponerse como una obligación externa, la exigencia se experimenta como una elección propia. La libertad y la coerción dejan de aparecer como términos opuestos para entrelazarse en una forma de control que resulta más eficaz precisamente porque no se percibe como tal. El sujeto no se siente forzado a rendir; se exige rendir.

En el ámbito educativo, esta transformación adquiere una relevancia particular. La universidad contemporánea ya no se limita a disciplinar cuerpos y conductas mediante normas explícitas, sino que promueve formas de autorregulación en las que el estudiante asume la responsabilidad de su propio desempeño. De este modo, la lógica del rendimiento se instala como criterio organizador de la experiencia académica, orientando no solo las prácticas de estudio, sino también las formas en que los sujetos se evalúan, se comparan y se posicionan frente a sí mismos.

En este punto conviene detenerse en una cuestión que suele pasar desapercibida. La autoexigencia no surge en el vacío, ni puede entenderse como una característica individual desvinculada de su contexto. Como advierte Estrada-Araoz (2026), la autoexplotación académica se configura en escenarios de hiperproductividad donde el rendimiento constante se convierte en una expectativa normalizada. En estos contextos, el agotamiento no aparece como una anomalía, sino como una consecuencia casi inevitable de las condiciones en las que se desarrolla la actividad académica.

Desde la perspectiva desarrollada en este ensayo, lo particularmente significativo es que este proceso no requiere mecanismos de coerción explícita para sostenerse. La presión se internaliza hasta el punto de que el propio sujeto se convierte en agente de su exigencia. La necesidad de cumplir, de avanzar, de no quedarse atrás, se experimenta como una responsabilidad individual, incluso cuando responde a condiciones estructurales que exceden al individuo. De este modo, el fracaso deja de interpretarse como resultado de un sistema exigente para ser asumido como una falla personal.

Esta lógica se ve reforzada por las condiciones propias de la universidad digital. Tal como se ha señalado en apartados anteriores, la visibilidad constante, la medición permanente y la

disponibilidad continua configuran un entorno en el que el rendimiento se vuelve no solo exigible, sino observable. El estudiante no solo debe rendir, sino demostrar que rinde. En este escenario, la autoexigencia se intensifica, ya que la evaluación no proviene únicamente de instancias institucionales, sino también de la comparación con otros y de la propia autoevaluación.

En este marco interpretativo, la autoexplotación no puede entenderse simplemente como un exceso de trabajo. Este ensayo la concibe como una forma específica de relación consigo mismo, en la que el sujeto se posiciona simultáneamente como quien exige y quien responde a esa exigencia. Esta duplicidad genera una dinámica particularmente intensa, dado que elimina la posibilidad de establecer una distancia crítica frente a las demandas. No hay un “otro” claramente identificable al que atribuir la presión; esta se experimenta como propia.

A ello se suma un elemento que complejiza aún más el análisis. En la sociedad del rendimiento, el logro no solo tiene un valor instrumental, sino también identitario. El rendimiento se convierte en una forma de validación personal, de modo que el reconocimiento ya no proviene únicamente del exterior, sino que se vincula con la autoimagen del sujeto. En el ámbito académico, esto se traduce en una identificación creciente entre desempeño y valor personal, lo que intensifica la presión por mantener niveles altos de productividad.

En consecuencia, el paso de la disciplina a la autoexplotación permite comprender que el malestar en la universidad contemporánea no puede explicarse únicamente en términos de sobrecarga o exigencia externa. Se trata de un fenómeno más complejo, en el que las lógicas del rendimiento han sido interiorizadas hasta el punto de configurar la forma en que los estudiantes se relacionan consigo mismos. El agotamiento, no es simplemente el resultado de trabajar demasiado, sino la expresión de una forma de subjetividad que encuentra en la exigencia constante su principio de funcionamiento.

Este marco permite, finalmente, establecer un puente con el argumento central del ensayo. Si el tecnoestrés ha sido interpretado como una respuesta a las demandas tecnológicas, la noción de autoexplotación permite comprender por qué dichas demandas no solo se sostienen, sino que se intensifican. El problema no radica únicamente en la presencia de exigencias externas, sino en

la forma en que estas son incorporadas por los propios sujetos como parte de su modo de ser en la universidad.

4. AUTOEXPLOTACIÓN ACADÉMICA: MANIFESTACIONES EN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

Si en el apartado anterior se ha planteado que la autoexplotación constituye una forma de subjetividad característica de la sociedad del rendimiento, resulta necesario ahora examinar cómo dicha lógica se materializa en la experiencia concreta de los estudiantes universitarios. Este desplazamiento no implica abandonar el nivel teórico, sino observar de qué manera las condiciones estructurales y los procesos de subjetivación se traducen en prácticas cotidianas, percepciones y formas específicas de malestar.

Una primera manifestación se relaciona con la intensificación de la actividad académica, no solo en términos de cantidad, sino en la forma en que esta es vivida por los estudiantes. En contextos de hiperproductividad, el rendimiento constante se convierte en una expectativa implícita que orienta la organización del tiempo y las prioridades personales. Como señala Estrada-Araoz (2026), la autoexplotación académica se inscribe en dinámicas donde el sujeto se somete a exigencias continuas que afectan su bienestar, ya que la productividad se convierte en un imperativo difícil de cuestionar. En este escenario, el estudiante no solo cumple con tareas, sino que se mantiene en un estado permanente de actividad.

Esta intensificación no se experimenta únicamente como una carga externa. Uno de los rasgos más significativos de la autoexplotación es que las exigencias son asumidas como propias. Por ello, la dificultad no radica solo en la cantidad de trabajo, sino en la imposibilidad de establecer límites claros frente a este. La desconexión, más que una opción disponible, se percibe como una interrupción indebida del rendimiento. De ahí que, el descanso deja de ser un espacio legítimo y comienza a experimentarse como pérdida de tiempo o incluso como falta de compromiso.

Este fenómeno se articula con lo que diversas investigaciones han identificado como sobreexposición tecnológica. Loján Carrión et al. (2025, pp. 478-479, 482), advierten que el uso intensivo de tecnologías digitales incide en el compromiso académico, generando escenarios en los que la conexión permanente refuerza la continuidad de las demandas. Sin embargo, más que entender esta sobreexposición como un factor externo, conviene interpretarla como parte de un

entramado en el que el propio sujeto sostiene y reproduce las condiciones que intensifican su actividad.

En este punto emerge otra dimensión relevante: la relación entre rendimiento y autopercepción. En la lógica de la autoexplotación, el desempeño académico trasciende su función como indicador de logro para convertirse en un eje central en la configuración de la identidad. El estudiante no solo aspira a buenos resultados, sino que tiende a vincular su propia valoración personal con el nivel de rendimiento alcanzado. Esta identificación entre desempeño y autopercepción introduce una presión adicional, porque cualquier disminución en los resultados puede ser interpretada como un fracaso individual.

A ello se suma la comparación constante, favorecida por entornos donde la visibilidad de la actividad académica es cada vez mayor. Las plataformas digitales, los sistemas de evaluación y las dinámicas de interacción facilitan la exposición de resultados, avances y logros, generando un contexto en el que los estudiantes no solo se evalúan a sí mismos, sino también en relación con otros. Esta comparación permanente intensifica la autoexigencia, al establecer estándares implícitos que resultan difíciles de alcanzar de manera sostenida.

Otro aspecto que conviene considerar es la fragmentación de la experiencia académica. La multiplicidad de tareas, plataformas y espacios de interacción contribuye a una organización del trabajo caracterizada por la dispersión y la simultaneidad. Si bien este fenómeno ha sido frecuentemente asociado a dificultades de concentración, su relevancia en el marco de la autoexplotación radica en que impide la consolidación de tiempos prolongados de trabajo reflexivo. El estudiante se mantiene activo, pero no necesariamente en condiciones que favorezcan la profundidad del aprendizaje.

En investigaciones sobre lectura digital en contextos universitarios, han mostrado que los entornos digitales inciden en los procesos cognitivos asociados a la comprensión, favoreciendo dinámicas más fragmentadas de atención (Tabullo & Puliafito-Hamann, 2024, p. 2). Más allá de sus efectos cognitivos, esta fragmentación se articula con una lógica de rendimiento que privilegia la rapidez y la multitarea por encima de la elaboración sostenida.

Desde otra visión, la autoexplotación también se manifiesta en la normalización del agotamiento. El cansancio, lejos de ser interpretado como una señal de alerta, se integra como parte habitual de la experiencia académica. En contextos donde la exigencia constante es la norma, sentirse agotado no constituye una excepción, sino una condición compartida que tiende a ser aceptada sin cuestionamiento. Esta normalización dificulta la identificación del problema, en la medida en que el malestar deja de percibirse como tal.

En conjunto, estas manifestaciones permiten observar que la autoexplotación académica no se reduce a un exceso de tareas o a una mala gestión del tiempo. Se trata de un fenómeno más complejo, en el que convergen dimensiones estructurales, tecnológicas y subjetivas. La hiperactividad, la dificultad para desconectarse, la identificación con el rendimiento, la comparación constante y la normalización del agotamiento configuran un entramado que da cuenta de una forma específica de vivir la experiencia universitaria.

En consecuencia, el análisis de estas manifestaciones refuerza la tesis central del presente trabajo. El malestar en la educación superior no puede ser comprendido únicamente como una reacción frente a las demandas tecnológicas o académicas. Se trata de un fenómeno que se sostiene en la forma en que los propios sujetos internalizan y reproducen las lógicas del rendimiento. La autoexplotación no es, por tanto, un efecto colateral del sistema, sino una de sus condiciones de funcionamiento.

5. UNIVERSIDAD NEOLIBERAL Y MALESTAR ESTRUCTURAL

Hasta este punto, el análisis ha permitido observar cómo la digitalización y la racionalidad del rendimiento inciden en la configuración de la subjetividad estudiantil, dando lugar a formas de autoexplotación que se expresan en la experiencia cotidiana. Sin embargo, existe el riesgo de interpretar estos procesos como si fueran exclusivamente el resultado de dinámicas tecnológicas o disposiciones individuales. Para evitar esta reducción, resulta necesario situar el problema en un marco más amplio, en el que la universidad contemporánea aparece como una institución atravesada por las racionalidades del neoliberalismo.

La universidad no puede entenderse únicamente como un espacio de formación, sino como un dispositivo institucional que participa activamente en la producción y regulación de

determinadas formas de subjetividad. Tal como plantea López Alós (2026, pp. 264, 281), la universidad neoliberal se caracteriza por la intensificación de procesos de evaluación, burocratización y adaptación constante, que configuran un entorno en el que el malestar no es una anomalía, sino una consecuencia estructural. Lo relevante aquí no es solo la existencia de exigencias, sino la forma en que estas se organizan y se legitiman dentro del sistema.

En esta misma línea, Herrera Urizar (2025, pp. 211-212) advierte que las tecnologías digitales en el marco de la educación neoliberal no pueden entenderse como elementos neutrales, sino como dispositivos que participan activamente en la producción de subjetividad, ya que organizan prácticas, expectativas y formas de relación con el conocimiento. Desde esta perspectiva, la universidad no solo gestiona procesos formativos, sino que contribuye a modelar sujetos que internalizan las lógicas del rendimiento como parte de su propia configuración.

En este marco, la lógica del rendimiento no aparece como un elemento externo que irrumpe en la universidad, sino como un principio que reconfigura su funcionamiento desde dentro. La evaluación permanente, la medición de resultados y la exigencia de productividad no solo afectan a los estudiantes, sino que atraviesan a toda la institución. Docentes, investigadores y estudiantes se ven inmersos en dinámicas que privilegian la eficiencia, la cuantificación y la comparación, generando un entorno en el que el valor del trabajo académico tiende a reducirse a indicadores de desempeño.

Esta lógica se aproxima a lo que ha sido descrito como una sociedad del rendimiento, en la que el sujeto ya no se define por la obediencia a normas externas, sino por su capacidad de autoexigencia y optimización constante, configurando formas de autoexplotación que resultan funcionales al sistema (Gómez Muñiz & Ramírez Aceves, 2026, p. 252). La exigencia no desaparece, sino que se desplaza hacia el interior del sujeto, lo que refuerza su eficacia al operar como una forma de autogobierno.

Lo que resulta particularmente significativo es que estas dinámicas no se imponen únicamente a través de mecanismos explícitos de control. Como advierte el propio López Alós (2026, pp. 265-266, 275), el malestar en la universidad neoliberal se sostiene en una forma de adaptación que los sujetos terminan asumiendo como necesaria, incluso cuando implica formas de violencia

simbólica difíciles de identificar como tales. La exigencia no solo se experimenta como presión externa, sino como una condición normalizada del funcionamiento institucional.

Esta normalización introduce un desplazamiento relevante. El malestar deja de ser percibido como un problema del sistema para convertirse en una cuestión individual. La dificultad para sostener el ritmo de trabajo, la sensación de agotamiento o la incapacidad de cumplir con las expectativas tienden a interpretarse como fallas personales, invisibilizando las condiciones estructurales que las producen. Así pues, la responsabilidad se desplaza hacia el sujeto, reforzando las dinámicas de autoexigencia que se han analizado en apartados anteriores.

En este punto, la articulación con el capitalismo digital se vuelve más evidente. Como señala Valdez (2026, pp. 30-31), las lógicas del trabajo en la era digital se caracterizan por la extensión de los principios de productividad y eficiencia a ámbitos que tradicionalmente no estaban regidos por ellos, entre ellos la educación. La universidad, lejos de permanecer al margen de estas transformaciones, se integra en ellas, adoptando formas de organización que reproducen los criterios del mercado en la gestión del conocimiento.

A su vez, este proceso se inscribe en dinámicas más amplias de aceleración social. La presión por producir más en menos tiempo, por mantenerse actualizado y por responder de manera inmediata a múltiples demandas no es exclusiva del ámbito educativo, pero encuentra en la universidad un espacio particularmente sensible. Uribe-Toril (2026, pp. 12-13) advierte, que estas condiciones generan tensiones que afectan la calidad de los procesos académicos, al dificultar los tiempos necesarios para la reflexión y la elaboración crítica.

Lo que distingue al contexto universitario es la forma en que estas dinámicas se articulan con procesos de subjetivación. La institución no solo impone exigencias, sino que contribuye a formar sujetos que las internalizan. Así pues, la universidad neoliberal no se limita a exigir rendimiento, sino que produce sujetos orientados al rendimiento. Esta producción no ocurre de manera explícita, sino a través de prácticas, discursos y estructuras que configuran lo que se entiende como un estudiante exitoso.

Este punto resulta clave para comprender la relación entre malestar y autoexplotación. Si el estudiante internaliza las lógicas del rendimiento como parte de su identidad académica, la

exigencia deja de percibirse como algo externo. El esfuerzo constante, la disponibilidad permanente y la autoexigencia no se viven como imposiciones, sino como condiciones necesarias para alcanzar el éxito. Así pues, la autoexplotación aparece no como una desviación, sino como una forma legítima de habitar la experiencia universitaria.

A ello se suma una dimensión que complejiza aún más el análisis. La universidad neoliberal no solo produce exigencia, sino también expectativas de realización personal asociadas al rendimiento. El éxito académico se presenta como una vía de movilidad, reconocimiento y autorrealización, lo que refuerza la disposición de los estudiantes a asumir cargas cada vez mayores. Esta promesa de realización, sin embargo, convive con condiciones que dificultan su cumplimiento, generando una tensión que se expresa en forma de malestar.

Partiendo de ello, algunas propuestas recientes han comenzado a esbozar la necesidad de replantear la relación entre tecnología, educación y desarrollo humano. En esta línea, Vázquez Pérez et al.(2026, pp. 3378-3380, 3383), proponen la noción de desarrollo humano digital como un marco que busca equilibrar las potencialidades tecnológicas con el bienestar de los sujetos, poniendo en evidencia las tensiones entre innovación, productividad y calidad de vida en la era algorítmica.

En consecuencia, el malestar en la universidad contemporánea no puede entenderse como un efecto colateral de la digitalización ni como una suma de dificultades individuales. Se trata de un fenómeno estructural que emerge de la articulación entre capitalismo digital, racionalidad neoliberal y procesos de subjetivación. La autoexplotación académica, en este sentido, no es simplemente una respuesta a condiciones externas, sino una forma de adaptación coherente con el funcionamiento del sistema.

Este desplazamiento permite comprender por qué el malestar no se reduce, incluso cuando se implementan estrategias orientadas a mejorar el bienestar estudiantil o a regular el uso de tecnologías. Mientras las condiciones estructurales que producen la dinámica del rendimiento permanezcan intactas, las manifestaciones del malestar tenderán a reproducirse bajo nuevas formas. De ahí la necesidad de avanzar hacia una lectura que no se limite a intervenir sobre los síntomas, sino que problematice las condiciones que los hacen posibles.

6. DEL TECNOESTRÉS A LA EXPLOTACIÓN: RELECTURA CRÍTICA DEL MALESTAR DIGITAL

El recorrido desarrollado hasta este punto permite volver sobre el concepto de tecnoestrés desde una perspectiva distinta. Si bien este ha sido ampliamente utilizado para describir las tensiones derivadas del uso intensivo y continuo de tecnologías digitales en contextos educativos, su alcance explicativo resulta limitado cuando se trata de comprender la persistencia y normalización del malestar en la universidad contemporánea. El problema no radica en que el tecnoestrés sea incorrecto, sino en que opera en un nivel de análisis que, aunque necesario, resulta insuficiente.

El tecnoestrés ha sido analizado como una manifestación del impacto que tienen la sobrecarga informacional, la hiperconectividad y la exigencia tecnológica sobre el bienestar psicológico de los estudiantes (Gala Rodríguez, 2026). Este enfoque ha permitido visibilizar efectos concretos como la fatiga cognitiva, la ansiedad y la dificultad para gestionar las demandas académicas en entornos digitalizados. Sin embargo, al centrarse en la relación entre individuo y tecnología, tiende a situar el problema en el plano de la adaptación, desplazando la atención de las condiciones estructurales que configuran dichas demandas.

En este sentido, el tecnoestrés puede ser comprendido como una categoría que describe el síntoma, pero no necesariamente el proceso que lo produce. La sobrecarga, la fatiga o la ansiedad no emergen únicamente de un uso intensivo de tecnologías, sino de un entramado más amplio en el que la digitalización se articula con lógicas de rendimiento, aceleración y autoexigencia. Reducir el problema a la relación sujeto-tecnología implica, por tanto, dejar en segundo plano la forma en que esas tecnologías se insertan en estructuras institucionales y económicas que orientan su uso.

El análisis desarrollado en este ensayo permite avanzar hacia una reinterpretación del malestar digital desde la noción de autoexplotación. A diferencia del tecnoestrés, que se centra en la respuesta del sujeto frente a demandas externas, la autoexplotación pone el énfasis en la forma en que dichas demandas son internalizadas y reproducidas por el propio sujeto. El foco ya no está únicamente en lo que la tecnología exige, sino en cómo el sujeto se exige a sí mismo en relación con esas exigencias.

Este desplazamiento resulta particularmente relevante en el contexto de la universidad digital. Como se ha mostrado, las tecnologías no operan como herramientas neutrales, sino como dispositivos que organizan la experiencia académica, configuran formas de interacción y establecen criterios de validación. En este marco, la exigencia no se impone únicamente desde fuera, sino que se incorpora como parte de la propia subjetividad. El estudiante no solo responde a las demandas del sistema, sino que las anticipa, las reproduce y, en muchos casos, las intensifica.

Desde esta perspectiva, el tecnoestrés puede ser reinterpretado como una manifestación visible de un proceso más profundo. El malestar que experimentan los estudiantes no es únicamente el resultado de una sobrecarga tecnológica, sino la expresión de una forma de relación consigo mismos mediada por la lógica del rendimiento. La ansiedad, la fatiga o la sensación de saturación no son efectos aislados, sino indicios de una dinámica en la que el sujeto se encuentra permanentemente implicado en la gestión de su propio desempeño.

Esta reinterpretación permite, además, comprender por qué el malestar no desaparece a pesar de los esfuerzos por regular el uso de tecnologías o por mejorar las condiciones de acceso. Si el problema se abordara exclusivamente desde el tecnoestrés, bastaría con reducir la carga tecnológica o mejorar las competencias digitales para mitigar sus efectos. Sin embargo, la persistencia del malestar sugiere que su origen no se encuentra únicamente en la cantidad de tecnología utilizada, sino en la forma en que esta se articula con expectativas de rendimiento y con procesos de subjetivación.

En este punto, la noción de autoexplotación adquiere un valor explicativo mayor. Permite entender que el malestar no es simplemente una reacción frente a exigencias externas, sino una consecuencia de la internalización de dichas exigencias. El sujeto no se limita a padecer el sistema, sino que participa activamente en su reproducción. Esta participación no es necesariamente consciente, lo que la hace más difícil de cuestionar y, por tanto, más eficaz.

A partir de esta lectura, el paso del tecnoestrés a la autoexplotación no implica abandonar una categoría en favor de otra, sino reubicar su lugar dentro de un marco interpretativo más amplio. El tecnoestrés sigue siendo útil para describir las manifestaciones del malestar, pero la

autoexplotación permite comprender las condiciones que lo hacen posible y lo sostienen en el tiempo. Ambas categorías no son excluyentes, sino que operan en niveles distintos de análisis.

Este desplazamiento tiene implicaciones relevantes. En primer lugar, cuestiona las respuestas centradas exclusivamente en el individuo, que tienden a enfatizar la necesidad de desarrollar habilidades de adaptación o estrategias de gestión del estrés. Si el problema es estructural, este tipo de soluciones resulta insuficiente. En segundo lugar, invita a repensar el papel de la universidad, no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un entorno en el que se producen determinadas formas de subjetividad.

Comprender el malestar en la educación superior contemporánea exige ir más allá de sus manifestaciones inmediatas y atender a los procesos que lo configuran. El tecnoestrés permite nombrar el problema, pero la autoexplotación permite explicarlo. Entre ambos conceptos se abre un campo de análisis que no solo describe la experiencia estudiantil, sino que permite problematizar las condiciones en las que esta se produce.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite sostener que el malestar en la universidad digital contemporánea no puede ser reducido a una consecuencia del uso intensivo y continuo de tecnologías digitales, sino que debe ser comprendido como la expresión de una reconfiguración estructural en la que convergen procesos de digitalización, racionalidades neoliberales y formas específicas de producción de subjetividad. En este marco, el tecnoestrés, aunque útil para describir manifestaciones concretas del malestar, resulta insuficiente para dar cuenta de las condiciones que lo producen y lo sostienen, en la medida en que permanece anclado en una lectura predominantemente individualizante del fenómeno.

A lo largo del ensayo se ha argumentado que la digitalización de la educación superior no constituye un proceso aislado, sino que se inscribe en dinámicas más amplias de aceleración social, intensificación del trabajo académico y reconfiguración de las temporalidades, configurando una experiencia universitaria atravesada por la racionalidad del rendimiento. Esta transformación no se limita a modificar las condiciones externas del aprendizaje, sino que incide de manera directa en los modos de constitución de la subjetividad, produciendo sujetos que

internalizan las exigencias del sistema como criterios de autoevaluación y orientación de su propia conducta.

La noción de autoexplotación permite desplazar el análisis hacia un plano más profundo, al evidenciar que las demandas sistémicas no solo son impuestas desde el exterior, sino que son asumidas, reproducidas e intensificadas por los propios sujetos. A diferencia del tecnoestrés, que se sitúa en el nivel de la respuesta frente a la sobrecarga tecnológica, la autoexplotación permite comprender el malestar como un efecto coherente de un sistema que promueve la autoexigencia, la optimización constante y la responsabilización individual como principios de funcionamiento.

Asimismo, el análisis pone de manifiesto el papel central de la universidad neoliberal en la producción y legitimación de estas dinámicas. Lejos de constituir un espacio neutral, la institución universitaria opera como un dispositivo que articula prácticas de evaluación permanente, centralidad del rendimiento y normalización de la exigencia, configurando un entorno en el que el malestar tiende a ser individualizado y, por tanto, despojado de sus determinaciones estructurales.

El paso del tecnoestrés a la autoexplotación no implica la sustitución de una categoría por otra, sino un desplazamiento del foco analítico desde el síntoma hacia las condiciones que lo hacen posible. Este desplazamiento no solo permite comprender la persistencia del malestar en contextos altamente digitalizados, sino que también cuestiona la suficiencia de las respuestas centradas en la adaptación individual, evidenciando sus límites frente a problemáticas de carácter estructural.

En términos teóricos, el principal aporte del ensayo reside en la articulación entre digitalización, subjetividad y rendimiento como dimensiones interdependientes para el análisis de la educación superior contemporánea. Esta propuesta permite superar enfoques fragmentados y avanzar hacia una comprensión integrada del fenómeno, en la que las transformaciones tecnológicas no se analizan de manera aislada, sino en su imbricación con lógicas económicas, institucionales y culturales más amplias.

Finalmente, se plantea la necesidad de reconfigurar las formas de pensar las prácticas educativas y las políticas universitarias, desplazando el énfasis desde la mera optimización tecnológica o la gestión del estrés hacia una problematización crítica de las condiciones que estructuran la experiencia académica. Esto implica no solo atender al bienestar de los estudiantes, sino interrogar las lógicas que lo comprometen. Comprender estas dinámicas no supone únicamente describir sus efectos, sino cuestionar las condiciones estructurales que las hacen posibles y, con ello, abrir la posibilidad de imaginar formas alternativas de organización de la vida universitaria que no reproduzcan de manera acrítica las exigencias del capitalismo digital.

LISTA DE REFERENCIAS.

Arocena, F., & Sansone, S. (2022). Aceleración tecnológica e inteligencia artificial. ¿Hasta dónde

podríamos cambiar? *Revista Colombiana de Sociología*, 45(2), 301-326.

<https://doi.org/10.15446/rcs.v45n2/89851>

Castells, M. (2024). *La Sociedad Digital*. Alianza Editorial.

Couldry, N., & Mejias, U. A. (2020). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and*

Appropriating It for Capitalism. Stanford University Press.

<https://doi.org/10.1515/9781503609754>

Entschew, E. M. (2021). Acceleration through Digital Communication: Theorizing on a Perceived Lack of

Time. *Humanistic Management Journal*, 6(2), 273-287. [https://doi.org/10.1007/s41463-020-](https://doi.org/10.1007/s41463-020-00103-9)

00103-9

Estrada-Araoz, E. G. (2026). Autoexplotación académica en tiempos de hiperproductividad y deterioro

del bienestar. *Revista Médica Electrónica*, 48.

<https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/6808>

Gala Rodríguez, L. A. (2026). Tecnoestrés educativo y salud mental en la era de la hiperconectividad

digital. *Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología (RICESO)*, 1(2), 1-

34. <https://doi.org/10.66136/1qcmqh77>

Galvin, J., Evans, M. S., Nelson, K., Richards, G., Mavritsaki, E., Giovazolias, T., Koutra, K., Mellor, B.,

Zurlo, M. C., Smith, A. P., & Vallone, F. (2022). Technostress, coping, and anxious and depressive

symptomatology in university students during the Covid-19 pandemic. *Europe's Journal of*

Psychology, 18(3), 302-318. <https://doi.org/10.5964/ejop.4725>

Gómez Muñiz, M., & Ramírez Aceves, F. (2026). Educación, subjetividades y tecnologías digitales en

Byung Chul Han: Desafíos de una sociedad del rendimiento. *Trayectorias Humanas*

Trascontinentales, (21). <https://doi.org/10.25965/trahs.7845>

- Han, B.-C. (2024). *La sociedad del cansancio* (4ª ed. esp.). Herder, Editorial S.A.
- Herrera Urizar, G. (2025). *Las tecnologías digitales en la educación neoliberal como dispositivo en la construcción de subjetividad* [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona].
<https://hdl.handle.net/2445/225197>
- Loján Carrión, M. D. C., San Andrés Laz, E. M., Sancho Aguilera, D., & Romero Paguay, J. A. (2025). El Impacto de la Sobreexposición a la Tecnología en el Compromiso Académico de los Estudiantes Universitarios. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 478-489.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1135>
- López Alós, J. (2026). Malestar burocrático, violencia y adaptación en la universidad neoliberal. *Sociología Histórica*, 16(1), 263-284. <https://doi.org/10.6018/sh.669431>
- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Saez, V., & Simonetti, P. (2026). Algoritmos, plataformas y libros: La construcción de la autoría desde la experiencia de escritoras argentinas contemporáneas. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 17(37). <https://doi.org/10.25025/perifrasis202617.37.04>
- Salazar-Concha, C., Ficapal-Cusí, P., & Boada-Grau, J. (2020). Tecnoestrés. Evolución del concepto y sus principales consecuencias. *Teuken Bidikay - Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, 11(17), 165-180.
<https://doi.org/10.33571/teuken.v11n17a9>
- Tabullo, Á.-J., & Puliafito-Hamann, E.-S. (2024). Lectura digital en estudiantes universitarios: Contribuciones del funcionamiento ejecutivo y hábitos lectores. *Ocnos*, 23(2).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.424
- Uribe-Toril, J. (2026). Ciencias Sociales en tiempos de aceleración digital: Desafíos, tensiones y reconfiguraciones.... *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v32i1.45205>

Valdez, B. E. (2026). *El trabajo decente y su circunstancia: Desafíos del ODS 8 en la era del capitalismo digital*. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.

<https://doi.org/10.5281/ZENODO.18760249>

Van Kersbergen, K., & Vis, B. (2022). Digitalization as a policy response to social acceleration: Comparing democratic problem solving in Denmark and the Netherlands. *Government Information Quarterly*, 39(3), 101707. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2022.101707>

Vanegas Niño, L. K. (2024). *Configuración de la subjetividad de jóvenes de educación media en Bogotá-Colombia: Impactos de las Tecnologías Digitales Interactivas (TDI)* [Ph.D. Thesis, Universitat de Lleida]. <https://hdl.handle.net/10803/692920>

Vázquez Pérez, J. J., García Ortiz, L., Santana Campas, M. A., Lozoya Arandia, J., & Elena De Luna Velasco, L. (2026). Desarrollo Humano Digital: Bases Conceptuales para un Nuevo Paradigma en la Era Algorítmica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 3375-3395. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22471