

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE HUMANIDADES**



**AUTOEFICACIA Y CANSANCIO EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA
CIMA, TACNA, 2021**

Tesis presentada por:

Bach. Quispe Sarmiento, Katherine Diana

Para obtener el Título Profesional de:

Licenciada en Psicología

TACNA - PERÚ

2021

Agradecimientos

A mi psicóloga, por acompañarme en cada sesión de la terapia, brindándome apoyo y herramientas para mi crecimiento personal.

A cada una de las personas que me apoyaron desde el inicio hasta en la etapa final de la elaboración de esta tesis; tanto en el asesoramiento como apoyo emocional.

Dedicatoria

Tanto a mi papá y mamá por darme su apoyo; en especial a ella por impulsarme a seguir adelante cuando no podía más, creer en mí y ser inspiración de esfuerzo.

A mi hermanita por su apoyo incondicional incluso en los momentos más difíciles y tener la dicha de aprender juntas a disfrutar de las pequeñas cosas.

Título

Autoeficacia y Cansancio Emocional en Estudiantes de la Universidad
Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

Autor

Quispe Sarmiento, Katherine Diana.

Asesor

Mg. Julio Berne Valencia Valencia.

Línea de Investigación

Medición de las Condiciones de Vida Psicológica, Social y Cultural de la
Comunidad Regional.

Sub Línea de Investigación

Bienestar Psicológico y Sistemas Relacionales.

Índice de Contenidos

Índice de Contenidos	iv
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	1
Capítulo I: El Problema	3
1.1. Determinación del Problema	3
1.2. Formulación del Problema	6
1.2.1. Pregunta General	6
1.2.2. Preguntas Específicas	6
1.3. Justificación de la Investigación	7
1.4. Objetivos	8
1.4.1. Objetivo General	8
1.4.2. Objetivos Específicos	8
1.5. Antecedentes del Estudio	8
1.5.1. Antecedentes Internacionales	8
1.5.2. Antecedentes Nacionales	12
1.5.3. Antecedentes Regionales	15
1.6. Definiciones Básicas	17
1.6.1. Autoeficacia	17
1.6.2. Autoeficacia Académica	17
1.6.3. Cansancio Emocional	17

1.6.4. Cansancio Emocional Académico	17
Capítulo II: Fundamento Teórico Científico de la Variable Autoeficacia	18
2.1. Autoeficacia	18
2.1.1. Definición	18
2.1.2. Modelo Teórico	20
2.1.3. Fuentes de Autoeficacia	21
2.1.4. Dimensiones de Autoeficacia	24
2.1.5. La Autoeficacia como Predictor de la Conducta	25
2.1.6. La Autoeficacia durante el Desarrollo Humano	27
2.1.7. La Autoeficacia en la Vida Académica	30
CAPÍTULO III: Fundamento Teórico Científico de la Variable Cansancio Emocional	38
3.1. Cansancio Emocional	38
3.1.1. Definición	38
3.1.2. Teorías Explicativas del Cansancio Emocional	40
3.1.2.1. Síndrome de Adaptación General.	40
3.1.2.2. Teoría de Demandas y Recursos Laborales.	41
3.1.3. Factores Causales del Cansancio Emocional	47
3.1.3. Consecuencias del Cansancio Emocional	48
3.1.4. Cansancio Emocional en el Contexto Académico	50
Capítulo IV: Metodología	57
4.1. Enunciado de las Hipótesis	57
4.1.1. Hipótesis General	57
4.1.2. Hipótesis Específicas	57
4.2. Operacionalización de Variables y Escalas de Medición	57

4.2.1. Variable 1	57
4.2.2. Variable 2	58
4.3. Tipo y Diseño de Investigación	59
4.3.1. Tipo de Investigación	59
4.3.2. Diseño de Investigación	59
4.4. Ámbito de la Investigación	60
4.5. Unidades de estudio, Población y Muestra	61
4.5.1. Unidad de Estudio	61
4.5.2. Población	61
4.5.3. Muestra	62
4.6. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos	62
4.6.1. Procedimientos	62
4.6.2. Técnicas	63
4.6.3. Instrumentos	63
Capítulo V: Los Resultados	65
5.1. El Trabajo de Campo	65
5.2. Diseño de Presentación de los Resultados	66
5.2.1. Resultado sobre la Autoeficacia en los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	66
5.2.2. Resultado sobre el Cansancio Emocional en los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	68
5.2.3. Resultado sobre la Relación entre Autoeficacia y Cansancio Emocional en los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	70
5.3. Contrastación de Hipótesis	71
5.3.1. Prueba de Distribución de Normalidad	71
5.3.2. Contrastación de la Hipótesis General	72

5.3.3. Contrastación de las Hipótesis Específicas	73
5.3.3.1. Contrastación de la Primera Hipótesis Específica.	73
5.3.3.2. Contrastación de la Segunda Hipótesis Específica.	74
5.3.3.3. Contrastación de la Tercera Hipótesis Específica.	75
5.4. Discusión	76
Capítulo VI: Conclusiones y Sugerencias	78
6.1. Conclusiones	78
6.2. Sugerencias	79
Referencias	81
Anexos	105
Anexo A: Matriz del trabajo de investigación.	106
Anexo C: Ficha sociodemográfica	109
Anexo D: Formulario virtual de aplicación de instrumentos	110

Índice de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la Variable Autoeficacia	58
Tabla 2. Operacionalización de la Variable Cansancio Emocional	58
Tabla 3. Niveles de autoeficacia de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	66
Tabla 4. Niveles de cansancio emocional de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	68
Tabla 5. Resultados de la relación entre los niveles de autoeficacia y los niveles cansancio emocional de los estudiantes de la Universidad LatinoamericanaCima	70
Tabla 6. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para variables	71
Tabla 7. Relación entre la autoeficacia y cansancio emocional	72
Tabla 8. Chi cuadrado de homogeneidad de la autoeficacia	73
Tabla 9. Chi cuadrado de homogeneidad del cansancio emocional	74
Tabla 10. Prueba R de Pearson para la hipótesis específica 3	75

Índice de Figuras

Figura 1. Niveles de Autoeficacia de los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	67
Figura 2. Niveles de Cansancio Emocional de los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima	68

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia y el cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021. El tipo de la investigación es básica correlacional y el diseño fue no experimental transaccional. Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos: la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA), realizada por Palenzuela y la Escala de cansancio emocional (ECE), realizada por Ramos, Manga y Morán; ambos instrumentos fueron adaptados en el Perú por Dominguez Lara. La muestra estuvo conformada por 258 estudiantes de las diferentes facultades de la Universidad Latinoamericana Cima. En base a los resultados se demuestra que sí existe una relación entre la autoeficacia y cansancio emocional; además esta relación es significativa y negativa. Por último, en los estudiantes predomina un nivel medio de autoeficacia al igual que en el cansancio emocional.

Palabras clave: Autoeficacia, cansancio emocional, estudiantes, Escala EAPESA, Escala ECE, Universidad Latinoamericana Cima

Abstract

The objective of this research was to determine the relation between self-efficacy and emotional exhaustion in students from the Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021. The type of research is basic correlational and the design was transactional non-experimental. The following questionnaires were used for the data collection: The Specific Perceived Self-Efficacy Scale for Academic Situations (EAPESA), made by Palenzuela and the Emotional Exhaustion Scale (ECE), made by Ramos, Manga and Morán; both questionnaires were adapted in Peru by Dominguez Lara. The sample consisted of 258 students from the different faculties of the Universidad Latinoamericana Cima. Based on the results, it is shown that there is a relation between self-efficacy and emotional exhaustion; Furthermore, this relation is significant and negative. To conclude, the students had a predominance of self-efficacy at a medium level as well as in emotional exhaustion.

Key words: self-efficacy, emotional exhaustion, students, EAPESA Scale, ECE Scale, Universidad Latinoamericana Cima

Introducción

Ante la repentina aparición del Covid 19 y las medidas planteadas como el confinamiento entre otras, fueron una serie de sucesos frente a la incertidumbre, miedo, enojo y otras emociones negativas que llevaban a una adaptación para afrontar ese momento. Muchos estudiantes empezaron con una nueva modalidad de estudio, es decir, las clases virtuales. Para la cual como herramientas básicas era necesario contar con dispositivos electrónicos y una buena conexión de internet; pero también se requería recursos personales y sociales para esta adaptación.

Sin embargo, una gran parte de estudiantes carecían de estos recursos, convertidos en factor de riesgo ya que también estaban viviendo otros problemas como económicos, pérdidas de seres queridos o se encontraban delicados de salud, etc. Posiblemente ante muchas demandas o constantes situaciones que generaban estrés; además, sus estrategias de afrontamiento quizás eran evitativas, dando por resultado el cansancio emocional. Este básicamente es caracterizado por una sensación de agotamiento físico y emocional al estar expuesto a esas situaciones, más si consideran que no poseen recursos, afectando su salud y en este contexto académico, su desempeño.

Uno de los factores que cumplen un rol protagónico incluso siendo factor protector ante demandas que generan estrés y al final, un posible cansancio emocional; es la autoeficacia. Esta evaluación que realizamos respecto a nuestras capacidades frente a una situación específica. Por ejemplo, si el estudiante considera no ser capaz de lograr una tarea por el grado de dificultad, al creer que no posee las habilidades que se necesitan tiende a huir de la situación, presentar emociones negativas como ansiedad, frustración, enojo; sumando a otras situaciones que resultan de la misma manera, da paso a la aparición del cansancio emocional e incrementando sus niveles.

Es por esta razón que se decidió investigar ambas variables porque están presentes en la vida cotidiana de cualquier estudiante; aparte que en nuestro contexto peruano se carece de este estudio. Con la oportunidad de dar mas importancia a la autoeficacia y cansancio emocional para prevenir el deterioro de la salud física y mental; y especialmente conocer la situación en la que se encuentra los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima.

Por ello la presente investigación se encuentra dividido en los siguientes capítulos:

En el capítulo I, se describió el planteamiento y formulación del problema; asimismo se argumentó la justificación, objetivos y antecedentes de la presente investigación.

En el capítulo II, se profundizó acerca de los fundamentos teóricos científicos de la autoeficacia.

En el capítulo III, al igual se profundizó sobre los fundamentos teóricos científicos del cansancio emocional.

En el capítulo IV, se definió el marco metodológico; conformado por la hipótesis de la investigación, operacionalización de cada una de las variables; tipo, diseño y ámbito de investigación, unidad de estudio, población y muestra, procedimientos, técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

En el capítulo V, se dió a conocer los resultados de la investigación junto a la comprobación de las hipótesis planteadas.

Para finalizar, en el capítulo VI, se formularón las conclusiones con sus respectivas sugerencias.

Capítulo I

El Problema

1.1.Determinación del Problema

Las personas vivimos cada día situaciones que requieren tener capacidades para poder afrontar, especialmente cuando sucede algo inesperado y nuevo como fue el caso de la pandemia. El estudiante se prepara para iniciar el año universitario buscando estrategias para tener un buen desempeño académico. En medio inicia una pandemia generando incertidumbre, donde mas se requiere tener esas capacidades que permitan afrontar de forma adaptativa.

Aunque si bien es cierto el estudiante universitario desde el primer año hasta el último se enfrenta a una serie de demandas tanto en su vida personal, social y académica. Especialmente con el paso del tiempo se ha visto una alta exigencia en el área académica y laboral; por ello los estudiantes reciben con mayor peso la responsabilidad de lograr un buen desempeño requiriendo gran cantidad de tiempo y ocupación (Armenta et al., 2020).

Estos sucesos propios de esta formación académica, desde el punto de vista del estudiante, en la totalidad de los casos, son percibidos de manera estresante (Dominguez-Lara y Merino-Soto, 2019). A causa de la sobrecarga académica originado por el limitado tiempo, exámenes, tareas académicas, proyectos, propósito de tener una nota aprobatoria, organización, horario de clases, dificultad del curso o el trabajo encargado, entre otros (Sarubbi De Rearte y Castaldo, 2013); junto a esta acumulación o sobrecarga es necesario que el estudiante universitario posea de estrategias adaptativas para hacer frente cada vez que aparezca esas situaciones, caso contrario producirá en los estudiantes un cansancio emocional (Estrada et. al, 2021).

Cabe resaltar que a partir de la pandemia junto con el inicio del confinamiento; la educación universitaria se tornó más compleja obligando a los estudiantes adaptarse de manera inmediata en este nuevo contexto empezando por suspender las clases presenciales e iniciarlo en una modalidad virtual. En consecuencia, se presentaron y aún sigue presentándose dificultades como el problema de conectividad que en algunas ocasiones es inestable y en otros carecen de este recurso en su domicilio (Cárdenas y Luna, 2020) sumado a la ausencia de acceso y habilidades en referencia a programas o dispositivos tecnológicos; a parte los estudiantes en el entorno virtual, a diferencia de la modalidad presencial, lo perciben más rígido el método de enseñanza y evaluación (Castellano et al., 2021).

En el Perú la pandemia impactó negativamente en todas las áreas y en este caso en la educación universitaria. Revelándose en diferentes estudios que el 83.80% de los estudiantes señala que las clases virtuales en este contexto afectan su salud mental especialmente quienes carecen de tecnologías de calidad, es decir, desde presentar problemas de conexión hasta el acceso a programas requeridos para el desarrollo de sus cursos (Lovón y Cisneros, 2020). También el 93.20% de ellos perciben un aumento de la carga académica debido a esta nueva forma de enseñanza como consecuencia el 51.40% pensó en retirarse parcial o totalmente del ciclo académico. Entre otros problemas se observó el cansancio por el uso excesivo de dispositivos tecnológicos, limitada socialización entre compañeros, baja iniciativa por participar en clases, abandono de un curso por priorizar otro (Cardenal et al, 2020).

Asimismo, se evidenció en dichos estudios que los estudiantes presentaban niveles altos de estrés, ansiedad, frustración, miedo y enojo durante el ciclo académico (Lovón y Cisneros, 2020) junto a problemas del sueño, síntomas psicosomáticos, sensación de falta de control, poca satisfacción al realizar sus actividades, cambios de humor, aislamiento (González-Jaimes et. al, 2020). Por ello Vicentini (2020) hace un hincapié en la importancia de no centrarse en el aspecto técnico sino también en estar pendiente de las necesidades emocionales y mentales de los estudiantes ya que existe un impacto por el efecto psicológico del confinamiento que impactará totalmente en la capacidad de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente; en el estudiante se genera una frustración y/o ansiedad por el miedo de reprobado el ciclo que se encuentra cursando o comúnmente durante esta etapa surjan pensamientos como “no puedo captar bien los temas” “es muy difícil para mí, no lograré” “ese profesor siempre reprueba”, entre otros. Estos pensamientos surgen en especial ante una situación estresante categorizando como perturbadores; en este sentido aumentará y será más perjudicial si aquel estudiante universitario no posee la capacidad de enfrentar, incluso, invalidar.

Dicho de otro modo, la forma en cómo el estudiante universitario perciba sus capacidades hacia el afrontamiento eficaz frente a las exigencias académicas puede producir pensamientos, emociones y acciones negativas que afectarán su salud mental y física como ansiedad, depresión, dificultades en la concentración, problemas para adaptarse, malestares físicos entre otros (González, 2020). Generando esta relación entre la autoeficacia como un factor fundamental en la respuesta cognitiva, afectiva y conductual del estudiante (Ruiz, 2005).

Entonces mientras va aumentando la autoeficacia, el estudiante será capaz de enfrentar cualquier situación estresante, al igual, que manifestar una respuesta de afrontamiento adaptativa. En cambio, si la autoeficacia baja, ocasionará por ejemplo niveles altos de depresión que disminuirán su rendimiento académico, la motivación, esfuerzo, compromiso, perseverancia y demás.

En tal sentido las demandas académicas y una baja autoeficacia de los estudiantes explicarían la aparición del cansancio emocional, ya que es consecuencia de la sobrecarga y exigencias, además, de ser una respuesta básica ante el estrés caracterizado por la presencia de una baja energía que afecta a nivel físico y emocional como sentimientos de frustración y fracaso (Prada et al., 2020). Siendo un hecho preocupante en los estudiantes universitarios, quienes van experimentando diversas situaciones involucradas con agentes estresores durante su formación, conforme se presenta este cansancio emocional probablemente su salud (física y mental) se vea perjudicada; es decir, afecte la área personal, familiar, social, académica y/o laboral. Más aún si este cansancio incrementa por las

exigencias percibidas en el ámbito académico acompañado de problemas familiares y/o sociales a los afronta (Barreto-Osma y Salazar, 2021)

Con respecto a los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima; ellos presentan problemas por su conexión del internet sobre todo quienes viven en zonas rurales y alejadas limitando e interrumpiendo el óptimo desarrollo de clases y rendir exámenes, además, algunos no cuentan con un ordenador o laptop siendo el celular la herramienta educativa. Al igual, indican no tener micrófono y por ello se comunican a través del chat; hay una baja iniciativa por participar activamente, en su mayoría los estudiantes no prenden la cámara y algunos no ingresan a clases. También se presentaron situaciones de abandono de los cursos y el ciclo académico. Si bien es cierto que se encuentran afrontando las exigencias académicas; el 60% de los estudiantes actualmente se encuentra trabajando a la par del estudio, dentro ese grupo algunos laboran en Arica puesto que no lograron regresar por la pandemia y no tienen las condiciones favorables.

Es por esta razón que se pretende a través de esta investigación establecer la autoeficacia y el cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima; principalmente la relación entre ambas variables.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. *Pregunta General*

¿Existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?

1.2.2. *Preguntas Específicas*

¿Cuál es el nivel de autoeficacia en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?

¿Cuál es el nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?

¿Qué relación existe entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?

1.3. Justificación de la Investigación

Esta investigación abarca un estudio acerca la autoeficacia y el cansancio emocional que manifiestan los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, debido a los diferentes problemas como la baja participación o abandono de los cursos, limitaciones con los recursos y exigencias académicas parte de la formación. Además, dichas variables se encuentran presente en la etapa universitaria cumpliendo un rol fundamental en el desempeño académico; de manera que se pretende beneficiar contribuyendo de un modo teórico y práctico en aquellos estudiantes.

Principalmente, es importante porque la investigación abordará una de las problemáticas más emergentes a nivel nacional debido a las consecuencias de la pandemia, como en el ámbito académico, los estudiantes al percibir una sobrecarga académica y una falta de recursos para hacer frente a los problemas que susciten junto a otros problemas que están afectando las otras áreas. Es esencial desarrollar la autoeficacia para lograr el afrontamiento de las situaciones estresantes y la prevención de la presencia de niveles altos de ansiedad o depresión.

Por consiguiente, como impacto potencial teórico se proporcionará información acerca de la autoeficacia y el cansancio emocional, conceptos relativamente nuevos que cumplen un rol cotidianamente en el estudiante universitario. Con la finalidad de profundizar la importancia de ambas, en especial, la relación que pueda existir entre ellas. Enriqueciendo el conjunto de conocimientos que se tiene al respecto aportando e influyendo de esta manera a futuras investigaciones que se interesen en el entendimiento de este fenómeno.

Asimismo, como impacto potencial práctico, en base los resultados se dará a conocer en la situación que se encuentran los estudiantes y de acorde al grado, tomar medidas adecuadas como la implementación o reestructuración de metodologías y estrategias pertinentes para aumentar la autoeficacia y reducir el cansancio emocional; de tal manera, fortalecer la formación personal del estudiante universitario mejorando su desempeño académico y los procesos que impliquen, principalmente una mejor salud mental y física.

1.4. Objetivos

1.4.1. *Objetivo General*

Determinar si existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

1.4.2. *Objetivos Específicos*

Identificar el nivel de autoeficacia en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Identificar el nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Determinar la relación que existe entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

1.5. Antecedentes del Estudio

1.5.1. *Antecedentes Internacionales*

Asimismo, en Chile; Sáez et al. (2018) publicaron su investigación titulada: *Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos*; donde sus objetivos eran investigar el vínculo entre las tres variables mencionadas en el título del trabajo, pero en especial observar cómo percibe el estudiante sus capacidades relacionadas a la disposición al estudio. Con una muestra de 695 estudiantes pertenecientes a cinco casas de estudios superiores ubicadas en la Provincia de Concepción donde los investigadores elaboraron un instrumento “Cuestionario de Autorregulación de la Disposición al Estudio” para evaluarlos. Por ende, se halló una correlación alta entre la autoeficacia para la autorregulación de la disposición al estudio y las estrategias de disposición ($r = 0.54$ a $r = 0.55$). Seguido por correlaciones débiles y negativas con las atribuciones causales de fracaso al esfuerzo, la habilidad y factores externos (entre $r = -0.24$ y $r =$

-0.25). Concluyendo que un estudiante al percibir que tiene la capacidad para regular por si mismo el desarrollo de su disposición al estudio buscará muchas estrategias para rendir satisfactoriamente sabiendo que el logro de sus metas se debe ante todo por su esfuerzo, además, cuando suceda alguna decepción frente a sus estudios evitirá atribuir a motivos externos y reducirá el sobrepensamiento a sus capacidades.

Por otra parte, por China; Li et al. (2018) publicaron una investigación titulada: *How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem*; el cual tuvo como objetivo investigar el apoyo social percibido por el estudiante mantenía relación con el rendimiento académico y el agotamiento emocional; esencialmente si su autoestima cumplía un papel mediador en estas relaciones. Para ello se contó con 262 estudiantes inscritos a una universidad nacional en el este de China. En los resultados se obtiene que el apoyo social se relaciona positivamente con la autoestima ($r = 0,47$, $p < 0,01$) y el rendimiento académico ($r = 0,13$, $p < 0,05$), y se relaciona negativamente con el agotamiento emocional ($r = -0,22$, $p < 0,01$). Además, la correlación entre la autoestima y el rendimiento académico fue positiva ($r = 0,17$, $p < 0,01$), mientras que la correlación entre la autoestima y el cansancio emocional fue negativa.

Igualmente, en Brasil, Menezes y Dos Reis (2019) investigaron acerca de: *Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em Manaus - Brasil*; con el objetivo para analizar la conexión entre estas variables: satisfacción con los estudios, estrategias de afrontamiento y agotamiento emocional. La muestra estaba conformada por 100 estudiantes de dos universidades privadas ubicadas en Manaus, con edades comprendidas desde los 18 a 56 años; aplicandoles la Escala de Fatiga Emocional (ECA) de Ramos, Manga y Morán y el el Brief COPE de Carver. Dentro de los resultados se halló 14 estilos de afrontamiento que se correlacionan con la fatiga emocional en los estudiantes universitarios. Los cuatro estilos de afrontamiento correlacionados de modo positiva con el cansancio emocional son: la autoculpabilización, la negación, la religión y la distracción. En relación con los

resultados se comprobó que los individuos más cansados emocionalmente son los que más utilizan la autoculpabilización, la negación, la religión y la distracción como estrategias para afrontar el cansancio emocional. Concluyendo que cuanto mayor es el uso de estos estilos, mayor es el cansancio emocional en los alumnos. Cabe resaltar que los estudiantes universitarios de la muestra, utilizan más estrategias de afrontamiento activo ante los problemas que les causan estrés como: Planificación y Afrontamiento activo, también utilizan con alta frecuencia el apoyo de la religión y Reinterpretación positiva. Finalmente, la autoestima actúa como un amortiguador de los efectos negativos del estrés. Pero las personas que tienen una baja autoestima tienden a ser más vulnerables en situaciones de estrés y a desarrollar un afrontamiento desadaptativo junto a una baja capacidad para superar el cansancio emocional.

En ese mismo año en España; Vizoso et al. (2019) publicaron su trabajo titulado: *Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students*; quienes buscaban hallar una asociación entre las estrategias de afrontamiento, el optimismo disposicional, el agotamiento académico y el rendimiento académico utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Con una muestra de 532 estudiantes universitario; utilizaron una batería de cuestionarios que incluían el LOT-R para evaluar el optimismo, el CSI para la medición del afrontamiento (estrategias de afrontamiento adaptativas y desadaptativas) y el MBI-SS para evaluar el agotamiento académico (agotamiento, cinismo y eficacia). Los resultados dieron a conocer que el agotamiento académico se asoció directa y positivamente con el afrontamiento desadaptativo, pero de manera directa y negativamente por el afrontamiento adaptativo. Añadiendo que el optimismo predice de forma significativa y negativa el agotamiento emocional. Por último, el rendimiento académico fue predicho significativamente por el agotamiento académico. Dando por concluido que tanto el afrontamiento adaptativo como el optimismo ayudan a prevenir el agotamiento académico y afectan positivamente el rendimiento académico.

Posteriormente en México; Gutiérrez y Landeros (2020) contribuyen con su publicación titulado: *Relationship between academic self-efficacy, performance*

and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students; con el objetivo de indagar en cómo se presenta la autoeficacia académica en los estudiantes, a su vez, si tenía que ver con su rendimiento en los estudios, la ansiedad y depresión. Es así que participaron un total de 114 estudiantes alrededor de los 17 a 30 años; evaluados por: “Escala de Autoeficacia en Comportamientos Académico”, “Cuestionario de diagnóstico de los trastornos depresivos”, y “Inventario de Ansiedad”. Mientras para obtener la síntesis de su rendimiento académico fue mediada por las notas obtenidas en el bachillerato, el examen de admisión y de su primer ciclo. Los resultados demuestran que el 20% de los encuestados se encontraba en un nivel bajo de autoeficacia, que se relacionaba significativamente con un bajo rendimiento académico y un alto nivel de ansiedad. Adicionalmente la autoeficacia percibida puede modificarse en los adultos emergentes que pasan de un entorno académico de instituto a un entorno educativo universitario.

De igual forma en Australia por Hu y Yeo (2020) publicaron su trabajo titulado: *Emotional exhaustion and reduced self-efficacy: The mediating role of deep and surface learning strategies*; con una muestra de 107 estudiantes donde datos de un diario semanal de los estudiantes de pregrado mientras participaban en una tarea de aprendizaje (es decir, participación en tutorías). Los resultados indican al agotamiento emocional vincularse negativamente contra la estrategia de aprendizaje profundo y se relaciona positivamente con la estrategia de aprendizaje superficial a nivel de la persona. A su vez, la estrategia de aprendizaje profundo fue positiva, mientras que el aprendizaje superficial se relaciona negativamente con la autoeficacia. Especialmente los análisis de mediación indicaron que las estrategias de aprendizaje explican el efecto del agotamiento emocional sobre la autoeficacia. Junto con la teoría previa se concluye resaltando a las estrategias de comportamiento como mecanismos subyacentes que pueden explicar cómo el agotamiento de los recursos (agotamiento emocional) puede alimentar una mayor pérdida de recursos (reducción de la autoeficacia).

Por último, en Colombia; Barreto-Osma y Salazar (2021) llevaron a cabo una investigación titulada: *Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios*

del área de la salud. Con la finalidad de conocer si se manifiesta el agotamiento emocional en las personas que cursan estudios en carreras de ciencia de la salud y cómo se desarrolla. Esta investigación descriptiva interpretativa, contó con la colaboración de 175 estudiantes de cuatro universidades de Bucaramanga. En resumen, con la información obtenida, se agrupó tres factores que explican cómo el agotamiento emocional tiene efecto en la parte del funcionamiento del cuerpo y psicológica; luego los problemas provienen de el área familiar, social y académico. Ahora estos estudiantes presentaban dos tripos de afrontamiento: activa- resolutive y pasiva- negativa. Dando por concluido la confirmación de la presencia del agotamiento emocional en estos estudiantes y ya la afectación a todas las áreas de su vida; por ejemplo, disminuyendo su rendimiento y aumentando su deterioro en su salud. Acompañado por un uso de estrategias de afrontamiento negativas.

1.5.2. Antecedentes Nacionales

Dominguez-Lara (2018) llevó a cabo un estudio titulado: *Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?*; donde buscaba conocer la intervención de las estrategias cognitivas hacia la regulación emocional en situaciones que se manifieste el agotamiento emocional. Para ello se conformó una muestra desde 219 estudiantes universitarios (149 mujeres) del primer al octavo ciclo de la carrera de psicología de una universidad privada ubicada en Lima Metropolitana (Perú); aplicandoles dos instrumentos: “Escala de cansancio emocional” y “Cognitive Emotional Regulation Questionnaire”. Sintetizando la existencia de esta relación entre las estrategias cognitivas de regulación emocional frente al agotamiento emocional porque se encontró que aquellos estudiantes presentaban niveles altos de agotamiento usaban la autoculpación, rumiación y catastrofización como estrategias.

Luego Aguirre (2019) desarrolló su investigación titulada: *Factores de riesgo para la deserción estudiantil, autoeficacia y felicidad en alumnos de un Instituto Superior Tecnológico*; teniendo como fin analizar la conexión entre estas tres variables en los 371 estudiantes de diferentes facultades en un instituto

tecnológico privado situado en el distrito de San Juan de Lurigancho. Se utilizaron los siguientes instrumentos: “Cuestionario de Factores de Riesgo para la Deserción” elaborada por el autor, “Escala General de Autoeficacia” de Baessler y Schwarzer, y “Escala de la Felicidad” de Alarcón. Con la información recopilada podemos concluir la autoeficacia y su correlación significativa con los factores de riesgo para la deserción debido a la características del estudiante positivas como negativas y la dimensión institucional. A su vez está relacionada a la felicidad, donde esta se ve afectada por las variables mencionadas anteriormente adicionando al factor socioeconómico.

En ese mismo tiempo Reynoso Barron (2019) desarrolló un estudio titulado: *Cansancio emocional y autocompasión: implicancias en la satisfacción con la vida en estudiantes de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana*; para indagar un estudio sobre la autocompasión, satisfacción con la vida y cansancio emocional en las personas matriculadas en la carrera de derecho; además si había alguna conexión entre esas variables. Contando con la participación de 154 estudiantes quienes fueron evaluados por los siguientes instrumentos: “Escala Compasión (SCS)”, “Escala de Cansancio Emocional (ECE)” y “Escala de Satisfacción con la vida (SWLS)”. En los resultados se conoció el papel mediador del agotamiento emocional entre la autocompasión y autocrítica con la satisfacción de vida; cabe resaltar que si el estudiante presenta agotamiento es producido ya que recurre a la autocrítica y así tiene menos satisfacción con su vida. Hecho que se podría evitar si manifestara una autocompasión.

De acuerdo a la investigación realizada por Roman Miranda (2019) titulada: *Relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en estudiantes del Instituto del Sur – Arequipa*; teniendo el fin de analizar a través de una investigación descriptiva transversal y correccional cómo pueden conectarse estas tres variables en los estudiantes de dicha universidad. Para ello usaron los siguientes instrumentos: “Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)”, “Inventario de ansiedad ante los exámenes (TAI – E)” y “Escala de cansancio emocional (ECE)”; con una población de 354 estudiantes del Instituto se encontró la validez de la relación de la

autoeficacia en contexto académico junto a la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional. A su vez este último se asocia fuertemente con la ansiedad ante los exámenes. Continuamente se descubrió que aproximadamente la mitad de la muestra presenta nivel medio de cansancio mientras una cuarta parte presentan nivel alto y se detectó a estudiantes, un bajo porcentaje, en situación de riesgo de acuerdo a la categoría del instrumento.

Cárdenas Gálvez (2019) en su estudio titulado: *Autoeficacia y el afrontamiento al estrés en estudiantes de una Universidad Privada, 2018*; de nivel correlacional y de diseño no experimental tenía por objeto indagar alguna conexión entre estas dos variables con la participación de 64 estudiantes de dicha casa superior en Lima. Para la cual fueron evaluados por los siguientes instrumentos: “Cuestionario de autoeficacia” y “Cuestionario de Estilos de afrontamiento al estrés”. Se obtuvo de resultado tener conocimiento el nivel regular como predominante acerca de la autoeficacia en los participantes, seguido por una autoeficacia negativa. Por otro lado se mantenía cifras casi igualitarias respecto a los niveles bajo y medio en el afrontamiento al estrés. Concluyendo en base al análisis de correlación se atribuye la relación significativa.

A continuación, Hidalgo Espir y Laura Ore (2020) publicaron su estudio titulado: *Cansancio emocional y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*; como objetivo fue encontrar algún tipo de conexión entre las dos variables mencionadas. Se evaluó a 205 estudiantes de diferentes carreras, siendo predominando por la carrera de Psicología y Administración. Se utilizó la Escala de Cansancio Emocional (ECE) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS) obteniendo, en base al análisis de correlación, el cansancio emocional mantiene una relación inversa estadísticamente significativa con el bienestar psicológico y sus dimensiones, es decir, mientras mayor sea este cansancio en el estudiante habrá menos aceptación, autonomía y vínculos con su entorno. Una información adicional fue percatarse que en el género femenino muestran más cansancio emocional.

En ese año Padin Berdejo (2020) realizó una investigación titulada: *Cansancio emocional y engagement académico en estudiantes universitarios de*

Lima Metropolitana; que tenía como propósito encontrar una conexión entre las dos variables, por ende se utilizaron la Escala de Cansancio Emocional (ECE) y la Utrecht Work Engagement Scale para estudiantes (UWES-S-9) en aquellos 109 estudiantes de alrededor los 17 a 29 años. Dando por resultado que existe una relación significativa e inversa del cansancio emocional frente al engagement, específicamente con sus dimensiones. En resumen, si el estudiante empieza a manifestar un cansancio emocional es probable observar una disminución en su compromiso, involucramiento y esfuerzo hacia sus trabajos como exámenes.

Para finalizar Mauricio-Mezarina y Rios-Chilin (2021) presentaron su trabajo titulado: *Autoeficacia académica y cansancio emocional en estudiantes de secundaria de Lima*; hacia la finalidad de constatar sus hipótesis de una posible relación entre estas dos variables en esa población; además hallar si varía en base al sexo y año que cursa. Este estudio fue siguiendo un diseño no experimental transversal y correlacional; con la participación de 168 estudiantes entre los 11 a 18 años. Se les evaluó mediante la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y el Escala de Cansancio Emocional (ECE). Concluyendo, considerando el análisis correlacional, una relación negativa entre estas dos variables estudiadas, es decir, el estudiante sin tomar en cuenta el sexo y edad puesto que no existe alguna variación, posea una autoeficacia regular hacia alta será baja el cansancio emocional que manifieste.

1.5.3. Antecedentes Regionales

En cuanto a nuestro contexto, Caljaro (2019) publicó los resultados de su trabajo titulado: *Autoeficacia y su Relación con la Procrastinación Académica en Estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna, 2018*; tenía el propósito de explorar si existía alguna conexión entre las dos variables en dicha población con alguna influencia respecto a la edad y sexo. Donde fueron participes 142 estudiantes desde el primer al quinto año siendo evaluados por la Escala de autoeficacia general y la Escala de procrastinación académica (PASS). Obteniendo la existencia de la relación entre las dos variables, la cual es inversa negativa; es decir, si el estudiante tiende a percibir negativamente a sus capacidades es probable

que procrastine más en sus trabajos. Agregando que aquellos estudiantes dieron por resultado una procrastinación media alta junto a una autoeficacia moderada.

Seguidamente Luna (2019) investigó sobre la *Relación entre Autoeficacia Académica y Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de la Carrera de Tecnología Médica de la Universidad Privada de Tacna, 2018*; con el objetivo de determinar algún tipo de vínculo entre las dos variables conformado por 92 estudiantes. Concluyendo según la correlación de Spearman que existe una correlación positiva y moderada entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes (Rho de Spearman ,479 (p valor 0.01)). Específicamente se presenta una correlación positiva y moderada (sig. Bilateral 0.01 y coeficiente de correlación ,449) entre la autoeficacia académica con la autorregulación de la estrategia ejecutiva; y en ellos prevalece un aprendizaje autorregulado media con 50% mientras el 57% refiere sentirse seguro en la autoeficacia académica.

De la misma manera; Flores (2020) realizó una investigación titulado: *Autoeficacia y Procrastinación Académica en los Estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2019*; cuyo fin era analizar alguna conexión entre las dos variable en esa población traves por un estudio descriptivo y correlacional con una población de 310 estudiantes alrededor de los 16 a 35 años de edad pertenecientes a los diez ciclos. En base a la información obtenida se sintetiza que aquellos presentan un nivel medio de autoeficacia y un nivel alto con respecto a la procrastinación académica. Respecto a la autoeficacia, se halló que el 56.13% de la muestra presenta nivel medio, esto es seguido por el nivel bajo con un 42.26%. Especialmente se encuentra, sustentando por la parte cualitativa de un alto porcentaje, una conexión en medio de la autoeficacia media con una procrastinación alta hacia los estudios.

Para concluir López Claros (2020) trabajó una tesis titulado: *Autoeficacia percibida, estrategias metacognitivas y desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019*; este contaba hallar alguna conexión con las dos variables; siendo un total de 132 estudiantes como muestra de este estudio transversal y relacional.

En resumen se obtuvo que el 53% presenta una autoeficacia alta mientras el 40.20% un nivel moderado. En las estrategias metacognitivas, hay cifras casi a la par de un uso alto, bajo y muy bajo; aparte el promedio entre todos los estudiantes es de 12 la cual se relaciona con un desempeño medio con sus estudios. Concluyendo la conexión resaltante y explicación de cómo la autoeficacia percibida y las estrategias cognitivas afectarán su desempeño del estudiante.

1.6. Definiciones Básicas

1.6.1. *Autoeficacia*

Son las creencias que posee cada persona en función a sus capacidades en una situación determinada para organizar y emprender las acciones requeridas con el fin de producir los resultados esperados (Bandura, 1997).

1.6.2. *Autoeficacia Académica*

“Creencias de los estudiantes respecto a su eficacia para regular su propio aprendizaje y dominar los diversos temas académicos, que operan sobre el rendimiento de dichos estudiantes” (Bandura, 1995).

1.6.3. *Cansancio Emocional*

Sensación de pérdida de energía tanto emocional y físico luego de realizar diversas actividades o una tarea específica bajo un ritmo constante de estrés derivado por las condiciones donde vive, trabaja y/o estudia e interacciones con los demás (Kanten y Yesiltas, 2015).

1.6.4. *Cansancio Emocional Académico*

Es percibido como una baja o ausencia de energía a nivel físico como emocional producido por una serie de sucesos que se generaron por un incremento de demandas afectando su rendimiento en los estudios (Ortega y López, 2003).

Capítulo II

Fundamento Teórico Científico de la Variable Autoeficacia

2.1. Autoeficacia

2.1.1. Definición

La autoeficacia es el conjunto de creencias que la persona posee respecto a sus capacidades ante una situación determinada y con ello realizar ciertas acciones permitiéndole lograr un objetivo (Busot, 1997). Siendo importante destacar que la autoeficacia tiene un rol fundamental porque influye en nuestra conducta a través de los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Ruiz, 2005).

Este constructo fue planteado en la Teoría Social Cognitiva de Bandura en 1997 como punto clave para predecir el comportamiento de la persona, pero principalmente este autor explica que existen tipos de expectativas y una de ellas es la de autoeficacia definida como la seguridad que uno tiene para realizar exitosamente una acción para obtener los resultados que desea (Bandura, 1977).

Mientras otros autores opinan que la autoeficacia forma parte de los autoesquemas cognitivos del ser humano también conocidas como una secuencia de constructos psicológicos que engloban el conocimiento que tiene una persona acerca de sí misma, los demás o del mundo en una determinada situación (Caro, 1987).

Olaz (1997), señala que: “La autoeficacia afecta directamente nuestras elecciones de actividades, ya que las personas tienden a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y tienden a rechazar aquellas en las cuales se consideran incapaces”.

Covarrubias y Mendoza (2013) atribuyen que la autoeficacia es caracterizado principalmente por: 1) dinámica; debido a las constantes vivencias de la persona que en consecuencia pueden estas influir en el aumento o disminución en el juicio de sus capacidades. 2) cíclica; ya que los elementos involucrados rotan constantemente en cadena, 3) multidimensional; a causa de involucrar los procesos psicológicos sean afectivo, cognitivo, motivacional y selectivo; 4) específica; es decir, en cada ámbito puede variar el nivel de autoeficacia, y 5) permeable; en caso que se presente algún cambio que la afecte, en consecuencia, esta autoeficacia se fortalecerá o disminuirá.

Lippke (2020) indica que la autoeficacia consiste en creer en sus propias competencias, especialmente cuando se presenta algún obstáculo. Además, considera que es importante hablar de autoeficacia en una manera específica, mas no general. Es decir que se presentará el juicio sobre sus capacidades en diferentes momentos de la situación, ejemplo: al definir y proponerse una meta, luego al comenzar la conducta, mientras se va desarrollando y en el retorno luego de una pausa. Al aplicar esta autoeficacia específica dará un mejor detalle sobre su desempeño, así como, lograrán enfrentar los retos más óptimamente porque sabrán y aprenderán sobre sus capacidades en situaciones específicas.

Retornando al punto de vista de Bandura (1978); él indica que, si bien la autoeficacia percibida afecta la conducta en distintas formas, este incluye en la elección de actividades como el entorno ambiental señalando, por ejemplo, si el estudiante evita actividades y entornos beneficiosos, no logrará desarrollar sus capacidades, así como potenciarlos y protegerá las creencias negativas que posee sobre sí mismo. Es decir, la autoeficacia establecería la cantidad de esfuerzo y tiempo que persistirá la persona para afrontar algún tipo de problema o experiencias aversivas que susciten.

Shorey y Lopez (2021) refieren que la autoeficacia es un elemento importante para el logro del bienestar físico y psicológico de las personas, siendo promotor de salud incluso aquellos que tienen enfermedades crónicas. También empleado en el autocuidado, la autorregulación y la autogestión.

Por otro lado, Çikrikci (2017) considera que la autoeficacia se trata de un juicio subjetivo que realiza la persona en base a sus competencias relacionadas con la regulación y mantenimiento de comportamientos o conductas enfocadas a una meta, la cual tiene una relación bidireccional con el logro. En otras palabras, cuanto más alto sea la autoeficacia, mayores logros obtenidos.

2.1.2. Modelo Teórico

En 1977, Albert Bandura propone su Teoría Sociocognitiva, la cual principalmente explica el funcionamiento psicosocial a través del modelo de causalidad recíproca triádica. Basándose en la existencia de tres factores: factores personales (mediante eventos cognitivos, afectivos y biológicos), patrones de comportamiento y eventos ambientales o situacionales. Juntos funcionan interactivamente como puntos claves que van a influir de manera mutua de modo bidireccional (Bandura, 1999).

De acuerdo a Bandura (1977) una expectativa de resultado es cuando la persona atribuye que una conducta específica producirá un cierto resultado. Por ejemplo, si el estudiante cree que si estudia días antes del examen como resultado tendrá buenas calificaciones. Mientras la expectativa de autoeficacia es cuando la persona confía que podrá llevar a cabo la conducta deseada permitiéndole obtener resultados. Es decir, el estudiante creerá que tiene las capacidades o habilidades para lograr estudiar días antes del examen. Además, estas expectativas de autoeficacia van a influir desde la etapa inicial, por ejemplo, al elegir la conducta como el entorno, así como, en el proceso de persistencia de la conducta decidiendo la cantidad de esfuerzo junto el tiempo; y respecto al afrontamiento de obstáculos. Por ello quienes estiman que una situación sobrepasa sus capacidades, tienden a mostrar conductas evitativas conservando y aumentando sus temores. Mientras quienes afrontan dichas situaciones, irán reforzando su autoeficacia y eliminando gradualmente alguna conducta defensiva o evitativa.

Por lo tanto, si una persona está decidida que ciertos comportamientos le permitirán lograr un resultado, es decir, expectativa de resultado; es muy importante

que a su vez tenga altas expectativas de autoeficacia porque le permitirán confiar en sus capacidades para lograr dicho comportamiento desde el inicio hasta la obtención de esos resultados (Lippke, 2020).

2.1.3. Fuentes de Autoeficacia

Teniendo en cuenta la Teoría Social Cognitiva; Bandura (1977) sostiene la aparición de unas fuentes principales de información, a lo que son esenciales porque a partir de ellas se basan y se desarrolla las creencias que posee la persona sobre sí misma:

2.1.3.1. Experiencias Anteriores. Esta fuente de información es reconocida como la más importante y fiable por su gran influencia en las creencias de las capacidades que posee el estudiante ya que existe una experiencia y aplicación directa. Mientras van aumentando las experiencias positivas, mejor la autoeficacia, pero si constantemente falla, reducirá esta creencia sobre sus capacidades, especialmente si se da al inicio del suceso. De hecho, si la persona refuerza su autoeficacia de manera repetida en base a los acontecimientos positivos para él, sin duda el daño será menor cuando ocurra un fracaso situacional.

Tanto los fracasos que se presenten y sean vencidos; junto a la reflexión de que sea la dificultad que tenga la situación; podrán enfrentarlo fortaleciendo aún más las creencias de sus capacidades, la motivación, persistencia. Pero en sí estos fracasos o experiencias negativas de cómo afecta a la persona dependerá de diversos factores como el momento en que se da y la cantidad o patrón de experiencias.

Entre tanto se va aumentando y fortaleciendo esta autoeficacia; se presentará la tendencia de ampliar a otras situaciones totalmente distintas incluso en aquellas que redujeron sus creencias de sus capacidades. Pues si el estudiante logró presentar un trabajo en el tiempo indicado, probablemente piense que cuando en su trabajo tenga que realizar un informe a pesar de la dificultad logrará hacerlo óptimamente.

2.1.3.2. Experiencias Vicarias. Consiste en recibir la información a través de la experiencia de otra persona. Concretamente si el estudiante observa que su compañero realiza una actividad dificultosa sin tener consecuencias negativas, en él se produce una expectativa de que logrará alcanzar su objetivo especialmente si aumenta y persiste en sus esfuerzos. Adicionalmente disminuiría el efecto aversivo ya que aprendería maneras competentes de afrontar esas situaciones amenazadoras por medio de capacidades, habilidades, etc.

Sin embargo, esta fuente de información tiende a presentar ciertas desventajas; empezando por ser la fuente menos segura sobre las creencias de las capacidades que posee la persona sobre sí mismo a diferencia de los logros personales. Teniendo un efecto a corto plazo y susceptible a cualquier cambio. Al igual que se necesitan ciertos requisitos para que esta información tenga un efecto significativo en el observador, el cual varía en cada persona. Por ejemplo, si el estudiante percibe a distintos estudiantes lograr oportunidades de estudio o trabajo, en esa ocasión tendrían una razón sustentable para incrementar su autoeficacia.

Como dice Tschannen-Moran y Hoy (2007), en sí, el impacto de la experiencia vicaria en las creencias de las capacidades del estudiante dependerá también del grado en que se siente identificado con el modelo; mientras más alto se presenta, mayor probabilidad que mejore su desempeño o influya significativamente en la toma de decisiones y aumente su autoeficacia.

2.1.3.3. Persuasión Verbal. Las creencias de nuestras capacidades son formadas por medio de lo que dicen los demás sobre nosotros tanto críticas, alientos, etc.; por lo tanto, cumple un rol importante en la autoeficacia. Si el estudiante presenta esa ansiedad por no saber si logrará aprobar el curso, a través de las palabras de apoyo y especialmente crea que tiene las capacidades y puede afrontar esa situación; obtendrá ventajas para él. Asimismo, la persuasión verbal contribuye aún más en el proceso; es decir, quienes son persuadidos por disponer de capacidades para afrontar cualquier situación, además, reciben ayuda extra, probablemente aumentarán su esfuerzo.

Entonces considerándose como una fuente eficaz por su facilidad y respuesta inmediata, aunque principalmente aumenta los resultados, mas no tanto la autoeficacia; aquello implicaría que los juicios verbales serían pocos factibles porque no son producidos por una experiencia auténtica. Otra desventaja es su susceptibilidad al cambio puesto que de manera rápida y fácil desaparece esa persuasión debido a una experiencia negativa y contraria a lo esperado. Y en definitiva si existe persuasiones positivas que permiten aumentar y fortalecer la creencia de poseer esas capacidades, también están las persuasiones negativas que se encargará de disminuir y destruir esas creencias de autoeficacia.

2.1.3.4. Estados Fisiológicos. Por lo que se refiere a estos estados y los estados de ánimo son vitales para brindar información acerca de las creencias de las capacidades o competencias del estudiante. En otras palabras, al momento de conocer que tiene un trabajo encargado inmediatamente el estudiante tendrá pensamientos acerca de si será capaz o no de realizarlo, pero si cree que no seguidamente empezará a sentir niveles altos de ansiedad provocando diferentes reacciones como sudoración, dolor de cabeza, etc.

Continuando con el ejemplo; este estudiante al experimentar estas ideas y reacciones psicofisiológicas negativas, el miedo por no poseer esas capacidades o dichas reacciones como la sudoración atribuyendo cómo un signo de vulnerabilidad generará que reduzca incluso más la percepción de sus capacidades provocando el estrés con una perspectiva negativa hacia el futuro o próximamente no lograr un desempeño óptimo. Cabe resaltar que esta experiencia negativa no define como resultado una baja autoeficacia, sino todo dependerá de las valoraciones cognitivas del estudiante frente a esa situación.

En resumen, Pajares (1997) considera que es fundamental reconocer que las fuentes de información mencionadas en este apartado no interpretan en primera instancia las creencias de capacidades de la persona. En efecto las personas interpretan los sucesos y justo esa interpretación brinda información que será base para las creencias. Las diferentes formas de información que presta atención son usadas para crear y desarrollar la autoeficacia más el valor que dan para evaluar y

añadir son las bases de las interpretaciones. De modo que las creencias de autoeficacia son influidas por el proceso constituido de recolección de información, interpretación, selección e integración.

2.1.4. Dimensiones de Autoeficacia

Continuando con la teoría propuesta por Bandura, este autor señala que las creencias de las capacidades que posee la persona están conformadas por tres dimensiones que luego se mide calificando estas dimensiones:

2.1.4.1. Magnitud (o nivel). Es acerca del nivel de dificultad que se le presenta al estudiante para llevar a cabo una actividad basándose en la percepción de sus capacidades en esa situación. Este nivel dará a conocer aspectos como autorregulación, productividad, destrezas, esmero que son indispensables como parte del desempeño (Jamil, 2018).

2.1.4.2. Fuerza. Esta dimensión consiste en la seguridad o convicción del estudiante respecto a realizar una actividad específica; es decir, la confianza de sus creencias sobre sus competencias le permitirá ejecutar su trabajo final con éxito. Dentro de ella existen variables como el grado de semejanza de las actividades, descripción de la situación real, la conducta que pretende lograr y lo que se refleja en la parte cognitiva, afectiva y comportamental (Jamil, 2018).

2.1.4.3. Generalidad. Esta última dimensión se enfoca en el grado en que se encuentran relacionada de manera positiva la autoeficacia en, no solo un área como la académica, sino también en diferentes contextos o conductas. Este es evaluado a través de las creencias de sus capacidades sobre las áreas de interés (Van der Bijl y Shortridge-Baggett, 2001).

En resumen, Lively (1994) describe la interacción de estas dimensiones en el aspecto académico donde el estudiante al pensar, por ejemplo, “sé que lograré

(fuerza) culminar mi informe final de mis prácticas (nivel) para tener un buen desempeño y así postular al trabajo que tanto desee (generalidad)”; para demostrar que en situaciones cotidianas se puede hacer esta evaluación de las dimensiones de la autoeficacia.

2.1.5. La Autoeficacia como Predictor de la Conducta

Si bien existen diferentes variables que intervienen en la conducta de la persona, una de las más importantes es la autoeficacia porque se encargará de regular la conducta o comportamiento por medio de cuatro procesos que ejercen en conjunto y en consecuencia son afectados por estas creencias (Ruiz, 2005).

2.1.5.1. Procesos Cognitivos. Un ejemplo claro serían las metas porque están encargadas de regular el comportamiento de cada persona donde la autoeficacia determinará su formulación hasta la cantidad como el nivel de las metas. En otras palabras; si la persona tiene un alto nivel de autoeficacia, por lo tanto, las metas que se proponga serán de alto nivel, mejor formuladas y realistas. Así como aumentará y aplicará una perspectiva positiva en las situaciones anticipadas que realiza la persona.

2.1.5.2. Procesos Motivacionales. La evaluación respecto a sus capacidades es clave en el proceso de regulación de la motivación, más aún, en los motivadores cognitivos. Para empezar, se encuentran las atribuciones causales que afectarán la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. En caso de una situación de bajo desempeño, la persona con un alto nivel de autoeficacia atribuye este hecho debido a una situación adversa o algún otro, más no por considerarse alguien con baja capacidad.

Luego se encuentran las expectativas de resultados; la cual implica desde la atribución de cierto comportamiento trae consigo tales consecuencias como el valor de esto último regularán la motivación. Donde las personas al actuar en base a las expectativas de resultados, también actúan en base a si poseen las capacidades

necesarias o no, en otras palabras, la autoeficacia influyendo en las expectativas de resultados impactará en la motivación. Continuando, respecto a las metas, al autoobligarse en cumplir aquellas funcionará como parte de la motivación trayendo consigo la comparación entre su rendimiento con una norma personal. Donde el goce personal será mediado si logra pasar esa norma, esto influirá en el comportamiento de la persona, a su vez, se van creando recompensas o incentivos para mantener el esfuerzo para lograr su meta.

Entonces el papel de la autoeficacia en el contexto de la motivación será básicamente influir y determinar en sus metas, la cantidad de esfuerzo que utilizará como la persistencia y perseverancia ante algún obstáculo. Por ello aquellas personas que no creen tener las capacidades ante algún problema tenderán a rendirse fácilmente, a diferencia de quienes sí confían en sí mismos, quienes persistirán y buscarán soluciones como ejecutar más esfuerzo.

2.1.5.3. Procesos Afectivos. La autoeficacia influirá desde la aparición de una situación amenazadora hasta el afrontamiento de aquella. Para empezar ante la situación amenazante, la persona al confiar en sus capacidades le permitirá no experimentar pensamientos perturbadores y tampoco generalizar todas las situaciones como perjudiciales. Porque en caso de no confiar, producirá ansiedad en nivel alto con pensamientos perturbadores como la catastrofización, afectando psicofisiológicamente.

Continuando con los pensamientos perturbadores, se ha demostrado que uno de los grandes retos no es disminuirlos sino enfrentar, lo cual algunas personas no desarrollan esa habilidad o creen que no podrán lograrlo. Por lo tanto, la persona al confiar en sus capacidades, irá enfrentando esos pensamientos sin generarle un nivel alto de ansiedad o estrés. Entonces la autoeficacia es una variable importante para disminuir la ansiedad al permitir a las personas enfrentar situaciones amenazantes y no recurrir a una estrategia de afrontamiento evitativa.

También se ha visto como la autoeficacia interviene en la depresión de diferentes maneras: Al exigirse como imponer modelos o algún objetivo que dependa de su valía personal y no lograr cumplirlo automáticamente se produce una

insatisfacción produciendo la depresión. Incluso en situaciones sociales, al no confiar en sus capacidades para crear o mantener relaciones sociales en consecuencia posee un escaso o nulo apoyo social, a pesar que es vital este apoyo, especialmente en situaciones difíciles que le permitirán afrontar y acompañar a la persona durante ese proceso, así como, reduce la vulnerabilidad ante situaciones de estrés o depresión. Por último, se relaciona con los pensamientos perturbadores ya sean reiterados y/o prolongados, puesto que al tener una baja autoeficacia junto a un humor depresivo tenderá a aumentar la depresión.

2.1.5.4. Procesos Selectivos. Constantemente las personas toman decisiones en su vida diaria ya sea eligiendo las actividades a realizar en el día o espacios. La cual se basa en la evaluación de sus capacidades para determinar si realizará dicha actividad o no. Por eso algunos deciden evitar ciertas situaciones como actividades porque no se perciben ser capaces, así se va formando su personalidad. Por ejemplo, si el estudiante cree no poder realizar un trabajo por el grado de dificultad, elegirá no realizar o procrastinar.

2.1.6. *La Autoeficacia durante el Desarrollo Humano*

Desde la niñez, la autoeficacia es vital porque se empezará a formar su personalidad que permitirá afrontar los retos propios de cada etapa de desarrollo.

Papalia y Martorrell (2015) indican que a través de la retroalimentación que reciba el niño acerca de su comportamiento o frente a una situación donde los involucre, irán formando sus estándares para la evaluación de sus capacidades. Es decir, la manera en que el padre habla a su hijo acerca de una nota desaprobatória ante un examen o el significado de perder un juego, influirá significativamente en la autoeficacia del niño.

Por ejemplo, en la segunda infancia, los pares cumplirán un rol más protagónico que los padres porque influirá el fortalecimiento de la cognición social que en parte influirá en la autoeficacia porque las evaluaciones que realice el niño sobre sus competencias físicas, cognitivas, sociales y lingüísticas se basarán en las

comparaciones con otros niños o sus hermanos, por ejemplo, al momento de competir en un juego (Papalia et al., 2009).

En la adolescencia marcada por cambios físicos, psicológicos y sociales en diferentes ámbitos del adolescente donde enfrentarán nuevas demandas, Gómez-Tabares y Narvaez Marin (2020) resaltan la importancia de confiar en sus capacidades para la autorregulación emocional, especialmente en las emociones negativas más presentes en esta etapa como el enojo y el miedo, además de la conciencia de sus emociones porque permitirán tener el control frente a la emociones que suscitan ante un evento estresante y tener una conducta social positiva mejorando sus relaciones interpersonales.

Siendo respaldada esta teoría por Rodriguez (2021) al referir la relación entre el afrontamiento y la autoeficacia, cuanta más alta sea esta última es probable que el adolescente ponga en práctica estilos y estrategias de afrontamiento adaptativas, aumentando su adaptación en esta etapa y además se vuelva parte de su vida cotidiana. En el caso de ejecutar más un estilo racional y una perspectiva optimista, disminuyendo el estilo evitativo e impulsivo.

En el aspecto académico, Rossi et al. (2020) recopilando diferentes literaturas resalta dicha conexión acerca la percepción de sus capacidades junto a la motivación frente al aprendizaje, ya que, una falta de motivación o interés hacia sus estudios conlleva al adolescente a evitar situaciones que pone a prueba a evaluar sus propias capacidades o sea juzgado.

Por otra parte, basándonos en la teoría sociocognitiva de Bandura, este autor hace hincapié en dos términos: autoeficacia y expectativas de resultado, que conjuntamente influyen las decisiones o comportamientos de la persona. Pero antes es importante aclarar que estas expectativas de resultado dependerán en gran parte de la autoeficacia de la persona, por lo que si el adolescente cree tener las capacidades y confía en ellas tendrá un buen rendimiento académico proyectándose a obtener resultados positivos, así estableciéndose metas tanto a corto y largo plazo (Nájera Saucedo et al., 2020)

Continuando la autoeficacia junto con las expectativas de resultados son clave en el proceso de la orientación vocacional, así como, la formación de sus

intereses dada la posibilidad que el adolescente elija una carrera donde se sienta capaz de tener las capacidades y pronostica un futuro exitoso, por consecuencia tenga más interés y enfrente los retos (Nunes, 2008).

Si bien culminar una etapa e iniciar otra, implica requerir ciertas características tanto internas como externas que apoyan en la adaptación para los retos propios de la vida universitaria, uno de ellos es el ajuste académico (Narvárez-Olmedo et al., 2018). Esto surge debido a la creencia y confiar que posee las capacidades para enfrentar los retos permitiéndole una base psicológica adecuada.

Haciendo hincapié acerca de las características externas para la adaptación, uno de ellos es la familia. Cabe resaltar que al existir una autoeficacia por parte de sus miembros les proporcionará una cooperación y apoyo mutuo para enfrentar situaciones adversas. (Rivadeneira-Valenzuela y Rivadeneira, 2021).

Adicionalmente, McKelvey y su equipo (2015) explican que si los padres de familia al desarrollar su autoeficacia, es segura una crianza positiva hacia sus hijos brindándoles apoyo afectivo, comunicación y otros recursos necesarios para aportar a un buen clima familiar y así fomentar el crecimiento personal de cada uno de sus miembros.

Respecto al área física, se conoce que los adolescentes presentan cambios físicos generando en algunos una insatisfacción corporal ocasionando conductas dañinas para su salud. Se descubrió la intervención de la autoeficacia como factor mediador e incentivo (Nápoles-Neyra et al., 2021) para un estilo de vida saludable, es decir, la práctica de actividad física, alimentación saludable, etc.; todo ello para mejorar la satisfacción y percepción corporal.

Se ha visto incluso en la etapa de adultez mayor como la autoeficacia interviene como reforzador del autocuidado para lograr diferentes objetivos para llevar un hábito saludable donde al aplicarse programas de autoeficacia y estilo de vida dieron por resultado mejoras significativas en las diferentes áreas del adulto mayor (Zepeda et al., 2021), adicionalmente, aumentando su calidad de vida y el proceso de envejecimiento no sea caracterizado por un deterioro.

Con referencia al ámbito laboral sea ya en el adulto joven y mayor, se identificó que la autoeficacia mantiene una relación con el compromiso (Martínez-

Uribe et al., 2020), es decir, a mayor nivel de autoeficacia, el trabajador demostrará una mejor productividad y satisfacción con su trabajo.

Implicando diversos factores que conforman y dan por resultado el desarrollo y práctica de esta autoeficacia en diversos puestos de trabajo, por ejemplo, el autocuidado porque al tener un bienestar integral en sus diferentes áreas promueve la confianza en sí mismo y el establecimiento de metas. Luego se encuentra la autogestión abarcando la toma de decisiones, el esfuerzo y perseverancia. Tanto la metacognición para el análisis y la planificación como el metaaprendizaje para ejecutar estrategias o técnicas aprendidas (Campos-Carreño et al. 2021).

2.1.7. La Autoeficacia en la Vida Académica

La autoeficacia en el contexto académico, también conocida como autoeficacia académica, es el conjunto de creencias que el estudiante tiene acerca de sus capacidades para tener un buen rendimiento académico. Como decía Ornelas et al. (2012), son las creencias del estudiante hacia sus capacidades para organizar y ejecutar decisiones que se necesiten para conseguir una buena práctica en sus estudios.

Asimismo, respecto a la autoeficacia durante el proceso de adquisición de conocimientos se conoce que son el conjunto de creencias respecto al uso de los procesos de autorregulación, como el establecimiento de objetivos, el autocontrol, utilización de estrategias, autoevaluación y las autorreacciones para aprender (Zimmerman y Kitsantas, 2005).

Dado a los avances tecnológicos implementados en el ámbito educativo, han surgido diferentes términos como consecuencia de la intervención de la autoeficacia en el aprendizaje en línea; coincidiendo que esta autoeficacia contribuye en la perseverancia de continuar con los estudios en línea involucrando al compromiso (cognitivo, emocional, conductual) y los retos (Kuo et al. 2021). Por lo tanto, al existir y reforzarse esta autoeficacia, aumentará el nivel de persistencia y participación de los estudiantes en esta modalidad.

Tanto esta evaluación realizada por el estudiante sobre sus capacidades para la ejecución de las tareas académicas, en diversas literaturas explican que se torna en base a tres factores (Bozone, 2017; Blanco et al., 2011):

Atención. Propiamente es la acción de centrarse en las actividades que surjan en el contexto académico de manera activa y no superficialmente. El estudiante se enfoca de manera gradual o rápida en aquella tarea designada, alguna exposición por parte de su profesor como compañeros, donde observará y escuchará detalladamente desde el inicio y final de la clase como por ejemplo algunas preguntas y aportaciones que surjan.

Comunicación. Es el conjunto de intercambio de información entre los estudiantes, al igual que la emisión de ideas, comentarios o aportaciones relacionadas a la tarea académica. Junto a la ejecución de habilidades como capacidades cognitivas, metacognitivas entre otros que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje.

Excelencia. Es el hecho de cumplir los deberes o normas establecidas en este contexto como, por ejemplo: cumplir en el tiempo designado la tarea, la preparación anticipada para sus exámenes, asistir puntualmente, etc. Para lograr estas acciones es importante que el estudiante posea capacidades y competencias como planificación, organización, establecimiento de objetivos, etc. donde conjuntamente deberá llevar a cabo estrategias que necesite para alcanzar las tareas designadas.

Eventualmente en el contexto académico se han ido realizando diferentes investigaciones buscando relaciones e importancia de esta percepción de capacidades que presentan los estudiantes ya sea en el espacio escolar y universitario por ejemplo se encontraron, a partir de un estudio estadístico, un contraste notorio entre la autoeficacia académica y variables sociodemográficas como el sexo, el año académico, la condición económica y la percepción del logro académico (Satici y Can, 2016).

De manera general se estableció a la autoeficacia como factor determinante del rendimiento académico (Basith et al., 2020), es decir, mientras mejor sea la autoeficacia del estudiante, su rendimiento irá mejorando. Pero más allá se

encuentran otras variables que intervienen en esta relación, como es el caso de la autorregulación.

Los estudiantes con un nivel alto de autorregulación son propensos a gestionar de manera activa su ambiente interno y externo por ejemplo al planificar sus actividades para poder estudiar ante un examen y programar un tiempo para el repaso donde define el nivel de esfuerzo que necesitará y a quién solicitar ayuda (Pintrich, 2004). También buscan complementar alguna información recibida o tareas designadas por ejemplo para una exposición buscan información extra acerca del tema como recurrir a tutoriales, conferencias entre otros; todo con el objetivo de alcanzar el dominio del tema y claramente no manifiestan una conducta evitativa (Abara y Lokena, 2010).

Alguno de los hallazgos indica que niveles altos de autoeficacia se relacionan con una mayor motivación académica siendo esta intrínseca y logran autorregular su proceso de aprendizaje obteniendo mejores resultados (González y Tourón, 1992). Más aún si el estudiante percibe y atribuye que el clima del aula es favorecedor para todos, sobre todo para él respecto a un trato igualitario y planificado (Pham-Thi-Anh, 2021).

Recientemente en el trabajo de Barrientos-Illanes et al. (2021) se conoció que la autoeficacia, es decir, la valoración positiva que realiza el estudiante frente a sus capacidades en el entorno académico como consecuencia incrementa sus niveles de satisfacción con el estudio ya sea la carrera que cursa como las clases asignadas. Por ejemplo, Casanova et al. (2018) concluyó que esta valoración positiva a sus capacidades fue el factor determinante para la satisfacción en todo lo que implica la vida universitaria. Puesto que, al existir esta satisfacción, la autoeficacia influye de manera indirecta en la decisión del estudiante en su intención de permanecer y continuar estudiando. Adicionalmente esta satisfacción del estudiante hacia su aprendizaje incluso el afrontar retos o el mismo estrés académico, proviene de la autoeficacia en la regulación motivacional (Kryshko et al., 2022).

Igualmente Schunk (1997) propone un modelo explicativo acerca de la autoeficacia en situaciones de logros; indicando que al inicio de la situación

presentada constan factores involucrados que afectan en nuestra percepción de capacidades, por lo que será diferente en cada estudiante, siendo estas primero las experiencias previas ya sea en la misma situación o similar, luego las características personales como sus capacidades y actitudes; por último, el apoyo de personas significativas para el estudiante como su familia, amigos o alguien de su entorno. Prosiguiendo, mientras el estudiante ejecuta sus tareas está autoeficacia puede ser afectada alguna influencia personal como el procesamiento de la información o exigencias de metas y también, es afectada por lo situacional como alguna retroalimentación o recompensa puesto que le indicará el proceso de su desempeño. Si bien es importante porque alentará al estudiante y reforzará su autoeficacia, en caso que no reciba alguna retroalimentación positiva externa aquello no disminuye la autoeficacia porque dependerá de cómo lo perciba el estudiante.

Evaluando otras relaciones, se encuentra la posición de Erzen y Ozabaci (2021), al mencionar que si el estudiante percibe que tiene las competencias para afrontar una tarea y lo realiza con esmero, teniendo en cuenta cada detalle, planificando, etc; esto le permitirá adaptarse a la vida universitaria.

También es relevante la intervención de la flexibilidad cognitiva, como bien se conoce, este permite reducir malestares psicológicos al tener una perspectiva amplia de soluciones frente algún problema surgiendo una mayor autoeficacia y así el bienestar psicológico (Lucendo, 2021). Como se demostró en un estudio realizado por Hamoda et al. (2021) al asignar a la flexibilidad cognitiva y el pensamiento más allá del cognitivo como factores predictores de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

A su vez se halló que los sentimientos, pensamientos y una percepción más positiva, originados por un nivel alto de determinación, en consecuencia, el estudiante tiene comportamientos positivos frente a todo lo que abarca la vida universitaria; aumentado la autoeficacia académica y posiblemente se reduzca el agotamiento escolar (Özhan, 2021).

A propósito de los problemas que se presentan durante la vida académica como el agotamiento emocional, ansiedad, depresión, adicciones, entre otros. Comenzaremos por lo que sostiene Kordzanganeh et al. (2021), al explicar que, si

el estudiante posee una autoeficacia baja y tiende a realizar sus tareas a último momento, es decir, no sabe cómo gestionar su tiempo para los estudios probablemente aumente tanto su ansiedad frente a situaciones amenazantes y sus niveles de cansancio emocional.

Teniendo en cuenta el estudio de Nie et al. (2011), al hallar que aquellos estudiantes presentaban una autoeficacia académica alta, era baja su ansiedad al momento de rendir el examen. La cual se debía por tener la creencia de su capacidad para lograr aprender con éxito utilizando sus recursos cognitivos necesarios para obtener una buena calificación en sus exámenes; aparte que esta autoeficacia funciona como rol mediador entre la ansiedad y la importancia de la tarea puesto que esta última si bien puede ser un motivador en diversos casos genera mayor ansiedad.

De la misma forma se encontró que al presentar un alto nivel de autoeficacia conlleva una reacción más adaptativa ante una situación que le genere tensión física y psicológica frente a largas horas de trabajo como la sobrecarga de tareas a diferencia de quienes presentaron niveles bajos de autoeficacia (Jex y Bliese, 1999). Añadiendo, se descubrió que en caso de existir una eficacia a nivel grupal favorece en la moderación entre la sobrecarga y satisfacción como entre la importancia de tarea y el compromiso.

Esta relación se puede explicar desde la postura de Bandura (1988) al argumentar que ante una situación amenazante, está no será la principal fuente de activación de la ansiedad, más bien esta se debe por la falta de autoeficacia para afrontar la situación, ya que al tener esta autoeficacia la persona lo percibirá como un reto y no una amenaza. Justamente se ha encontrado que los estudiantes con alta autoeficacia tienden a seguir las metas de dominio, es decir, buscan desafíos para el logro de nuevos conocimientos y las metas de desempeño que son obtener buenas calificaciones y destacar; todo ello porque manifiestan perseverancia ante alguna situación complicada y autorregula sus impulsos (Komarraju y Nadler, 2013).

Como postula Bandura (2001) estas creencias de autoeficacia juegan un papel importante en la perspectiva de la situación presentada ya sea optimista o pesimista, así como analizar las posibles soluciones u obstáculos que puedan surgir.

Además, que estas creencias son claves por su rol en la autorregulación de la motivación por medio de los desafíos de metas y expectativas de resultados por ello quienes presentan esta autoeficacia toman decisiones respecto al tiempo para persistir frente a obstáculos y fracasos, sumado si este último es categorizado como motivador o desalentador. Es básicamente la explicación de la razón por la que las personas con alto nivel de autoeficacia prácticamente tienen la capacidad para afrontar cualquier situación lo que disminuiría su vulnerabilidad al estrés o que se desencadene algún problema emocional como la depresión, así también se fortalecería en su proceso de recuperación.

Respecto a la explicación acerca de las personas procrastinadoras, quienes no cumplen con el trabajo designado en el tiempo solicitado o si lo presentan su desempeño es deficiente, Klassen et al. (2008) da a conocer que la razón se debe porque no tienen la confianza o creencia de que sus capacidades le ayudarán para cumplir el objetivo utilizando sus estrategias para iniciar y terminar ese trabajo. No obstante, Honicke y Broadbent (2016) argumentan que este comportamiento puede deberse a un exceso de confianza a causa de su alto nivel de autoeficacia, por lo que reducen su tiempo para los estudios afectando sus calificaciones y el promedio general.

Justamente, Berte et al. (2021) sugiere que la autoeficacia puede cumplir un rol como factor de daño para consecuencias negativas en el estudiantil que presenten síntomas depresivos o adicciones como el uso excesivo de las redes sociales. Por ello Cheng junto con su equipo (2019) consideran que otra característica importante de la perseverancia académica y predictora de la autoeficacia es la capacidad que poseen los estudiantes para controlar sus emociones como parte de la adaptación o afrontamiento de diversas situaciones hasta la más complicadas.

Incluso la aparición de la pandemia de Covid-19 generó, en primer lugar, una incertidumbre en los estudiantes ocasionando consecuencias negativas para salud física y mental, además afectando la autoeficacia académica (Berman et al., 2022). En ese sentido el aumento del estrés académico y reducción de su desempeño académico, a la vez la autoeficacia; dando por resultado emociones negativas como

la ansiedad y posibles trastornos psicológicos como la depresión (Salami et al., 2021). Como afirma Alemany-Arrebola et al. (2020), los estudiantes que presentaron niveles altos de ansiedad rasgo-estado a causa del confinamiento junto a una situación crítica como la muerte de un miembro de su familia por covid, manifestaron tanto emociones negativas como una baja autoeficacia y consecuentemente ausentarse a clases.

Sin embargo, si el estudiante ya percibía tener la capacidad para gestionar sus tareas de la universidad durante el contexto en que nos encontramos pueden presentar síntomas de depresión en un nivel bajo (Calandri et al., 2021). Como señalan García-Álvarez et al. (2021) al encontrar en su estudio que los estudiantes contaban con un bienestar psicológico medio gracias a sus recursos personales como la autoeficacia, decidiendo destinar sus esfuerzos en su motivación y conducta para cumplir con las tareas asignadas, exámenes entre otras actividades.

Por lo tanto, los estudiantes al creer en sí mismos que son capaces de adaptarse a la nueva modalidad de estudio junto a las demandas o retos que traen consigo; será un factor importante para afrontar el nuevo contexto adaptativamente. Además, que en diferentes investigaciones se demostró la relación entre la autoeficacia académica con el rendimiento académico en el contexto de estudio virtual e igual depende de variables como la búsqueda de ayuda, estrategias de aprendizaje autorreguladas, estrategias cognitivas, la satisfacción académica, la persistencia, etc. (Yokoyama, 2019).

Parte de esto, es fundamental que al estudiante se le brinde capacitaciones sobre la plataforma digital, apoyo a través de sesiones de tutoría virtual, los profesores muestren disposición para ayudar en la aclaración de dudas, así, en la retroalimentación del trabajo porque todo ello promueve el aumento de la autoeficacia académica ya que evidencian su progreso (Hanham et al., 2021). Produciendo así el compromiso de los estudiantes para mejorar la interacción con esta educación virtual y se dé la satisfacción por los estudios en línea (She et al., 2021).

Altunçekiç (2022) propone que existen 3 factores claves para la evaluación de la autoeficacia académica en la educación virtual, las cuales son: habilidades

necesarias para la ejecución del aprendizaje en línea, conocimientos sobre todo lo que abarca este aprendizaje y en sí, la propia autoeficacia general.

Para concluir, si queremos lograr nuestros objetivos no es suficiente el desarrollar una capacidad sino es importante juzgarse creyendo que posee esa capacidad y podrá aplicarla ante diferentes situaciones (Prieto, 2001) porque está autoeficacia es un punto clave para lograr satisfactoriamente algún objetivo junto a otras variables debido a su rol mediador entre los conocimientos y acciones al ser un mecanismo cognitivo.

CAPÍTULO III

Fundamento Teórico Científico de la Variable Cansancio Emocional

3.1. Cansancio Emocional

3.1.1. *Definición*

En primer lugar, para definir el cansancio emocional, también conocido como agotamiento emocional, es importante recordar que el término surge a través de la teoría del Síndrome del Burnout; Maslach et al. (2001) plantean que este último consiste en un síndrome psicológico como efecto de los factores que generan estrés de manera crónica en el trabajo. Conformada desde unas principales aspectos las cuales son el agotamiento emocional, sentimiento de cinismo y una sensación de falta de realización. Justamente este cansancio emocional es el punto central y respuesta básica del estrés caracterizado por una sobrecarga y agotamiento de los recursos físicos y mentales que uno posee. Debido a este cansancio, origina que la persona tome actitudes o acciones como tomar cierta distancia emocional y cognitivamente; por ejemplo, con el estudio, igual que una forma de estrategia de afrontamiento (Helkavaara, 2013).

Desde el punto de vista de Gaines y Jermier (1983), confirma lo mencionado anteriormente indicando que las personas experimentan este cansancio emocional mediante una sensación de pérdida general de confianza e interés junto a sentimientos de enojo, irritabilidad, fatiga o frustración que al final no se sienten capaces de continuar. Por otro lado, este autor rescata tres aspectos importantes del cansancio emocional: 1) como la primera fase del burnout por lo que sería el momento ideal para una intervención psicológica, 2) tiene una naturaleza afectiva

de manera intensa y crónica, y 3) ciertamente es el resultado de las características personales, del entorno y el contexto.

Por otro lado, Ito y Brotheridge (2003) señalan que existen diferentes recursos que predicen este cansancio emocional, empezando por la complejidad de la tarea teniendo una relación directa y positiva produciendo tensión e incertidumbre. Pero si el estudiante percibe que posee las capacidades para hacer frente al igual que tenga un locus de control interno; más el apoyo por parte del docente probablemente si experimenta este cansancio emocional pero no en niveles altos o en riesgo.

Otros autores como Kantén y Yesiltas (2015), indica que el cansancio emocional caracterizado por la sensación de pérdida de energía y estar completamente sumergido desde lo emocional y físico aparece cuando realizas muchas actividades o una tarea específica, pero a bajo un ritmo constante de estrés derivado por las condiciones donde vive, trabaja y/o estudia e interacciones con los demás.

Justamente Richter et al. (2015) refieren al cansancio emocional como el resultado de un tiempo prolongado de estrés debido a la falta de afrontamiento y búsqueda de solución ante el factor estresor; en consecuencia, se produce más estrés y disminución de energía, siendo motivo para que perdure este cansancio emocional involucrando una lenta recuperación incluso hasta después que desaparezca el detonante estresor.

Entonces al presentarse este cansancio emocional de manera cotidiana por consecuencia el estudiante percibirá las clases o las tareas menos gratificantes, aumentando la fatiga que es más percibida cuando se presenta situaciones de mayor demanda y menos cuando hay una recompensa; pero esta demanda es percibida como negativa debido al cansancio. En efecto, el nivel del cansancio emocional determinará el aumento de esta fatiga (Fernández-Castro et. al, 2017).

En resumen, el cansancio emocional afecta la salud, en este caso del estudiante generando un desequilibrio entre sus estudios y su vida porque ellos sienten que no tienen los recursos para enfrentar las demandas fuera de lo académico (Ma et al., 2021). Por ejemplo, el estudiante al estar emocionalmente

agotado puede no tener la energía para desempeñarse óptimamente en su trabajo o ayudar en las labores del hogar. Debido a esta situación existen varios elementos que pueden reducirlo como es el caso de la autoeficacia.

3.1.2. Teorías Explicativas del Cansancio Emocional

3.1.2.1. Síndrome de Adaptación General. Selye explica que las personas ante una situación que les genera estrés; nuestro organismo responderá en base a unas pautas, este proceso se conoce también como Síndrome de Adaptación General y está conformado por los siguientes (Valera, s.f.):

Fase de alarma. Al presentarse una situación y catalogarla como estresante, nuestro organismo automáticamente comienza a desarrollar una secuencia de cambios fisiológicos y psicológicos (ansiedad, aceleración del ritmo cardíaco, agitación, etc.), que hacen posible que el cuerpo experimente una situación estresante. Esto se debe a diversos factores, entre ellos, las condiciones ambientales por ejemplo la intensidad del ruido, condiciones del propio individuo, el grado de percepción de un posible daño, el grado de dominio de uno o varios estímulos y demás.

Fase de resistencia. Es caracterizado por involucrar a la parte fisiológica, cognitiva, conductual y emocional con el objetivo de buscar una adaptación gradual para evitar adquirir daños perjudiciales a la salud de la persona ante la situación generadora de estrés. Si logra esta adaptación parte de ella existe la posibilidad que signifique ciertos costos, es decir, disminuirá su resistencia global y su rendimiento, puede reducirse la tolerancia a la frustración o aparecer ciertas alteraciones psicosomáticas de manera duradera. Mientras tanto Salanova (2010), de una mirada más positiva, plantea que la persona en esta fase quiere lograr un equilibrio entre el estresor y él mismo, por tanto, si mantiene ese balance, a la par, tiene respuestas adecuadas, por ejemplo, estrategias de afrontamiento adaptativas; desarrollará su adaptación a una nueva situación reforzando sus recursos.

Por otro lado, Valle (2014) señala que generalmente la fase de alarma es breve mientras la de resistencia es más extensa, pero todo dependerá si lo que

ocasiona el estrés es constante más la capacidad de resistencia de la persona ya que al disminuirse o agotarse daría paso a la siguiente fase.

Fase de agotamiento. Esta fase se da como resultado por no lograr resistir y adaptarse ante el evento estresor, provocando la aparición de trastornos a nivel físico y mental con un período de tiempo prolongado. Díaz (2019) explica que al pasar a esta fase somos vulnerables para adquirir y manifestar cualquier enfermedad e incluso síntomas psicopatológicos a causa de estar expuestos a un constante estrés y nuestros recursos en la fase de resistencia van agotándose. Empezando, generalmente, a manifestarse con problemas digestivos, dolores de cabeza, hipertensión, cefaleas, mareos, dolores musculares, problemas del sueño, etc.; donde la posibilidad de padecer de alguna enfermedad va incrementando (Sabater, 2020).

Resumiendo, el síndrome general de adaptación consiste en una serie de respuestas que cualquier persona puede presentar ante una situación estresante que culmina, por un lado, logrando la adaptación ante las demandas o en caso contrario, al sobrepasar nuestra capacidades y recursos se procede la aparición de consecuencias negativas propias del agotamiento.

3.1.2.2. Teoría de Demandas y Recursos Laborales. Desde el punto de vista por Hu et al. (2011) explica que esta teoría parte del Modelo de demandas y recursos laborales, a través de ella se plantea que en el entorno laboral existen varias características que influyen en el bienestar de los empleados; principalmente denominados como demandas y recursos laborales. Al existir una mayor demanda con menos recursos puede significar un agotamiento, pero mientras predominen los recursos por consecuencia será favorable para el empleado.

Bakker y Demerouti (2007), autores de esta teoría, definen a las demandas laborales como cualquier aspecto físico, psicológico, social u organizacional del trabajo que va a requerir ciertas habilidades o esfuerzos físicos y/o psicológicos tanto a nivel cognitivo y emocional sostenible; de modo que implica costos fisiológicos y/o psicológicos. Por ejemplo, las funciones que no corresponden con su puesto, conflictos entre compañeros, falta de materiales, etc. Mientras los

recursos laborales son aquel aspecto físico, psicológico, social u organizacional del trabajo que cumplen con los siguientes objetivos: a) Favorecen el logro de metas en el trabajo, b) Ayuda a reducir las demandas laborales, así como, sus costos fisiológicos y psicológicos y c) Promueve el crecimiento, aprendizaje y desarrollo personal. Pongamos el caso de la organización en sí; los recursos laborales pueden estar relacionados a la tarea (retroalimentación), interpersonal (apoyo entre compañeros) y organización (planes de carrera).

Dentro de este marco se da el segundo postulado, la cual consiste en la participación de dos procesos psicológicos opuestos relacionados con la tensión y motivación. En primer lugar, el proceso de deterioro de la salud; donde cualquier demanda laboral como el trabajo excesivo agotará con los recursos que posee el empleado tanto físico y mental, por consiguiente, afectará diferentes áreas de su vida, principalmente permanecerá en una fase de agotamiento. En segundo lugar, el proceso se caracteriza por la motivación ya que como señalan Bakker y Demerouti (2007), la ventaja de tener recursos laborales es que tienen un factor motivador permitiendo un mayor compromiso y buen desempeño. Cabe mencionar, el factor motivacional de los recursos laborales puede ser de manera intrínseca porque el empleado tiene la oportunidad de crecer personalmente y profesional; y/o de valor extrínseca para el cumplimiento de las metas de su centro laboral.

Como afirma Santa Maria et al. (2018) al encontrar que las demandas laborales cumplen un rol predictor de niveles altos de ansiedad y depresión, justamente mediado por el agotamiento emocional. Mientras en aquellos empleados que trabajan en un buen ambiente laboral y existía un compañerismo, entre otros recursos laborales que tenían, no presentaron niveles altos de depresión ni ansiedad por el efecto predominante de los recursos.

Acerca de los recursos; Bakker y Demerouti (2017) comentan que en esta teoría se incluyen el conjunto de nuestras habilidades, conocimientos entre otros, resaltando a nuestra percepción de las capacidades y la visión positiva como los principales, quienes influirán de forma directa y positiva en el compromiso laboral. En el supuesto caso donde el empleado perciba a las demandas laborales como tensión, estos recursos personales pueden disminuir sus efectos negativos de las

demandas, pero si los considera como un reto siendo un factor motivacional, estos recursos pueden aumentar los efectos positivos de las demandas.

De tal manera los empleados al confiar que tienen las capacidades necesarias para afrontar cualquier situación con una perspectiva positiva hacia el futuro más otros recursos personales tienen la ventaja de reconocer elementos a su alcance que permitan el logro de sus objetivos, además, pueden crear condiciones que lo favorezcan (Xanthopoulou et al., 2007). También los recursos personales cumplen un papel mediador entre los recursos laborales y el compromiso-agotamiento porque intervienen en la percepción del empleado acerca de sus recursos laborales y por su relación negativa con el agotamiento.

Recapitulando si existe una alta tensión debido a las demandas puede ser señal de un posible agotamiento, la cual se vuelve más real si tiene poco o carece de recursos laborales y personales. Agregando que, en la vida diaria, mientras mayor sea esta tensión, las personas tienden a ya no hacer uso de estrategias adaptativas como el job crafting sino recurren a las estrategias que lo perjudican. Bakker y de Vries (2021) recomiendan a las organizaciones brindar programas que beneficien a sus empleados, mantener una buena cultura organizacional, entre otros; así como cada empleado refuerce y adquiera recursos personales favorables para afrontar más adaptativamente ante una demanda.

En cambio, los empleados que poseen de ese compromiso laboral (Bakker y Demerouti, 2018), es importante seguir brindándoles oportunidades de mejora y retos para que ellos voluntariamente indaguen e identifiquen retos en sus tareas o centro laboral, junto a los recursos que necesitarán para lograr la meta que se proponga, entre ellos puede encontrarse con el job crafting.

Bakker y Demerouti (2013) definen al job crafting como todos los cambios físicos y cognitivos realizados durante la ejecución de sus tareas y/o frente alguna limitación en su centro laboral. Específicamente los cambios físicos son las variaciones en cuanto a la forma o la cantidad de tareas, en tanto, los cambios cognitivos son en relación a su percepción. Desde el punto de vista de Wrzesniewski y Dutton (2001), el motivo por el que la persona recurre al job crafting es en base a tres necesidades: a) tener el control en algunos aspectos para prevenir resultados

negativos; b) motivación de cambio en algunos puntos con el fin de sentir emociones positivas hacia sí mismo y sea visto por su entorno y c) por sentirse parte de un grupo social.

Tims et al. (2013) alude que el job crafting, por medio de los cambios que va realizando el empleado frente a sus demandas y recursos laborales, influirá en el compromiso y satisfacción laboral, sin duda, en el agotamiento. Otro caso, en su investigación, se demuestra cómo al crear recursos laborales influyó en los otros tipos de recursos, por ende, el bienestar aumenta.

Globalmente esta teoría de demandas y recursos laborales consiste en efectos causales inversos porque existirán dos situaciones: 1) el empleado ya encontrándose agotado puede aún seguir aumentando sus demandas y 2) el empleado comprometido puede hacer lo necesario con sus recursos para conservar su compromiso (Bakker y Demerouti, 2014).

Haciendo hincapié en las consecuencias, recordemos que las demandas laborales más la carencia de recursos laborales son factores predictores del agotamiento, por otro lado, poseer de recursos laborales y personales predicen el compromiso (Schaufeli y Bakker, 2004). A esto Schaufeli et al. (2009) aclaran que las demandas laborales también implican demandas emocionales junto a la relación entre el trabajo y los diferentes ámbitos del empleado como su familia. Luego agregan que un bajo compromiso y alto agotamiento pueden predecir, aparte de la existencia de alguna enfermedad, su duración y frecuencia.

Para finalizar Barello et al. (2021), a modo de ejemplo, demuestra que las personas comprometidas con su profesión presentaron pocos resultados negativos en vista que el compromiso cumplió un rol protector frente al agotamiento emocional y reducir el efecto negativo de las demandas laborales, a su vez, aumentó el efecto positivo de los recursos.

3.1.2.3. Teoría de Conservación de Recursos. Hobfoll (1989), autor de esta teoría, plantea que las personas buscan retener, proteger y formar sus recursos, además, perciben como amenaza cuando están en una situación donde pueden

perder recursos, en especial, los de gran valor. Antes de profundizar en esta teoría es importante primero aclarar conceptos como intervenciones:

El estrés psicológico es una respuesta ante una situación caracterizada por el desgaste real de sus medios, la percepción de este desgaste o una falta desde la ganancia de recursos después de invertir otros recursos; cualquiera tiene la capacidad de generar estrés.

Los recursos son todos los objetos, características personales, condiciones o energías que tienen un valor para la persona o funciona como un medio para alcanzar estos objetos, características personales, condiciones o energías. Existen dos valores que se atribuyen a los recursos: valor instrumental propio del recurso y valor simbólico porque forman el concepto de sí mismo que tiene la persona. Tener conocimiento de estos recursos es suficiente para entender el estrés.

Las circunstancias ambientales pueden generar una amenaza u ocasionar agotamiento de los recursos que poseen las personas. La amenaza es por ejemplo hacia su posición social, su vida sin problemas económicos, entorno, creencias, autoestima, etc.

Cuando sucede el desgaste de recursos, según la teoría de conservación de recursos, se puede ejecutar dos mecanismos de inversión de recursos que permiten reparar el efecto negativo de esta pérdida: sustitución y reemplazo de recursos. Entonces si una empresa observa a sus empleados con señales de agotamiento, puede instaurar programas que fomenten el bienestar, así aumentaría una percepción de apoyo y disminuiría el agotamiento emocional. Cabe resaltar que esta compensación puede actuar como moderador en esta relación (Opoku et al., 2021).

Pero también ante la pérdida, Hobfoll (2001) declara que existe la conservación de recursos, resultado de las condiciones generales de vida y las circunstancias de pérdida aguda o crónica de recursos, donde se utiliza los recursos que aún tenga con fin de adaptarse a la situación. Si se logra la adaptación por ende surgirán nuevos recursos, se repondrán las reservas de recursos y repararán los daños producidos por la pérdida de los recursos. Por otro lado; al no lograr la adaptación irá reduciéndose los recursos que invirtió más recursos secundarios, habrá consecuencias funcionales y emocionales negativas.

Dentro de esta teoría, Hobfoll et al. (2018) postula los siguientes principios:

Principio de primacía de la pérdida. Las personas dan más importancia y valor a la pérdida de recursos que a la ganancia, de una manera muy desproporcionada.

Principio de inversión de recursos. Ante una situación amenazadora es importante que inviertan sus recursos con la finalidad de protección, recuperación y adquirir recursos.

Principio de paradoja de ganancia. El único momento donde las ganancias de recursos será lo más importante para la persona, es cuando la situación en que se encuentra esté perdiendo muchos recursos.

Principio de desesperación. La persona al percibir el agotamiento de sus recursos y amenaza a su yo, con la finalidad de protegerse actúan a la defensiva, agresivos hasta ser irracionales.

Y también agrega que existen tres corolarios en esta teoría y son los siguientes:

Corolario principal. La persona que posea más recursos es menos vulnerable al desgaste de recursos y hábil en la obtención de recursos. Mientras aquel que tiene pocos recursos es más vulnerable a la pérdida de recursos y le toma más tiempo obtener recursos.

Ciclos de pérdida de recursos. Dada la tendencia del valor mayor de las pérdidas que la ganancia de recursos junto al constante estrés producto de estas pérdidas; cuando suceda esta especie de espiral de pérdidas, la persona tendrá menos recursos para reparar, así este espiral incrementa más su daño actuando más rápido.

Espirales de ganancia de recursos. A contrario de la espiral de pérdidas, este espiral de ganancia se produce de manera lenta y los recursos no tienen un impacto tan fuerte como el de pérdidas.

Explicando un poco más sobre estos espirales Hobfoll (1998) sostiene que, en el caso de las espirales de pérdidas, al haber gastado o perdido recursos que en una situación futura no se podrá acceder a ello, eso produce más pérdidas. En sí una pérdida inicial te hace vulnerable ante una consecución de amenazas, la cual esas

personas que tengan muchos recursos no son ajenas a esta situación y si logran mantenerse, aumenta su resiliencia. A propósito, Zhou y Chen (2021) mencionan que el empoderamiento psicológico influirá en estos procesos de espirales, por ejemplo, si la persona no se siente capaz de enfrentar los retos o amenazas, es más probable que aumente el espiral de pérdida.

Para culminar, en sí una serie de sucesos en la vida cotidiana que no son tan estresantes a largo plazo puede ser un factor de predisposición para el agotamiento y afecte especialmente la parte emocional. Dependerá de la cantidad e intensidad experimentada ya que mientras mayor sean, la persona tendrá que utilizar más recursos y como señalan Alessandri et al. (2020) los recursos tienen un límite y en algún momento empezará a agotarse. Dentro de sus recursos es importante que cuente con una regulación emocional y flexibilidad.

Concretamente ante el Covid-19, She et al. (2021) identificó tres factores que determinaron si la persona presentaría pérdidas o ganancias de recursos, las cuales eran el estrés académico, la regulación emocional y el apoyo social. Aquellos estudiantes que presentaron pérdidas fueron diagnosticados por depresión y trastorno de los juegos de Internet.

3.1.3. Factores Causales del Cansancio Emocional

A juicio de Caballero et al. (2009) luego de realizar una investigación teórica y empírica sobre los factores que intervienen cumpliendo un rol ya sea de favorecer o dificultar, a su vez, resaltan que puede existir una interacción entre estas variables; las cuales categorizaron de la siguiente manera:

Personales: Falta de variedad en las actividades diarias, problemas con la organización del tiempo, baja autoeficacia, rasgos de personalidad como la rigidez, poca o ausencia de habilidades, expectativas fuera del contexto real, baja motivación, insatisfacción en actividades.

Área académica: Poca o ausencia de retroalimentación constructiva, falta de apoyo, baja interacción y comunicación con sus compañeros, trabajo o estudio complementario, horarios, sobrecarga de cursos o tareas académicas, altas

exigencias, actividades que requieren de mayor atención y esfuerzo, problemas con los materiales y herramientas de estudio, ambiente de estudio, carrera universitaria.

Área social/ambiental: Poca o ausencia de las siguientes situaciones: participación en actividades recreativas como la socialización, de la percepción de su soporte familiar y amical, medios, avisos u oportunidades laborales, problemas políticos o en su entorno.

3.1.3. Consecuencias del Cansancio Emocional

El cansancio emocional afecta la salud física y mental de las personas por tal motivo es importante identificar lo más pronto posible estos efectos del cansancio ya que como se explicó anteriormente este se va desarrollando de manera prolongada. Aunque existen estudios como el de Gabola et al. (2021) al demostrar que existe una diferencia según el factor edad porque encontró una probabilidad más alta de presentar cansancio en personas con edades alrededor de los 16 a 18 años a diferencia quienes tienen 13 a 15 años, pero también puede variar según el lugar donde vive como al determinar que los adolescentes italianos se encontraban más cansados que los adolescentes suizos; esto puede deberse a las creencias y valores culturales.

De manera general, Rosales y Rosales (2013) investigaron en base a otros estudios y clasificaron en tres categorías las consecuencias de que por ejemplo un estudiante presente este cansancio emocional:

Psicosomáticas: Suscitan problemas en el corazón como la taquicardia, un estado permanente de cansancio físico, un constante dolor de cabeza, problemas derivados por la gastritis, dolores intensos ubicados en el abdomen y la parte muscular, dificultad para conciliar el sueño o mantenerse durante aquello y dificultad para respirar adecuadamente, problemas en la piel como el incremento de granos y alteración en el periodo menstrual.

Conductuales: Un alto uso de fármacos, consumo de bebidas alcohólicas y/o cigarro, poca o ausencia asistencia a clases, malas conductas alimentarias, incapacidad para relajarse ya sea realizando alguna actividad recreativa o social.

Emocionales: Poca paciencia, deseos de abandonar los estudios, irritabilidad, enojo, frustración, dificultad para concentrarse por ejemplo debido a la ansiedad o preocupación, depresión, baja autoestima, falta de motivación.

Todas estas sintomatologías o malestares pueden desencadenar otras enfermedades físicas y/o mentales más graves ocasionando una afectación más profunda en la salud del estudiante.

Y estos hallazgos fueron reforzados por la Clínica Galatea (2018) puesto que mencionan que el estudiante se sentirá fatigado frecuentemente con una sensación abrumadora antes de iniciar alguna actividad, con problemas de sueño, dolores de cabeza. En la parte afectiva; constantemente percibirá una falta de control, incluso con sí mismo, susceptible a cambios de humor, aunque mayormente de mal humor o con molestias, reacción inmediata y negativa ante alguna crítica o muestra de rechazo, a veces afecto plano, pérdida de interés o motivación. Respecto al área cognitiva; se presenta problemas con la memoria incluso olvidar lo que realizó durante el día, dificultad para concentrarse y pensar.

Por otra parte, se encontró que el cansancio emocional durante la jornada de trabajo afectará al trabajador, en cuanto a sí mismo y su relación con los demás, y la propia organización. Como afirma Reklitis et al. (2019), respecto al trabajador, el cansancio emocional afectará su productividad, desempeño y creatividad. En cuanto a su relación con los demás, es decir, compañeros, jefes y algún otro personal, se genera un ambiente tenso y desfavorable para todos debido a los conflictos y mala relación (Opoku et al., 2021). De esta manera se convierte en un factor predictor de bajos niveles de engagement y satisfacción con su trabajo, llevando a renunciar y estar desempleado (Torres et al., 2016). Más aún si existe un incremento de las demandas laborales como señala Huang (2011) en su investigación al concluir que mientras más aumenta dichas demandas, es probable que suceda lo mismo con el cansancio emocional.

En definitiva, su salud mental se verá afectada reduciendo su calidad de vida y aumente el riesgo de una alta prevalencia de depresión, ansiedad y estrés (Aghajani-Liasi et al., 2021) o de presentar algún trastorno mental teniendo en cuenta investigaciones donde se concluye la relación significativa y positiva del

cansancio emocional con los trastornos del sueño y síntomas depresivos (Xu et al., 2020). En el caso de este último, Edwards y Wilkerson (2020) sostiene que mientras el cansancio emocional perdure, puede existir el riesgo de suicidio como parte de un episodio depresivo, al encontrar que un nivel alto de dicho cansancio predice un riesgo de suicidio significativamente mayor.

3.1.4. *Cansancio Emocional en el Contexto Académico*

Durante la etapa universitaria los estudiantes enfrentan diferentes situaciones que generan estrés ya sea empezando por la adaptación a la vida universitaria o la implementación de nuevas modalidades académicas (virtualidad), preocupaciones por lo que pasará más adelante como si logrará aprobar el ciclo, las tareas, trabajos tanto individuales o grupales, exámenes parciales y final, horarios, calificaciones, entre otros. Sumado a los problemas que suscitan en su ambiente familiar y social como el fallecimiento de alguien que quería la persona, separación o dificultades económicas ya que en esta pandemia hay un alto índice.

La suma de todos esos factores mencionados anteriormente produce la tendencia de que los estudiantes tengan una mayor probabilidad de presentar cansancio emocional en un tiempo corto o prolongado (Barreto-Osma y Salazar, 2021). Especialmente si el estudiante no afronta de manera adaptativa y positiva ante los factores estresantes se producirá el cansancio emocional desencadenando secuelas negativas como la depresión (González y Landero, 2007).

Recapitulando la teoría de Maslach, el burnout en un contexto académico, se desencadena por la poca efectividad en las estrategias de afrontamiento frente a situaciones adversas o exigencias propias de la vida académica como por ejemplo no saber regular sus emociones (Dominguez-Lara, 2018). Mientras Seperak-Viera et al. (2021) opinan que básicamente este burnout académico es caracterizado por una sensación de cansancio emocional ocasionado por el conjunto de demandas académicas, la cual se desarrolla de manera gradual afectando en diferentes ámbitos de la vida del estudiante.

Es así citando a Domínguez-Lara y Merino-Soto (2019) que describen al cansancio emocional académico como la sensación de agotamiento, preocupación, tensión, incertidumbre, malestar, inquietud, etc.; a causa de los trabajos, tareas, exámenes entre otras obligaciones académicas mientras se desarrolle en el ciclo académico. Por consiguiente, el cansancio emocional afecta notablemente la salud física y mental de los estudiantes, especialmente su desempeño académico.

Según Lee, Cho et al. (2021) el cansancio emocional se caracteriza generalmente, a nivel físico, cuando los estudiantes empiezan a manifestar malestares como dolores de cabeza y espalda, más los problemas gastrointestinales.

Mientras Carmona-Halty et al. (2022), agregan que, durante el cansancio emocional, en primer lugar, se observa en los estudiantes un incremento de emociones negativas como ansiedad, enojo, miedo, disgusto, flojera, frustración, etc.; en contraparte, las emociones positivas como alegría, orgullo, interés, entusiasmo, satisfacción, etc. irán disminuyendo. A su vez estos estudiantes presentan pocos recursos personales y académicos, entre ellos, el compromiso académico; y por otro lado el capital psicológico conformado por la autoeficacia, el optimismo, la esperanza y la resiliencia.

Por ejemplo, Lee, Richards et al. (2021) verifica esta relación negativa entre la resiliencia y el cansancio emocional, fundamentando que es importante brindar talleres sobre la resiliencia y el mindfulness con el fin de prevenir la deserción o abandono de los estudiantes; o la rotación en el caso de trabajadores.

Continuando Romano et al. (2022) argumentan la relación entre las variables mencionadas con el cansancio emocional al realizar un estudio estadístico y encontrar una relación significativa negativa entre las dimensiones del instrumento Burnout Assessment Tool-Core Symptoms (BAT-C) con el bienestar y la resiliencia. Agregando al estudio el School Burnout Inventory (SBI), específicamente su dimensión “agotamiento emocional”, se halló relación significativa con la dimensión “ansiedad académica” del Italian Questionnaire for Anxiety and Resilience (QAR) y las dimensiones: agotamiento, distancia mental, deterioro cognitivo y deterioro emocional del BAT-C.

Con respecto al compromiso académico, en diversos estudios como el de Marôco et al. (2020) reafirman la relación entre este compromiso con el cansancio emocional, empezando porque ambos cumplen un rol predictor del desempeño académico y si existe una posibilidad de deserción. Para comprender mejor, mientras el cansancio emocional se mantenga y aumente, probablemente tenga un efecto más significativo que el compromiso, donde irá disminuyendo este último y el estudiante termine optando por el abandono.

Abreu-Alves et al. (2022) propone al compromiso académico como un factor protector para tener un efecto más significativo y disminuir el impacto de las consecuencias negativas del cansancio emocional, como es el caso de la deserción. Pero es importante recalcar que se requiere otros factores como la satisfacción, el apoyo y el afrontamiento adaptativo para que el compromiso se mantenga, ya que la ausencia de dichos factores da paso a que el cansancio emocional incremente.

Por otra parte, se observó que aquellos estudiantes que tenían niveles bajos de autoeficacia académica presentaban el riesgo de manifestar cansancio emocional hasta en un nivel grave. Rohmani y Andriani (2021) describen conductualmente al estudiante que posee una baja autoeficacia con una falta de interés para realizar sus tareas académicas, fatiga para levantarse e ir a su centro de estudio, durante el desarrollo de sus clases se sentían preocupados o estresados acompañado por la dificultad para concentrarse en sus tareas desde el inicio hasta terminarlo. Teniendo en cuenta el estudio de Aghajani-Liasi et al. (2021), al demostrar que el 76.50% de los estudiantes indicaron tener una baja concentración como consecuencia del burnout.

Sin embargo, si el estudiante posee una media o alta autoeficacia académica es posible que actúe como factor protector disminuyendo el cansancio emocional. Esto se debe básicamente porque el estudiante al realizar la evaluación cognitiva y concluir que tiene las capacidades en base a qué cuenta de otros recursos, haciendo uso de ellos. Teniendo una perspectiva más optimista rescatando las partes favorables ante un evento estresante y reduciendo el cansancio emocional generado por esa situación (Lian et al., 2014).

Haciendo un entre paréntesis, recordando cómo funciona esta evaluación cognitiva, Gomes et al. (2022) plantea que esta evaluación se realiza tomando en cuenta diferentes puntos. Iniciando por el valor que atribuye a la situación estresor, catalogando como amenazante o no para su bienestar. Luego si se podría considerar como un posible desafío o reto para su crecimiento personal. También si tiene el potencial de afrontamiento, es decir, primero, si posee los recursos para enfrentar y segundo, si son suficientes o no. Por último, su percepción de control ya que el proceso involucra una serie de toma de decisiones.

Siguiendo con la relación y efecto viceversa entre la autoeficacia y el cansancio emocional en el contexto académico; Pouratashi y Zamani (2020) revelan que el cansancio emocional se relaciona significativamente con las metas de evitación de dominio, es decir, los estudiantes deciden no exponerse a situaciones donde creen que puedan fallar. Mientras la autoeficacia se relaciona positivamente, en primer lugar, con las metas orientadas al desempeño, donde el estudiante busca demostrar sus habilidades con el fin de obtener un buen promedio y superarse ante los demás, aparte que recibe feedback positivos. En segundo lugar, se encuentran las metas orientadas al dominio, el estudiante tiene como objetivo mejorar su desempeño asumiendo retos para lograr el dominio del trabajo y mejorar personalmente. Cabe resaltar que mientras el estudiante posea algunas de estas metas académicas, es poco probable su tendencia al cansancio emocional.

Así, por ejemplo, Hu y Yeo (2020) recomiendan a los estudiantes poner en práctica estrategias de aprendizaje profundo porque ayudará a incrementar sus niveles de autoeficacia, a diferencia de la estrategia de aprendizaje superficial que solo fomenta presentar cansancio emocional.

Por lo que se refiere a las estrategias relacionadas con el cansancio emocional, se ha demostrado que los estudiantes tienden a recurrir a estrategias evitativas y perjudiciales para su salud como es el uso excesivo de las redes sociales e ingerir cantidades de alcohol. A lo que Williams et al. (2018), agrega mencionando que mientras incrementa el cansancio emocional, los estudiantes hacen menos uso de cualquier estrategia de afrontamiento. Explicando por qué al

finalizar el ciclo, muchos estudiantes presentan cansancio, ansiedad, estrés y depresión.

También se evidencia, especialmente en personas matriculadas en estudios de alguna área de salud, cuanto más estén presentes a situaciones de tensión es mayor su riesgo de presentar cansancio emocional, lo cual puede ir variando como aumentando en el transcurso del período (Alsharif, 2020). Más aún, si el estudiante realiza una evaluación negativa de sus capacidades y desempeño académico; partiendo como punto clave y pronóstico de un burnout crónico en un corto o largo plazo (Rui Gomes et al., 2022).

En efecto, la aparición del covid 19 afectó gravemente la salud de las personas como lo demuestra Martínez-Líbano et al. (2021) en su estudio al encontrar que la pandemia había afectado la salud mental del 90.2% de los estudiantes porque manifestaron presentar estrés, irritabilidad, ansiedad, angustia y síntomas depresivos. Acotando que, debido a las consecuencias de la pandemia, propias de la enfermedad, problemas económicos, confinamiento, pérdidas de seres queridos, entre otros; se incrementó el cansancio emocional.

Junto a los cambios que trajo la pandemia fue la implementación de una modalidad virtual para la enseñanza, de acuerdo con Araoz (2021), esto significó un problema a causa que los estudiantes al terminar sus clases se sentían cansados a nivel físico y mental, expresaban que tenían dificultades para iniciar alguna actividad o con la concentración hasta el punto de estar abrumados por el poco tiempo que tenían para hacer sus tareas. Como dice Gusy et al. (2021) esta tensión que siente el estudiante frente a un ajustado tiempo para realizar sus actividades académicas es un factor predictor del cansancio emocional afectando su desempeño académico, por ejemplo, la productividad; y por supuesto el deterioro de su salud.

Acerca de la presión, Lee, Cho et al. (2021) encontró que la presión académica del docente si bien marcará el inicio del cansancio emocional, no será significativa para el aumento de este cansancio. En cambio, el apoyo a la autonomía por parte de los padres será esencial para el inicio y proceso de la disminución del cansancio ante cualquier estresor como la ansiedad ante los exámenes. Sumando, si empieza a llevar a cabo conductas adaptativas, aumenta su sensación de logro (Mu

y Guo, 2022) y aplica estrategias de regulación emocional adaptativa (Kwon et al., 2022).

Asimismo, Bernable-Zavaleta (2016) explica que mientras más tiempo pasa el estudiante frente a una laptop o computadora haciendo uso del internet puede convertirse en un problema, sobre todo porque no se da tiempo para el descanso. Zhu et al. (2022) demostró que aquellos estudiantes presentaban adicción al Internet, carecían de hábitos saludables, a la par, pensamientos y conductas negativas hacia el tema de la pandemia; manifestaban un mayor cansancio emocional sobre todo en su vida académica.

Si bien los tecno-estresores es un riesgo psicosocial que impacta de manera negativa originado por un desbalance entre el área personal y académica; se puede prevenir si el estudiante posee autoeficacia ya que disminuirá el cansancio emocional (Ma et al., 2021). En la opinión de Rohmani y Andriani (2021), el aprendizaje en modalidad virtual, sea sincrónica o asincrónica, es muy importante que el estudiante tenga ciertos recursos psicológicos necesarios puesto que esta modalidad implica un aprendizaje autodirigido. Es decir, si el estudiante considera tener las capacidades, va estar más comprometido en su desarrollo académico y confiará en que podrá desarrollar y terminar sus actividades sin importar la dificultad.

Al igual que si posee una estabilidad emocional, basándonos en la teoría de los rasgos de la personalidad de Goldberg, permitirá que se mantenga en bajos niveles el cansancio emocional en vista que el estudiante al sentirse estable, sus recursos no estarán muy agotados; siendo también un factor protector cuando estén expuestos a mayores estresores (Liu y Yu, 2019).

Una parte importante de la vida del estudiante, en este contexto académico, es el apoyo social porque según Meylan et al. (2020) los estudiantes al percibir que cuenta con el apoyo de amigos, familia, profesores o alguien cercano especialmente cuando tiene problemas personales y/o académicos, el cansancio emocional se mantendrá en niveles bajos. Por ejemplo, Zhang et al. (2021) en su estudio concluyó que tanto va disminuyendo el apoyo del entorno e incrementando el cansancio puede determinar la aparición de síntomas de ansiedad y depresión, como la

evolución de estos en los estudiantes. Mientras Fila y Eatough (2018) hallaron que el apoyo del profesor contrarrestó las consecuencias negativas de aquellas tareas de dificultad alta que generan ansiedad y cansancio emocional.

Por otra parte, el apoyo social puede ayudar en mejorar los recursos psicológicos, Räisänen et al. (2021) enfatiza si el estudiante tiene dificultades en la autorregulación, los niveles de cansancio frente a sus actividades académicas pueden incrementar o mantenerse mientras aquel estudiante que durante el semestre fue reduciendo su cansancio, esto se debió al apoyo recibido que influyó y permitió mejorar su autorregulación.

Tal como Li et al. (2018) en su investigación encontraron una relación positiva con la autoestima y el rendimiento académico, pero en negativo con el cansancio emocional. Sin duda es esencial brindar ayuda profesional aquellos estudiantes que tengan problemas en sus estudios y con bajas notas para puedan no solo mejorar en el aspecto académico sino en la parte personal-emocional, así se reduzca el cansancio emocional y ya se ha visto en el transcurso de la literatura que en parte se debe si crees en tus capacidades.

En definitiva, si nos enfocamos a un tratamiento para el cansancio emocional, Karing y Beelmann (2019) recomiendan la reestructuración cognitiva junto al mindfulness, además, empezar a utilizar estrategias adaptativas que mejoren el bienestar del estudiante. Sumando la opinión de Ditton et al. (2022) al promover ejercicios o actividades que estimulen la flexibilidad psicológica sobre todo antes de la aparición de algún síntoma de cansancio emocional porque puede cumplir un rol protector.

Capítulo IV

Metodología

4.1. Enunciado de las Hipótesis

4.1.1. *Hipótesis General*

Existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

4.1.2. *Hipótesis Específicas*

El nivel de autoeficacia es bajo en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

El nivel de cansancio emocional es alto en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

La relación entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional es significativo y negativo en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

4.2. Operacionalización de Variables y Escalas de Medición

4.2.1. *Variable 1*

4.2.1.1. Identificación. Autoeficacia.

4.2.1.2. Definición Operacional. La autoeficacia esta constituida por el conjunto de ideas acerca de sus capacidades en una situación determinada para organizar y emprender las acciones requeridas con el fin de producir los resultados esperados (Bandura, 1997).

Tabla 1*Operacionalización de la Variable Autoeficacia*

Dimensión	Niveles	Instrumento	Escala
Autoeficacia académica	Bajo Medio Alto	Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)	Ordinal

4.2.2. Variable 2

4.2.2.1. Identificación. Cansancio emocional.

4.2.2.2. Definición Operacional. El cansancio emocional es la sensación de pérdida de energía tanto emocional y físico luego de realizar diversas actividades o una tarea específica bajo un ritmo constante de estrés derivado por las condiciones donde vive, trabaja y/o estudia e interacciones con los demás (Kanten y Yesiltas, 2015).

Tabla 2*Operacionalización de la Variable Cansancio Emocional*

Dimensión	Niveles	Instrumento	Escala
Cansancio emocional	Bajo Medio Alto En riesgo	Escala de Cansancio Emocional (ECE)	Ordinal

4.3. Tipo y Diseño de Investigación

4.3.1. *Tipo de Investigación*

El presente trabajo de investigación por su finalidad es básico, ya que solo busca observar el comportamiento de las variables en base a fundamentos teóricos para recabar y aumentar conocimientos. De acuerdo al nivel de conocimientos es correlacional porque tiene la finalidad de determinar la relación o grado de asociación entre la autoeficacia y el cansancio emocional en un contexto particular, en este caso en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima; además permite dar a conocer cómo se comporta ambas variables de manera individual y conjunta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

4.3.2. *Diseño de Investigación*

Respecto al diseño de la investigación es no experimental porque no se efectuará la manipulación a ninguna de las variables, fundamentalmente se pretende estudiar a la variable autoeficacia y la variable cansancio emocional tal cual se desarrollen en su contexto natural posteriormente realizar un diagnóstico. Conforme a su temporalidad es una investigación transversal de tipo descriptivo correlacional porque el proceso de recolección de datos se llevará a cabo en un momento único y específico para luego hacer descripciones y determinar relaciones entre ambas variables estudiadas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Siendo el esquema el siguiente:

$$\begin{array}{ccc} & & \mathbf{Ox} \\ & & \mathbf{r} \\ \mathbf{M} & & \mathbf{Oy} \end{array}$$

Donde:

M = Muestra (estudiantes de la Universidad Latinoamericana CIMA)

Ox= Medición de la autoeficacia

Oy = Medición del cansancio emocional

r = Relación

4.4. Ámbito de la Investigación

La Universidad Latinoamericana CIMA es una institución de educación superior de carácter privado –con fines de lucro- creada bajo el Régimen Legal de la Ley Universitaria N°23733, que asume el quehacer académico con un compromiso social con la región y el país, en la formación de profesionales con conciencia social y medioambiental con valores y aceptación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer.

La creación se debe por iniciativa del Dr. Leónidas Limache Luque en brindar servicios educativos de nivel universitario, a raíz de su reconocimiento mediante Resolución N°474-2011-CONAFU. Es así entonces el 22 de setiembre de 2011 se autoriza su funcionamiento provisional inicialmente con tres carreras profesionales: Ingeniería Ambiental, Contabilidad y Finanzas y Odontología. Más adelante bajo la Resolución N°361-2014-CONAFU, el 18 de junio del 2014 se crea la Facultad de Derecho.

La Universidad Latinoamericana CIMA tiene como visión ser un referente a nivel regional en Educación Universitaria y formadora de emprendedores exitosos, a través de la investigación y su integración con la comunidad y el medio ambiente. Asimismo, como parte de su misión, es formar profesionales emprendedores, con base científica, tecnológica, humanística y respetuosa del medio ambiente. Junto a la realización de investigaciones en diferentes campos del saber humano, con el objetivo de ofrecer alternativas eficaces y viables para el desarrollo sostenible de la región y del país. Conservando, acrecentando y transmitiendo con sentido crítico como creativo, la cultura regional, nacional y universal. Por último, vincular a dicha universidad con la comunidad, con la finalidad de identificar sus experiencias y conocimientos, así extender su acción universitaria hacia ella.

Durante el 2019 entraron en proceso de evaluación para el otorgamiento del licenciamiento; sin embargo, el 17 de enero del 2020 a través de la Resolución del

Consejo Directivo N° 008-2020-SUNEDU/CD la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) comunica la denegación de esta solicitud de licenciamiento institucional presentada por la Universidad Latinoamericana CIMA. Por consiguiente, esta universidad no puede realizar nuevos procesos de admisión, a su vez, tiene que iniciar un proceso ordenado de cese de actividades con un plazo máximo de dos años, manteniéndose supervisado por la SUNEDU.

En ese mismo año, dada las consecuencias por el Covid-19, la SUNEDU mediante la Resolución del Consejo Directivo N.º 044-2020-SUNEDU/CD decreta que las universidades con licenciamiento denegado pueden continuar con sus labores y ampliando el plazo de cese siempre en cuanto cumpla ciertos requisitos. Por lo que la Universidad Latinoamericana CIMA, en base a esa resolución, continúa desarrollando sus actividades académicas.

Actualmente, continúa bajo el cargo de Rector de la universidad, el Dr. Leónidas Limache Luque. Acompañado en la dirección de las cuatro facultades, los siguientes decanos: Mg. Fredy Laurente Gauna de la Facultad de Contabilidad y Finanzas, Mg. Mario Eduardo Lara Landivar de la Facultad de Odontología, Dr. Cesar Julio Cáceda Quiroz de la Facultad de Ingeniería Ambiental y el Dr. Jesús Atahuasi Chaparro de la Facultad de Derecho.

4.5. Unidades de estudio, Población y Muestra

4.5.1. Unidad de Estudio

La unidad de estudio para la presente investigación está conformada por estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima quienes cursan las carreras de Derecho, Odontología, Ingeniería Ambiental y Contabilidad.

4.5.2. Población

La población está constituida por la totalidad de estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima siendo un total de 451 estudiantes

matriculados. Para ello se cumplió con los siguientes criterios de inclusión para la delimitación poblacional:

Estudiantes matriculados en la Universidad Latinoamericana Cima

Estudiantes de las carreras de Derecho, Odontología, Ingeniería Ambiental y Contabilidad.

Estudiante de sexo femenino y masculino

Estudiantes que desean participar de la investigación

Por otra parte, los criterios de exclusión son los siguientes:

Estudiantes no matriculados en la Universidad Latinoamericana Cima

Estudiantes que por algún motivo no desean participar de la investigación

4.5.3. Muestra

La muestra fue no probabilística de carácter intencional. A partir de los criterios de inclusión y exclusión propuestos, la muestra estaba conformada por 258 estudiantes del cuarto al onceavo ciclo; de los cuales son: 172 estudiantes de la Facultad de Derecho, 16 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Ambiental, 41 estudiantes de la Facultad de Odontología y 29 estudiantes de la Facultad de Contabilidad y Finanzas. En su mayoría eran del sexo femenino con 163 estudiantes y 95 eran hombres; sus edades oscilaban entre los 19 y 65 años. Por último, 167 estudiantes se encontraban trabajando y 91 estudiantes no trabajan.

4.6. Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos

4.6.1. Procedimientos

Una vez obtenido los datos a través de la aplicación de las pruebas psicológicas y recolectarlos en el programa Microsoft Office - Excel, se procedió a crear una base de datos en el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26.0. A continuación se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, concluyendo la R de Pearson como prueba estadística para evaluar si existe relación entre la autoeficacia y cansancio emocional; así

mismo, se utilizó la chi cuadrado de homogeneidad para la comprobación de las hipótesis específicas. En función de lo planteado, se utilizó tablas y figuras para la presentación de los resultados obtenidos.

4.6.2. Técnicas

Con respecto a la técnica empleada, se utilizará la técnica de encuesta tipo test, permitiendo obtener información de manera objetiva y medible.

4.6.3. Instrumentos

4.6.3.1. Autoeficacia. La escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) fue diseñada por David Palenzuela en 1983, España. Adaptada para la población universitaria peruana por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez en el 2012. Este instrumento se encuentra conformado por 9 ítems con cuatro opciones de respuesta (0-4), las cuales son: Nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre. Siendo el puntaje total hallado por medio de la suma aritmética de las puntuaciones de cada ítem. En las indicaciones se pide al estudiante responder la frecuencia con que se manifiestan las creencias vinculadas a su autoeficacia académica.

Respecto a la confiabilidad; se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach obteniendo un indicador de 0.89 con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916. En relación con la validez de contenido, todos los reactivos presentan intervalos de confianza por encima de 0.70. De esta manera se comprueba la validez de contenido a los reactivos de la escala estudiada (Dominguez Lara et al., 2018).

Para la aplicación en modalidad virtual, se llevó a cabo la validación a través de juicio de tres expertos, quienes dieron su calificación positiva para aplicar el instrumento. En relación a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach para evaluar la unidimensión dando por resultado un coeficiente de 0.88, demostrando que el instrumento es confiable.

4.6.3.2. Cansancio emocional. La escala de cansancio emocional (ECE) surge del instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI) propuesto por Maslach en 1997, Estados Unidos. Posteriormente desarrollada por Ramos, Manga y Morán en el año 2005 en España para la aplicación en estudiantes universitarios. Adaptada en el contexto peruano por Dominguez en el año 2013. Este instrumento tiene el objetivo de medir el cansancio emocional en estudiantes universitarios.

Está constituido por 10 ítems y su valoración es en formato Likert, es decir, sus respuestas se puntúan de 1 a 5 (“Raras veces”, “Pocas veces”, “Algunas veces”, “Con frecuencia” y “Siempre”). Para ello se consideran los 12 últimos meses de vida estudiantil. La puntuación obtenida en este instrumento oscila entre los 10 y los 50 puntos.

Respecto a su confiabilidad; se utilizó el Alfa Ordinal debido a que las variables no son continuas, obteniendo un indicador de .853, cuyo valor es adecuado. Además, se obtuvo una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$); un KMO de .91, valor también adecuado, y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), resaltando la suficiente intercorrelación de los ítems. De esta manera se confirmó la estructura unidimensional de la escala, dando cuenta de su validez (Dominguez-Lara, 2013).

Por último, para la aplicación en modalidad virtual, se llevó a cabo la validación a través de juicio de tres expertos, quienes calificaron positivamente el instrumento y así continuar con la aplicación. De acuerdo a la confiabilidad, realizada a través del coeficiente de alfa de Cronbach en este instrumento unidimensional, se obtuvo un coeficiente de 0.91; concluyendo que el instrumento es confiable.

Capítulo V

Los Resultados

5.1. El Trabajo de Campo

En primer lugar, como parte de las acciones de preparación, a través de una carta se estableció una comunicación con el Rector de la universidad, el Dr. Leónidas Limache Luque; para brindar información del trabajo de investigación y solicitar la autorización de la aplicación de los instrumentos en todas sus facultades. A su vez se solicitó los datos de cada docente de sus respectivas facultades con la finalidad de establecer la fecha y hora para la aplicación de los instrumentos en modalidad virtual, específicamente por la plataforma *Google Meet* ya que por eso medio se dictaban las clases.

También se solicitó la participación y autorización a los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, mediante el consentimiento informado, elaborado en el *Google Forms*.

En segundo lugar, en relación a la aplicación de los instrumentos, se empezó realizando la presentación del trabajo de investigación junto a su finalidad. Seguidamente brindando indicaciones acerca de cada instrumento resaltando la importancia de su veracidad. Dicha aplicación se llevó a cabo de manera grupal con una duración entre los 10 a 20 minutos. Al finalizar se agradeció a los estudiantes y el docente encargado del curso por su colaboración.

5.2. Diseño de Presentación de los Resultados

En esta sección se dará a conocer los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos, mediante las tablas y figuras, de la siguiente manera:

5.2.1. Resultado sobre la Autoeficacia en los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

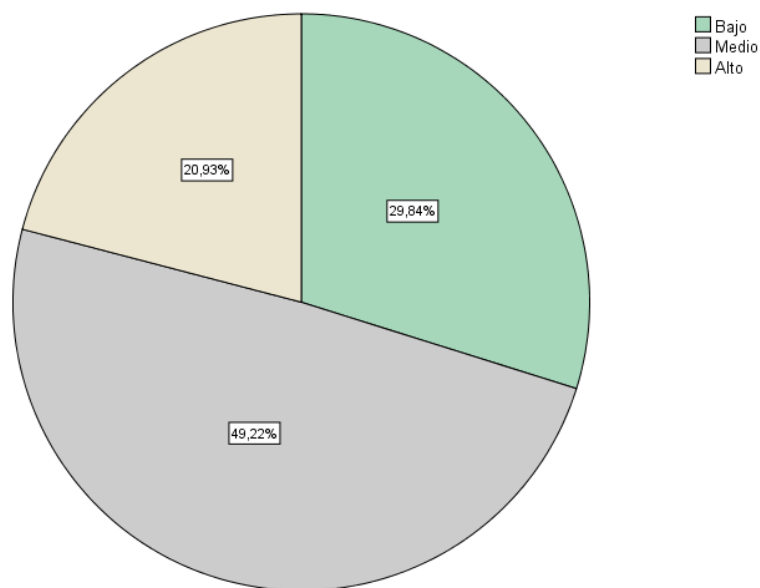
Tabla 3

Niveles de autoeficacia de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	77	29.84%
Medio	127	49.22%
Alto	54	20.93%
Total	258	100%

Figura 1

Niveles de autoeficacia de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima



En la Tabla 3 y Figura 1, se observa que, en la mayoría de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, es decir, en el 49.22% predomina el nivel medio de autoeficacia. Seguidamente por el 29.84% de los estudiantes que presentan nivel bajo y el 20.93% con un nivel alto.

5.2.2. Resultado sobre el Cansancio Emocional en los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

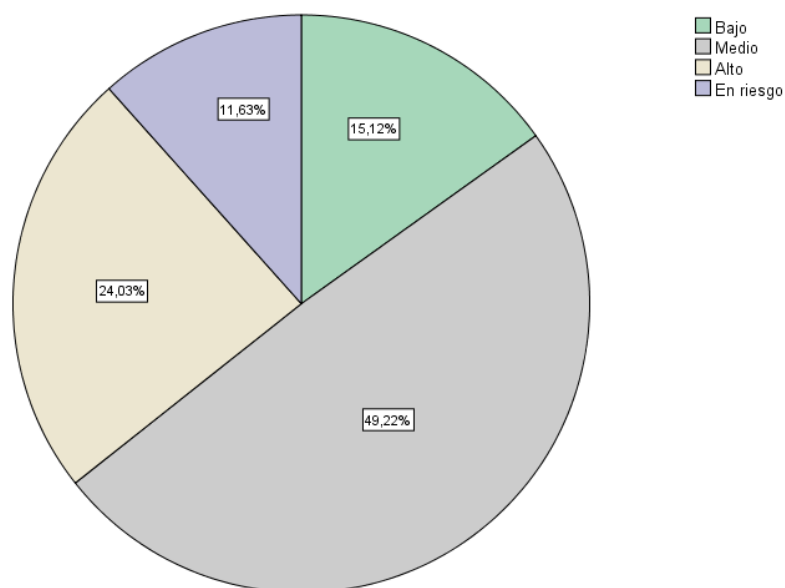
Tabla 4

Niveles de cansancio emocional de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	39	15.12%
Medio	127	49.22%
Alto	62	24.03%
En riesgo	30	11.63%
Total	258	100.00%

Figura 2

Niveles de cansancio emocional de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima



En la Tabla 4 y Figura 2, se observa que en el 49.22% de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima presentan un nivel medio de cansancio emocional. Seguido por el nivel alto con un 24.03% y el nivel bajo con 15.12%. Por último, el 11.63% de los estudiantes se encuentra en riesgo.

5.2.3. Resultado sobre la Relación entre Autoeficacia y Cansancio Emocional en los Estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

Tabla 5

Resultado de la relación entre los niveles de autoeficacia y los niveles cansancio emocional de los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

Autoeficacia	Valor	Cansancio emocional				Total
		Bajo	Medio	Alto	En riesgo	
Bajo	F	5	31	26	15	77
	%	6.49%	40.26%	33.77%	19.48%	100.00%
Medio	F	21	70	25	11	127
	%	16.54%	55.12%	19.69%	8.66%	100.00%
Alto	F	13	26	11	4	54
	%	24.07%	48.15%	20.37%	7.41%	100.00%
Total	F	39	127	62	30	258
	%	15.12%	49.22%	24.03%	11.63%	100.00%

En la Tabla 5, se observa respecto a la relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, la mayor concentración se encuentra en el nivel medio de autoeficacia y nivel medio de cansancio emocional con un 55.12%. Seguidamente por el nivel bajo de autoeficacia y nivel medio de cansancio emocional con el 40.26%.

5.3. Contrastación de Hipótesis

5.3.1. Prueba de Distribución de Normalidad

Para determinar la prueba estadística que permitirá evaluar la existencia de relación entre la autoeficacia y el cansancio emocional; es importante primero aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, en vista que la muestra es mayor de 50. Para ello se tendrá en cuenta el siguiente criterio:

Valor de significancia > 0.05 : Existe distribución normal

Valor de significancia < 0.05 : No existe distribución normal

Tabla 6

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para variables

Estadísticos		Autoeficacia	Cansancio emocional
Parámetros normales	Media	26.34	28.69
	Desviación típica	5.593	8.375
Diferencias más extremas	Absoluta	.080	.050
	Positiva	.080	.050
	Negativa	-.069	-.041
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.282	.797
Sig. asintót. (bilateral)		.075	.549

De acuerdo a la Tabla 6, se observa que las puntuaciones obtenidas en las variables que se contrastaran en las hipótesis, es decir, las variables autoeficacia (Sig.=0.075) y cansancio emocional (Sig.=0.549), su valor de significancia es mayor de 0.05. Concluyendo que ambas provienen de una distribución normal; por lo que se aplicara estadísticos paramétricos como el R de Pearson.

5.3.2. *Contrastación de la Hipótesis General*

En el caso de la contrastación de la hipótesis general, se utilizó la prueba estadística R de Pearson, la cual permite conocer la relación entre las dos variables de la investigación: autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.; tomando en cuenta los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados.

Ho: No existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

H1: Existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Tabla 7

Relación entre la autoeficacia y cansancio emocional

Variables		Autoeficacia	Cansancio emocional
Autoeficacia	Correlación de Pearson	1	-.323
	Sig.		.000
Cansancio emocional	Correlación de Pearson	-.323	1
	Sig.	.000	

Considerando la Tabla 7 el valor del estadístico de R de Pearson (-0.323) se puede interpretar como una correlación, además, el valor del Sig. (0.000) es menor al nivel de significancia (0.05), teniendo en cuenta la tercera hipótesis específica podemos concluir que existen evidencias estadísticas para no aceptar la hipótesis nula. Por lo tanto, se concluye que existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

5.3.3. *Contrastación de las Hipótesis Específicas*

5.3.3.1. Contrastación de la Primera Hipótesis Específica. Para la contrastación de la primera hipótesis específica, se utilizó la prueba estadística chi cuadrado de homogeneidad. Bajo el criterio si la significancia es menor al nivel de significancia ($5\%=0.05$); no se aceptaría la H_0 .

H_0 : El nivel de autoeficacia no es bajo en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

H_1 : El nivel de autoeficacia es bajo en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Tabla 8

Chi cuadrado de homogeneidad de la autoeficacia

Estadísticos	Autoeficacia
Chi-cuadrado	32.395
gl	2
Sig. asintót.	.000

En base a la Tabla 8 el valor del estadístico de chi-cuadrado (32.395) con un Sig. asintót. (0.000) es menor al nivel de significancia (0.05), también se puede observar que en la Tabla 3 la frecuencia observada predomina el nivel medio y bajo, por lo que podemos concluir que existe evidencias estadísticas para no aceptar la hipótesis nula. Por lo tanto, el nivel de autoeficacia es bajo en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

5.3.3.2. Contrastación de la Segunda Hipótesis Específica. Para la contrastación de la segunda hipótesis específica, se utilizó la prueba estadística chi cuadrado de homogeneidad. Bajo el criterio si la significancia es menor al nivel de significancia ($5\%=0.05$); no se aceptaría la H_0 .

H_0 : El nivel de cansancio emocional no es alto en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

H_1 : El nivel de cansancio emocional es alto en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Tabla 9

Chi cuadrado de homogeneidad del cansancio emocional

Estadísticos	Cansancio emocional
Chi-cuadrado	89.194
gl	3
Sig. asintót.	.000

De la Tabla 9 el valor del estadístico de Chi-cuadrado (89.194) con un Sig. asintót. (0.000) es menor al nivel de significancia (0.05), también se puede observar que en la Tabla 4 la frecuencia observada predomina el nivel medio y alto, por lo que podemos concluir que existe evidencias estadísticas; para no aceptar la hipótesis nula, por lo tanto, el nivel de cansancio emocional es alto en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

5.3.3.3. Contratación de la Tercera Hipótesis Específica. Para la contratación de la tercera hipótesis específica, se utilizó la prueba estadística R de Pearson. Bajo el criterio si la significancia es menor al nivel de significancia ($5\%=0.05$); no se aceptaría la H_0 .

H_0 : El grado y tipo de relación no es significativo y negativo entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

H_1 : El grado y tipo de relación es significativo y negativo entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Tabla 10

Prueba R de Pearson para la hipótesis específica 3

Variables		Autoeficacia	Cansancio emocional
Autoeficacia	Correlación de Pearson	1	-.323
	Sig.		.000
Cansancio emocional	Correlación de Pearson	-.323	1
	Sig.	.000	

De la Tabla 10 el valor del estadístico de R de Pearson (-0.323) se puede interpretar como una correlación negativa media según Hernández et al. (2014) también se nota que el valor del Sig. (0.000) es menor al nivel de significancia (0.05), por lo que podemos concluir que existe evidencias estadísticas para no aceptar la hipótesis nula. Por lo tanto, el grado y tipo de relación es significativo y

negativo entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

5.4. Discusión

De acuerdo al propósito principal de la presente investigación, al observar los resultados presentados se concluye que existe una relación entre la autoeficacia y el cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima.

Dentro de este marco, empezando por la autoeficacia, según los resultados, se concluyó que los estudiantes presentan nivel medio, este es seguido por el nivel bajo. De la misma manera Caljaro (2019) dio por resultado que los estudiantes universitarios presentaban un nivel moderado de autoeficacia. También Flores (2020), específicamente determinó que el 56.13% de los estudiantes tenían un nivel medio en tanto era seguido por el nivel bajo con un 42.26%.

Este incremento y presencia del nivel bajo de autoeficacia; en parte puede deberse por el contexto de la pandemia, en vista que Berman et al. (2022) sostuvo que la aparición de la pandemia generó, en primer lugar, una incertidumbre en los estudiantes ocasionando consecuencias negativas para salud física y mental, además afectando la autoeficacia académica. Justamente se demostró que los estudiantes que poseían un nivel bajo de autoeficacia, estadísticamente se relacionaban significativamente con un bajo rendimiento académico y un alto nivel de ansiedad (Gutiérrez y Landeros, 2020).

En relación al cansancio emocional, en esta investigación se concluye que, si bien predomina el nivel medio, este esta conformado por casi la mitad de los estudiantes y es seguido por el nivel alto. De igual forma Roman (2019) halló en su investigación, ya que aproximadamente la mitad de su muestra, que eran estudiantes, presentaron un nivel medio mientras una cuarta parte de los estudiantes presentaban un nivel alto y alrededor del 10% se encontraban en situación de riesgo.

Teniendo en cuenta el trabajo de Hidalgo y Laura (2020), al concluir que existe una relación inversa estadísticamente significativa entre el cansancio

emocional y las dimensiones de bienestar psicológico (aceptación, autonomía, vínculos). Por lo tanto, como refiere Barreto-Osma y Salazar (2021), los estudiantes al experimentar este cansancio emocional, definitivamente repercutirá en su salud física y mental, disminuyendo el desempeño académico y afectando en otras áreas, como es el caso en lo familiar y social.

Retomando al primer resultado, además de concluir la existencia de relación entre ambas variables, esta es significativa y negativa entre los niveles de ambas variables. Este resultado es similar a las investigaciones de Dominguez-Lara (2013) como el de Mauricio-Mezarina y Rios-Chilin (2021) al encontrar una correlación negativa y significativa entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica. Al igual Hu y Yeo (2020) dieron a conocer esta relación dentro del contexto académico al explicar que si un estudiante presenta un cansancio emocional en consecuencia aumentara su pérdida de capacidades como la autoeficacia. En sí durante el desarrollo de la teoría de la autoeficacia y cansancio emocional se demostró esta relación sea directa e indirectamente donde se encuentran involucrado otras variables; sustentadas por medio de investigaciones. Como es el caso Roman (2019), quien encontró que existe una relación estadísticamente muy significativa entre la autoeficacia en situaciones académicas y la ansiedad ante los exámenes, al igual con el cansancio emocional.

Capítulo VI

Conclusiones y Sugerencias

6.1. Conclusiones

Primera.

Existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

Segunda.

El nivel de autoeficacia es medio en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

Tercera.

El nivel de cansancio emocional es medio en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

Cuarta.

La relación entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional es significativa y negativa en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021.

6.2. Sugerencias

Primera.

Se sugiere a la Universidad Latinoamericana Cima, por medio de la Oficina de Bienestar Universitario (OBUN) con el apoyo especialmente del Servicio de psicopedagogía, se contacte con los estudiantes, de acuerdo a los resultados, presentan nivel: medio, alto y en situación de riesgo. Con la finalidad de brindarles atención psicológica junto al desarrollo de un programa de actividades como talleres de promoción y preventivos para mejorar el bienestar de los estudiantes de dicha universidad. A su vez, implementar programas de tutoría encargado por un psicólogo, en cada una de las facultades y las actividades a realizarse sea con frecuencia.

Segunda.

Se sugiere a la Universidad Latinoamericana Cima, por medio del Servicio de psicopedagogía, llevar a cabo planes de intervención para aumentar y reforzar su percepción positiva respecto a sus capacidades para cumplir con sus deberes y lograr un buen desempeño académico. Mediante talleres acerca de la planificación de actividades, establecimiento de metas, resiliencia, solución de problemas, autoconocimiento entre otros. También los docentes brinden una retroalimentación acerca de las capacidades del estudiante que se requerían para las actividades o su desempeño.

Tercera.

Se sugiere a la Universidad Latinoamericana Cima, por medio del Servicio de psicopedagogía, lleve a cabo un plan de intervención con el objetivo de atender a los estudiantes de las diferentes facultades para reducir su casancio emocional. Mediante la ejecución de actividades que promuevan técnicas de regulación

emocional, estrategias de afrontamiento adaptativas, hábitos saludables, toma de conciencia, tolerancia a la frustración, entre otros.

Cuarta.

En vista de pocas investigaciones respecto a la autoeficacia y especialmente, la carencia de investigaciones con el cansancio emocional a nivel regional y nacional; se sugiere realizar estudios para determinar los factores relacionados y posibles causales, así mismo, conocer la situación actual de los estudiantes de instituciones educativas como de diferentes universidades, escuelas e institutos de educación superior en relación a estas dos variables y poder implementar programas de intervención para el bienestar estudiantil.

Referencias

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 25–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.09.002>.
- Abreu-Alves, S., Sinval, J., Lucas-Neto, L., Marôco, J., Gonçalves-Ferreira, A. & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(83). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Aghajani-Liasi, G., Mahdi-Nejad, S., Sami, N., Khakpour, S., & Ghorbani-Yekta, B. (2021). The prevalence of educational burnout, depression, anxiety, and stress among medical students of the Islamic Azad University in Tehran, Iran. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02874-7>
- Aguirre, V. (2019). *Factores de riesgo para la deserción estudiantil, autoeficacia y felicidad en alumnos de un Instituto Superior Tecnológico*. [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/617>
- Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J. & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570017>
- Alessandri, G., De Longis, E., Eisenberg, N. & Hobfoll, S. (2020). A multilevel moderated mediational model of the daily relationships between hassles, exhaustion, ego-resiliency and resulting emotional inertia. *Journal of Research in Personality*, 85, 103913. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103913>
- Alfaro, R. (2019). *Autoeficacia académica, apoyo social percibido y afrontamiento del estrés en estudiantes de universidades de Lima Metropolitana*. [Tesis doctoral, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/678>

- Alsharif, A. (2020). The protective role of resilience in emotional exhaustion among dental students at clinical levels. *Psychology Research and Behavior Management, 13*, 989-995. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S281580>
- Altunçekiç, A. (2022). Developing a distance education self-efficacy belief scale: A validity and reliability study. *Participatory Educational Research, 9*(1), 349–361. <https://doi.org/10.17275/per.22.19.9.1>
- Araoz, E. (2021). Emotional exhaustion in Peruvian university students during the COVID-19 pandemic. *Revista Tempos e Espaços Em Educação, 14*(33), e16542. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16542>
- Armenta, L., Quiroz, C., Abundis, F. & Zea, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Espacios, 41*(48), 402-415. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p30.pdf>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands- Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology, 29*(3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2014). Job Demands–Resources Theory. *Wellbeing: A complete reference guide, 3*, 37–64. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. En E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being* Noba Scholar. <https://nobascholar.com/chapters/36/download.pdf>

- Bakker, A. & de Vries, J. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 237-269. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7).
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 1, 77-98. <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman. <https://www.proquest.com/docview/218661518>
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barello, S., Caruso, R., Palamenghi, L., Nania, T., Dellafiore, F., Bonetti, L., Silenzi, A., Marotta, C. & Graffigna, G. (2021). Factors associated with emotional exhaustion in healthcare professionals involved in the COVID-19 pandemic: an application of the job demands-resources model. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 94, 1751-1761 <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01669-z>
- Barreto-Osma, D. & Salazar, H. (2021). Agotamiento Emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Universidad y Salud*, 23(1), 30-39. <https://doi.org/10.22267/rus.212301.211>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M., Vergara-Morales, J. & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la

- autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <http://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Basith, A., Syahputra, A. & Aris Ichwanto, M. (2020). Academic Self-Efficacy As Predictor Of Academic Achievement. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 9(1), 163. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i1.24403>
- Berman, A., Bendtsen, M., Molander, O., Lindfors, P., Lindner, P., Granlund, L. & Andersson, C. (2022). Compliance with recommendations limiting COVID-19 contagion among university students in Sweden: associations with self-reported symptoms, mental health and academic self-efficacy. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(1), 70–84. <https://doi.org/10.1177/14034948211027824>
- Bernable-Zavaleta, E. L. (2016). Uso del internet y cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 33 - 42. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.3>
- Berte, D. Z., Mahamid, F. A. & Affouneh, S. (2021). Internet Addiction and Perceived Self-Efficacy Among University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(1), 162–176. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00160-8>
- Blanco, H., Martínez, M. A., Zueck, M. C. & Gastélum G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178003.pdf>
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Borzone-Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>

- Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro Educativo*, 4(1), 53-63. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1090>
- Caballero, C., Hederich, C. & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880012>
- Calandri, E., Graziano, F., Begotti, T., Cattellino, E., Gattino, S., Rollero, C., & Fedi, A. (2021). Adjustment to COVID-19 Lockdown Among Italian University Students: The Role of Concerns, Change in Peer and Family Relationships and in Learning Skills, Emotional, and Academic Self-Efficacy on Depressive Symptoms. *Frontiers in psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643088>
- Caljaro, S. (2019). *Autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en estudiantes de odontología de la Universidad Privada de Tacna, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio UPT. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/887>
- Campos-Carreño, M. L., Velasco, C. B., Araya, J. P., & Gaete, C. E. (2021). Construcción y validación de una escala de autoeficacia en el trabajo. *Información Tecnológica*, 32(3), 47-56. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642021000300047>
- Cardenal, C., Vicente, C. & Bustamante, M. (2020). Metodología de enseñanza online en la educación universitaria a través del Diseño Social durante la pandemia COVID-19 en Perú. *Tecnologías para la Educación. En Congreso Internacional De Educacion Educativa*. (pp. 696 - 702). Monterrey: Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://ciie.itesm.mx/es/memorias/>
- Cárdenas, F. & Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 394-403.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600394&lng=es&tlng=es.

- Cárdenas Gálvez, Y. (2019). *Autoeficacia y el afrontamiento al estrés en estudiantes de una Universidad Privada, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50257>
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología*, 16, 61-89. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf>
- Carmona-Halty, M., Mena-Chamorro, P., Sepúlveda-Páez, G. & Ferrer-Urbina, R. (2022). School Burnout Inventory: Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of High School Students. *Frontiers in Psychology*, 12, 774703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774703>
- Casanova, J. R., Fernández-Castañón, A. C., Núñez Pérez, J. C., Bernardo Gutiérrez, A. B. & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Castellano, J., Almagro, J., & Fajardo, Á. (2021). Percepción estudiantil sobre la educación online en tiempos de COVID-19: Universidad de Almería (España). *Revista Scientific*, 6(19), 185-207. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.19.9.185-207>
- Cheng, Y. H., Tsai, C. C. & Liang, J. C. (2019). Academic hardiness and academic self-efficacy in graduate studies. *Higher Education Research and Development*, 38 (5), 907-921. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1612858>
- Çikrikci Ö. (2017) The Effect of Self-efficacy on Student Achievement en E. Karadag (Ed.), *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_6

- Clínica Galatea (30 de julio de 2018). *Agotamiento emocional de los profesionales de la salud*. <https://www.clinica-galatea.com/es/bloc/agotamiento-emocionalprofesionales-salud/>
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Díaz, M. (09 de setiembre de 2019). *Síndrome de adaptación de Selye: Cuando el estrés nos agota*. MDM Psicología Clínica. <https://www.mdmpsicologiaclinica.com/2019/09/09/sindrome-adaptacion-selye/>
- Ditton, E., Knott, B., Hodyl, N., Horton, G., Walker, F. R., & Nilsson, M. (2022). Assessing the Efficacy of an Individualized Psychological Flexibility Skills Training Intervention App for Medical Student Burnout and Well-being: Protocol for a Randomized Controlled Trial. *JMIR research protocols*, 11(2), e32992. <https://doi.org/10.2196/32992>
- Dominguez-Lara, S. (2013). Análisis psicométrico de la escala de cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), 45-55. <https://doi.org/10.19083/ridu.7.186>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Academic emotional exhaustion in university students: How much is it influenced by cognitive emotion regulation strategies? *Educacion Medica*, 19(2), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>
- Dominguez-Lara, S., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2018). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2, 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Dominguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2019). Single-item measure of academic emotional exhaustion in Peruvian college students: Evidences of validity and reliability. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y*

Evaluacion Psicológica, 51(1), 45–56.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.04>

- Edwards, D. & Wilkerson, N. (2020). Emotional exhaustion and its relationship with suicide risk in emergency responders. *Psychiatry Research*, 293, 113379. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113379>
- Erzen, E., & Ozabaci, N. (2021). Effects of Personality Traits, Social Support and Self-Efficacy on Predicting University Adjustment. *Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/00220574211025059>
- Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. & Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Fernández-Castro, J., Martínez-Zaragoza, F., Rovira, T., Edo, S., Solanes-Puchol, A., Martín-del-Río, B., García-Sierra, R., Benavides-Gil, G. & Doval, E. (2017). How does emotional exhaustion influence work stress? Relationships between stressor appraisals, hedonic tone, and fatigue in nurses' daily tasks: A longitudinal cohort study. *International Journal of Nursing Studies*, 75, 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.07.002>
- Fila, M. J. & Eatough, E. (2018). Extending knowledge of illegitimate tasks: Student satisfaction, anxiety, and emotional exhaustion. *Stress and Health*, 34(1), 152–162. <https://doi.org/10.1002/smi.2768>
- Fínez, M. (2010). *La autovaloración positiva y la resiliencia académica como factores protectores del cansancio emocional a causa de los estudios*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de León]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=106633>
- Flores, C. (2020). *Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio UPT. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1355>
- Gabola, P., Meylan, N., Hascoët, M., De Stasio, S. & Fiorilli, C. (2021). Adolescents' School Burnout: A Comparative Study between Italy and

- Switzerland. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 849-859. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030062>
- Gaines, J. & Jermier, J. (1983). Emotional exhaustion in a high stress organization. *Academy of Management Journal*, 26(4), 567-586. <https://doi.org/10.2307/255907>
- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., & Cobo-Rendón, R. (2021). Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy in Relation to the Psychological Well-Being of University Students During COVID-19 in Venezuela. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759701>
- Gomes, A.R., Simões, C., Morais, C., & Couto, A. (2022). Occupational stress and cognitive appraisal profiles as predictors of students' burnout. En P.M. Arezes et al. (Eds), *Occupational and environmental safety and health III: Studies in systems, decision and control* (vol. 406, pp. 505-520). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89617-1_45
- Gómez-Tabares, A. S., & Narvaez-Marin, M. (2020). Tendencias Prosociales y su Relación con la Empatía y la Autoeficacia Emocional en Adolescentes en Vulnerabilidad Psicosocial. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(2), 125-148. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n2.78430>
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/21388>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- González, M. & Landero, R. (2007). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. *Anales de psicología*, 23(2), 133-140. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723211.pdf>
- González-Jaimes, N., Tejeda-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C. & Ontiveros-Hernández, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios

- mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Scielo Preprints*, 1-17. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Gusy, B., Lesener, T., & Wolter, C. (2021). Time Pressure and Health-Related Loss of Productivity in University Students: The Mediating Role of Exhaustion. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.653440>
- Gutiérrez, A. (2015). *Influencia de la autoeficacia académica y la procrastinación académica sobre el cansancio emocional de estudiantes de la Universidad Alas Peruanas, Lima, 2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizan]. Repositorio UNHEVAL. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/2033>
- Gutiérrez, A. & Landeros, M. (2020). Relationship between academic self-efficacy, performance and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. *Educación*, 29(57), 87-109. <https://doi.org/10.18800/educacion.202002.005>
- Hanham, J., Lee, C. B., & Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers and Education*, 172. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104252>
- Hamoda, A., Kazem, A., Banna, N., & Irfan, A. (2021). The Relative Contribution of Metacognitive Thinking and Cognitive Flexibility in Predicting Academic Self-Efficacy among Female University Students. *International Journal of Childhood and Women's Studies*, 1(3), 36-66. <https://doi.org/10.21608/ijcws.2021.197259>
- Helkavaara, M. (2013). Emotional exhaustion and psychosocial work factors. *Springer US*, 159-168. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4391-9_10
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill

Education.http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

- Hidalgo Espir, A. & Laura Ore, Y. (2020). *Cansancio emocional y bienestar psicológico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Trabajo de bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10926>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0115-6>
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–370. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hobfoll, S. E. (2001). Social Support and Stress. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 14461-14465. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03823-7>
- Hobfoll, S.E., Halbesleben, J., Neveu, J.P. & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hu, Q., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2011). The Job Demands-Resources model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.009>

- Hu, X. & Yeo, G. (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>
- Huang, Y.H., Du, P.L., Chen, C.H., Yang, C. A., & Huang, I. C. (2011). Mediating effects of emotional exhaustion on the relationship between job demand-control model and mental health. *Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress, 27*(2), 94-109. <https://doi.org/10.1002/smi.1340>.
- Ito, J. & Brotheridge, C. (2003). Resources, coping strategies, and emotional exhaustion: A conservation of resources perspective. *Journal of Vocational Behavior, 63*(3), 490-509. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00033-7](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00033-7).
- Jamil, N. (2018). Differences in Student Self-Efficacy by Gender. *International Journal for Educational Studies, 11*(1), 17-28. <https://journals.mindamas.com/index.php/educare/article/view/1046>
- Jex, S.M. & Bliese, P.D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology, 84*(3), 349-361. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.3.349>
- Kanten, P. & Yesiltas, M. (2015). The Effects of Positive and Negative Perfectionism on Work Engagement, Psychological Well-being and Emotional Exhaustion. *Procedia Economics and Finance, 23*, 1367-1375, [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00522-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00522-5)
- Karing, C. & Beelmann, A. (2019). Cognitive Emotional Regulation Strategies: Potential Mediators in the Relationship Between Mindfulness, Emotional Exhaustion, and Satisfaction?. *Mindfulness, 10*, 459-468. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0987-z>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and*

- Individual Differences*, 25, 67-72.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kordzanganeh, Z., Bakhtiarpour, S., Hafezi, F., & Dashtbozorgi, Z. (2021). The Relationship between Time Management and Academic Burnout with the Mediating Role of Test Anxiety and Self-efficacy Beliefs among University Students. *Journal of Medical Education*, 20(1).
<https://doi.org/10.5812/jme.112142>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C., & Leutner, D. (2022). Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM undergraduates: The mediating role of study motivation. *Learning and Individual Differences*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102096>
- Kuo, T.M., Tsai, C. C., & Wang, J. C. (2021). Linking web-based learning self-efficacy and learning engagement in MOOCs: The role of online academic hardiness. *Internet and Higher Education*, 51, 100819.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100819>
- Kwon, W., Ha, J. H., Jang, H. & Lee, D. (2022). The Effects of Perfectionism and Dispositional Self-focused Attention of Novice Counselor on Psychological Burnout: Moderated Mediating Effects of Cognitive Emotion Regulation Strategies. *International Journal for the Advancement of Counselling*.
<https://doi.org/10.1007/s10447-021-09460-y>
- Lee, Y.H., Richards, K. A. & Washburn, N. (2021). Mindfulness, resilience, emotional exhaustion, and turnover intention in secondary physical education teaching. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 100625. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100625>.
- Lee, M. Y., Cho, S., Huy, V. N., & Lee, S. M. (2021). A multilevel analysis of change in emotional exhaustion during high school: Focusing on the individual and contextual factors. *Current Psychology*, 40(11), 5648–5657.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00869-z>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G. & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional

- exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61,120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>.
- Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving Away from Exhaustion: How Core Self-Evaluations Influence Academic Burnout. *PLOS ONE*, 9(1), 87152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087152>
- Lippke, S. (2020). Self-Efficacy. En V. Zeigler-Hill, T.K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1165
- Liu, X. & Yu, K. (2019). Emotional stability and citizenship fatigue: The role of emotional exhaustion and job stressors. *Personality and Individual Differences*, 139, 254-262. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.033>.
- Lively, M. (1994). *Self-efficacy of teacher education students: A study based on Bandura's Social Cognitive Theory*. Iowa State University. <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/11288>
- López Claros, J. (2020). *Autoeficacia percibida, estrategias metacognitivas y desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Medicina de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio UPT. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1482>
- Lovón, M. & Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Lucendo, B. (30 de diciembre de 2021). *Flexibilidad cognitiva: cómo mejorar tu capacidad de adaptación*. Cuidateplus. <https://cuidateplus.marca.com/bienestar/2021/10/07/flexibilidad-cognitiva-mejorar-capacidad-adaptacion-179146.html>
- Luna, S. (2019). *Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica de la Universidad Privada de Tacna, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad

Privada de Tacna]. Repositorio UPT.
<http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1399>

- Ma, J., Ollier-Malaterre, A. & Lu, C. (2021). The impact of techno-stressors on work–life balance: The moderation of job self-efficacy and the mediation of emotional exhaustion. *Computers in Human Behavior*, *122*, 106811. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106811>
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Maloa, B., Stepanović-Ilic, I., Smith, T. J. & Campos, J. A. D. B. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout?. *PLOS ONE*, *15*(10), 0239816. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Martínez-Líbano, J., Yeomans, M. M., González-Campusano, N. & Campos-Flores, E. (2021). Emotional Exhaustion and Mental Health in a Sample of Chilean Social Science Students During the COVID-19 Pandemic. *PSOCIAL Revista de Investigación en Psicología Social*, *7*(2). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232267009/index.html>
- Martínez-Uribe, P., Cassaretto-Bardales, M., & Tavera-Palomino, M. (2020). Variables predictoras del compromiso laboral y académico en trabajadores y estudiantes de una universidad peruana. *Pensamiento Psicológico*, *18*(1), 7-19. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.vpcl>
- Maslach, B., Schaufeli, W. & Leiter M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mauricio-Mezarina, E. & Rios-Chilin, G. (2021). *Autoeficacia académica y cansancio emocional en estudiantes de secundaria de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio UPC. <http://hdl.handle.net/10757/656882>
- McKelvey, L., Schiffman, R., Brophy-Herb, H., London, E., Fitzgerald, H., Reischl, T., Hawver, S., & Cunningham, M. (2015). Examining long-term effects of an infant mental health home-based early head start program on family strengths and resilience. *Infant Mental Health Journal*, *36*(4), 353-365. <https://doi.org/10.1002/imhj.21518>

- Menezes, E. & Dos Reis, M. (2019). Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em Manaus - Brasil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 127-138. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1531>
- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P., & Tardif, E. (2020). What Types of Educational Practices Impact School Burnout Levels in Adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1152. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041152>
- Mu, D., & Guo, W. (2022). Impact of Students' Online Learning Burnout on Learning Performance - the Intermediary Role of Game Evaluation. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(02), 239-253. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i02.28555>
- Nájera-Saucedo, J., Salazar-Garza, M. L., Vacío-Muro, M. de los Á., & Morales-Chainé, S. (2020). Evaluación de la autoeficacia, expectativas y metas académicas asociadas al rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 435–452. <https://doi.org/10.6018/rie.350421>
- Nápoles-Neyra, N., Blanco-Vega, H., & Jurado-García, P. J. (2021). La autoeficacia y su influencia en la insatisfacción de la imagen corporal: revisión sistemática. *Psicología y Salud*, 32(1), 57-70. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i1.2711>
- Narváez-Olmedo, G., Posso-Yépez, M., Guzmán-Flores, F., & Valencia-Gordillo, S. (2018). Autoeficacia académica: un factor determinante para el ajuste académico en la vida universitaria. *Revista SATHIRI*, 13(2), 59. <https://doi.org/10.32645/13906925.755>
- Nie, Y., Lau, S., & Liao, A.K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 736-741. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005>
- Nunes, M. F. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1),

29-42.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902008000100004

- Opoku, M.A., Yoon, H., Kang, S.W., & You, M. (2021). How to Mitigate the Negative Effect of Emotional Exhaustion among Healthcare Workers: The Role of Safety Climate and Compensation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6641. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126641>
- Olaz, F. (1997). Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional. *Revista Electronica de Motivacion y Emoción*, 6, 13. <http://reme.uji.es/articulos/aolazf5731104103/texto.html>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. & Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formacion Universitaria*, 5(2), 17-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>
- Ortega, C., & López, F. (2003). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160. http://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-100.pdf
- Özhan, M. B. (2021). Academic self-efficacy and school burnout in university students: Assessment of the mediating role of grit. *Current Psychology*, 40(9), 4235-4246. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02023-9>
- Padin Berdejo, F. (2020). *Cansancio emocional y engagement académico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. [Trabajo de bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10907/1/2020_Padin%20Berdejo.pdf
- Pajares, F. (1997). Current direction in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 1-49. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>

- Papalia, D. & Martorell, G. (2015). *Desarrollo humano* (Decimotercera ed.). McGraw-Hill Education
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (Undécima ed.). McGraw-Hill Education
- Pham-Thi-Anh, H. (2021). The effect of classroom climate on student academic motivation mediated by academic self – efficacy at Hanoi Law University. *Scientific Journal of Tan Trao University*, 7(20), 96–104. <https://doi.org/10.51453/2354-1431/2021/488>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pouratashi, M., & Zamani, A. (2020). Students' psychological characteristics and its relationship with exhaustion, cynicism, and academic inefficacy. *International Journal of Knowledge and Learning*, 13(2), 98–109. <https://doi.org/10.1504/IJKL.2020.106647>
- Prada, R., Navarro-Loli, J. & Dominguez-Lara, S. (2020). Personalidad y agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: un estudio predictivo. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1227>
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico: Exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59(114), 281-292. <https://ixtheo.de/Record/1643176749>
- Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2021). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1135-1157. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00512-2>
- Reklitis P., Fotiadis A., & Trivellas P. (2019). Emotional Exhaustion and Perceived Corporate Social Responsibility: A Case Study of a Port Logistics Organization. En D. Sakas, D. Nasiopoulos (Eds.), *Strategic Innovative Marketing*. Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16099-9_3

- Reynoso Barron, N. (2019). *Cansancio emocional y autocompasión: implicancias en la satisfacción con la vida en estudiantes de derecho de una universidad privada de Lima Metropolitana*. [Trabajo de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15986>
- Rigg, J., Day, J. & Adler, H. (2013). Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-152. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n2p138>
- Richter, A., Schraml, K. & Leineweber, C. (2015). Work–family conflict, emotional exhaustion and performance-based self-esteem: reciprocal relationships. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 88, 103–112. <https://doi.org/10.1007/s00420-014-0941-x>
- Rivadeneira-Valenzuela, J., & Rivadeneira, M. M. (2021). Validación de la Escala de Fortalezas Familiares en población adulta chilena. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(2), 120–129. <https://doi.org/10.14718/acp.2021.24.2.11>
- Rodríguez, M. M. (2021). Solución de problemas sociales en adolescentes: Relación con las creencias de autoeficacia y afrontamiento. En *Ciências humanas: Caráter polissêmico e projeção interdisciplinar 2* (pp. 79–92). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.3142122119>
- Rohmani, N., & Andriani, R. (2021). Correlation between academic self-efficacy and burnout originating from distance learning among nursing students in Indonesia during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18. <https://doi.org/10.3352/JEEHP.2021.18.9>
- Roman Miranda, P. (2019). *Relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en estudiantes del Instituto del Sur – Arequipa*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8600>

- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P. & Fiorilli, C. (2022). An Italian Adaptation of the Burnout Assessment Tool-Core Symptoms (BAT-C) for Students. *Education Sciences*, 12(2), 124. <https://doi.org/10.3390/educsci12020124>
- Rosales, Y. & Rosales, F. (2013). Burnout estudiantil universitario: Conceptualización y estudio. *Salud mental*, 36(4), 337-345. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252013000400009&lng=es&tlng=es.
- Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>
- Rui-Gomes, A., Simões, C., Morais, C., & Couto A. (2022). Occupational Stress and Cognitive Appraisal Profiles as Predictors of Students' Burnout. En P.M. Arezes et al. (Eds.), *Occupational and Environmental Safety and Health III. Studies in Systems, Decision and Control*, (vol 406). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89617-1_45
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Sabater, V. (23 de noviembre de 2020). *Síndrome general de adaptación: así reaccionamos frente al estrés*. Mejor con Salud. <https://mejorconsalud.as.com/sindrome-general-adaptacion-asi-reaccionamos-frente-estres/>
- Sáez, F., Bustos, C., Pérez, M., Mella, J., Lobos, K. & Díaz, A. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Salami, M., Khan, R., Yusuf, M., Perveen, A. & Mai, M. Y. M. (2021). Impact of Perceived Academic Stress and Depression on Self Efficacy Beliefs among University Students during Online Learning in Peninsula, Malaysia.

- International Journal of Social Learning*, 1(3), 260–269.
<https://doi.org/10.47134/ijsl.v1i3.53>
- Salanova, M. (2010). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Síntesis.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=772632>
- Santa-Maria, A., Wörfel, F., Wolter, C., Gusy, B., Rotter, M., Stark, S., Kleiber, D., & Renneberg, B. (2018). The Role of Job Demands and Job Resources in the Development of Emotional Exhaustion, Depression, and Anxiety Among Police Officers. *Police Quarterly*, 21(1), 109–134.
<https://doi.org/10.1177/1098611117743957>
- Sarubbi de Rearte, E. & Castaldo, R. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. 291-294
<https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-efficacy of University Students in Terms of Socio-demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040817>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004) Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
<http://dx.doi.org/10.1002/job.248>.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917.
<http://dx.doi.org/10.1002/job.595>.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2ª ed.). Pearson Educación.
<https://books.google.com.pe/books?id=4etf9ND6JU8C&lpg=PP1&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Seguín, C. (2016). *Niveles de depresión y percepción de la autoeficacia en estudiantes de psicología de dos universidades: pública y privada*. [Tesis

- de licenciatura, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio UNIFE. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/157>
- Seperak-Viera, R., Fernández-Arata, M., & Dominguez-Lara, S. (2021). Prevalence and severity of academic burnout in college students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones*, 7, 199. <https://doi.org/10.24016/2020.v7.199>
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.743936>
- She, R., Wong, K., Lin, J., Leung, K., Zhang, Y., & Yang, X. (2021). How COVID-19 stress related to schooling and online learning affects adolescent depression and Internet gaming disorder: Testing Conservation of Resources theory with sex difference. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(4), 953-966. <https://doi.org/10.1556/2006.2021.00069>
- Shorey, S., & Lopez, V. (2021). Self-Efficacy in a Nursing Context. En G. Haugan, M. Eriksson (Eds.), *Health Promotion in Health Care - Vital Theories and Research*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63135-2_12
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Torres, L. H., Mohand, L. M., & Espinosa, S. C. (2016). Cansancio emocional en estudiantes universitarios. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 9, 173-191. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i9.6888>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Valera, S. (s.f.). *El modelo de Selye*. Universitat de Barcelona. http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-4-tema-8-2-1
- Valle, J. (19 de setiembre de 2014). *Las 3 fases del Síndrome de Adaptación General (SAG) ante el estrés*. Terapia infantil y juvenil.

<http://terapiainfantilyjuvenil.blogspot.com/2014/09/las-3-fases-del-sindrome-de-adaptacion.html>

- Van der Bijl, J. & Shortridge-Baggett, L. (2001). The theory and measurement of the self-efficacy construct. *Scholarly inquiry for nursing practice*, 15(3), 189–207. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11871579/>
- Vicentini, I. C. (20 de mayo de 2020). *La educación superior en tiempos de Covid-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-SegundaReunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-UniversidadesLideres-de-America-Latina.pdf>
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O. & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>
- Williams, P., Mueller, K., Carroll, H., Cornwall, M., Denney, L., & Kroneberger, L. (2018). Patterns of Academic Burnout, Emotional Distress, and Coping in Physical Therapy Students. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 8 (3), 31-46. <https://doi.org/10.18848/2156-8960/CGP/v08i03/31-46>
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201. https://positiveorgs.bus.umich.edu/wp-content/uploads/Crafting-a-Job_Revisioning-Employees.pdf
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xu, S., Ouyang, X., Shi, X., Li, Y., Chen, D., Lai, Y. & Fan, F. (2020). Emotional exhaustion and sleep-related worry as serial mediators between sleep

- disturbance and depressive symptoms in student nurses: A longitudinal analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 129. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2019.109870>
- Yokoyama, S. (2019). Academic Self-Efficacy and Academic Performance in Online Learning: A Mini Review. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02794>
- Zepeda-Gómez, B., Castro-Pérez, R. & Hernández-Murúa, J. (2021). Autoeficacia, estilo de vida y calidad de vida en adultos mayores. Una revisión literaria. *Actividad física y desarrollo humano*, 12(0), 1-14. <https://doi.org/10.24054/16927427.v0.n0.2021.4640>
- Zhang, H., Cui, N., Chen, D., Zou, P., Shao, J., Wang, X., Zhang, Y., Du, J., Du, C. & Zheng, D. (2021). Social support, anxiety symptoms, and depression symptoms among residents in standardized residency training programs: the mediating effects of emotional exhaustion. *BMC Psychiatry*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03381-1>
- Zhou, H., & Chen, J. (2021). How Does Psychological Empowerment Prevent Emotional Exhaustion? Psychological Safety and Organizational Embeddedness as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546687>
- Zhu, K., Xie, X., Liu, Q., Meng, H., & Song, R. (2022). Internet addiction: Prevalence and relationship with academic burnout among undergraduates during widespread online learning. *Perspectives in psychiatric care*, <https://doi.org/10.1111/ppc.13060>
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), pp. 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

ANEXOS

Anexo A: Matriz del trabajo de investigación.

Anexo B: Consentimiento informado.

Anexo C: Ficha sociodemográfica

Anexo A: Matriz del trabajo de investigación.

MATRIZ

Autoeficacia y cansancio emocional en estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021

Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Variables	Instrumentos	Metodología
¿Existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?	Determinar si existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021	Existe relación entre autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021	Autoeficacia	Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA)	Enfoque Cuantitativo Tipo Descriptivo correlacional Diseño No experimental, transversal correlacional Ox M r Oy Donde:

Problema Específico	Objetivo Específico	Hipótesis Específico			
¿Cuál es el nivel de autoeficacia en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?	Identificar el nivel de autoeficacia en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021	El nivel de autoeficacia es bajo en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021	Cansancio emocional	Escala de Cansancio Emocional (ECE)	M: Muestra donde se realiza el estudio Ox: Medición de la autoeficacia Oy: Medición del cansancio emocional R: Relación
¿Cuál es el nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?	Identificar el nivel de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021	El nivel de cansancio emocional es alto en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021			Muestra 258 estudiantes
¿Qué relación existe entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021?	Determinar el grado y tipo de relación entre los niveles de autoeficacia y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021	El grado y tipo de relación es significativo y negativo entre los niveles de autoeficacia bajo y los niveles de cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021			Método cuantitativos, en este caso pruebas estandarizadas y/o inventarios
					Técnica Encuesta
					Aplicación Practica

Anexo B: Consentimiento informado.**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado/a estudiante:

Actualmente me encuentro realizando, mi trabajo de investigación, la cual busca conocer la autoeficacia y el cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima. Por ello, le invito a que pueda colaborar en el llenado de dos cuestionarios; esto le tomará un tiempo de 10 a 15 minutos aproximadamente. Cabe resaltar que su participación en este estudio es de manera voluntaria. Si aceptar participar, la información que brinda mediante los dos cuestionarios; será completamente confidencial, anónima y no será utilizada para otros fines fuera de los objetivos de la investigación.

La presente investigación tiene un propósito académico que al finalizar se propondrá recomendaciones favorables para la población por lo que se pide completa sinceridad al responderla.

¿Está usted de acuerdo en participar?

Sí _____

No _____

Anexo C: Ficha sociodemográfica

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	
Edad: _____ años	Sexo: _____ Hombre _____ Mujer
Facultad: _____ Derecho	
_____ Ingeniería Ambiental	
_____ Odontología	
_____ Contabilidad y Finanzas	
Ciclo: _____	
¿Trabaja actualmente?: _____ Si _____ No	

Anexo D: Formulario virtual de aplicación de instrumentos

Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima

Estimado/a estudiante:

Actualmente me encuentro realizando, mi trabajo de investigación, la cual busca conocer la autoeficacia y el cansancio emocional en los estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima. Por ello, le invito a que pueda colaborar en el llenado de dos cuestionarios; esto le tomará un tiempo de 10 a 15 minutos aproximadamente. Cabe resaltar que su participación en este estudio es de manera voluntaria. Si aceptar participar, la información que brinda mediante los dos cuestionarios; será completamente confidencial, anónima y no será utilizada para otros fines fuera de los objetivos de la investigación.

[Iniciar sesión en Google](#) para guardar lo que llevas hecho. [Más información](#)

*Obligatorio

CONSENTIMIENTO INFORMADO. La presente investigación tiene un propósito académico que al finalizar se propondrá recomendaciones favorables para la población por lo que se pide completa sinceridad al responderla. ¿Esta usted de acuerdo en participar? *

- Sí
- No

<https://forms.gle/kZYi5hom44Xssj7CA>

Anexo G: Permiso para el uso de los instrumentos

Autorización para aplicación de instrumentos Recibidos x

Katherine Quispe <kathyquispe.sarmiento@gmail.com>
para sdominguezmpcs, sergio.dominguez ▾ 12:33 (hace 7 horas) ☆ ↶ ⋮

Buenas tardes
Dr. Sergio Dominguez Lara

Un cordial saludo y a la vez presentarme, mi nombre es Katherine Quispe, soy bachiller de Psicología de la Universidad Privada de Tacna. Actualmente me encuentro realizando mi investigación acerca de la autoeficacia y cansancio emocional en estudiantes universitarios. Este trabajo tiene fines académicos, por el cual, quería pedirle su autorización para utilizar sus instrumentos para cada variable correspondientemente, es decir, la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) y la Escala de Cansancio Emocional (ECE).

De antemano, muchas gracias por su atención

Sergio Dominguez
para mi ▾ 15:14 (hace 5 horas) ☆ ↶ ⋮

Estimada Katherine, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí, pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.


Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

P.D.: El correo aplica a las dos escalas.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556
Investigador CONCYTEC: [Perfil](#)
Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/
ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>
SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorid=56287930500>)
LOOP: <http://loop.frontiersin.org/people/346044/>
Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=ldSLecAAAAAJ&hl=es>
Autores-Redalyc: <http://www.redalyc.org/autor/oa?id=2906>
Publón-Peer Reviews: <https://publons.com/author/1390155>
Microsoft Academic: <https://academic.microsoft.com/#/detail/2161565109>
ResearchID: <http://www.researchid.com/rid/1-6666-2018>

24 archivos adjuntos



Anexo H: Validación de juicio de expertos para la aplicación virtual de los instrumentos

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DE LA VARIABLE AUTOEFICACIA

I. DATOS GENERALES:

1. Apellidos y nombres del juez: Valenzuela Romero Alex Alfredo.
2. Cargo e institución donde labora: Docente de la Universidad Privada de Tacna
3. Autor del instrumento: David Palenzuela
4. Título de investigación: "Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la universidad latinoamericana cima, 2021"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21 – 40%	Buena 41 – 60%	Muy buena 61 – 80%	Excelente 81 – 100%
1.CLARIDAD	Los ítems están formulados con lenguaje apropiado y entendible.					100%
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					100%
3.PERTINENTE	Las preguntas tienen que ver con el tema.					100%
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica de las preguntas.					100%
5.SUFICIENCIA	Se tiene la suficiente cantidad y calidad de ítems para consolidar el concepto general.				61%	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias científicas.					90%
7.CONSISTENCIA	Existe solidez y coherencia entre sus preguntas.					90%
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					100%
9.METODOLOGÍA	El proceso responde al Método Científico.					100%
10.CALIDAD	Entre la comprensión del ítem y la expresión de la respuesta.					100%
11. APLICACIÓN VIRTUAL	Fácil acceso a la plataforma de evaluación, presentación conveniente de las instrucciones e ítems y adecuado tiempo límite para su desarrollo.					100%

OPINION DE APLICABILIDAD: Es aplicable en investigación y de manera

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94.63%

Lugar y fecha: 06-06-2021

Teléfono N°: 952715062



Firma del experto informante

DNI:41632620

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
DE LA VARIABLE AUTOEFICACIA**

I. DATOS GENERALES:

1. Apellidos y nombres del juez:Puma Pillco, Nadia Nancy.....
2. Cargo e institución donde labora: ...Docente Universidad Privada de Tacna.....
3. Autor del instrumento: David Palenzuela
4. Título de investigación: “Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la universidad latinoamericana cima, 2021”

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21 – 40%	Buena 41 – 60%	Muy buena 61 – 80%	Excelente 81 – 100%
1.CLARIDAD	Los items están formulados con lenguaje apropiado y entendible.					X
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
3.PERTINENTE	Las preguntas tienen que ver con el tema.					X
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica de las preguntas.				X	
5.SUFICIENCIA	Se tiene la suficiente cantidad y calidad de items para consolidar el concepto general.				X	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias científicas.					X
7.CONSISTENCIA	Existe solidez y coherencia entre sus preguntas.					X
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	El proceso responde al Método Científico.					X
10.CALIDAD	Entre la comprensión del item y la expresión de la respuesta.					X
11. APLICACIÓN VIRTUAL	Fácil acceso a la plataforma de evaluación, presentación conveniente de las instrucciones e items y adecuado tiempo límite para su desarrollo.					X

OPINION DE APLICABILIDAD:Aplicable.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN:90%.....

Lugar y fecha: Tacna, 07 de octubre del 2021
Teléfono N°: 957713178



Firma del experto informante

DNI: 10644545

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
DE LA VARIABLE AUTOEFICACIA**

I. DATOS GENERALES:

1. Apellidos y nombres del juez: Torres González Yepez Andrés
 2. Cargo e institución donde labora: U.P.T. Pontificio
 3. Autor del instrumento: David Palenzuela
 4. Título de investigación: "Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la universidad latinoamericana cima, 2021"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21 – 40%	Buena 41 – 60%	Muy buena 61 – 80%	Excelente 81 – 100%
1. CLARIDAD	Los ítems están formulados con lenguaje apropiado y entendible.				X 80	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X 80	
3. PERTINENTE	Las preguntas tienen que ver con el tema.				X 80	
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica de las preguntas.				X 80	
5. SUFICIENCIA	Se tiene la suficiente cantidad y calidad de ítems para consolidar el concepto general.				X 80	
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias científicas.				X 80	
7. CONSISTENCIA	Existe solidez y coherencia entre sus preguntas.				X 80	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X 80	
9. METODOLOGÍA	El proceso responde al Método Científico.				X 80	
10. CALIDAD	Entre la comprensión del ítem y la expresión de la respuesta.				X 80	
11. APLICACIÓN VIRTUAL	Fácil acceso a la plataforma de evaluación, presentación conveniente de las instrucciones e ítems y adecuado tiempo límite para su desarrollo.					100 X

OPINION DE APLICABILIDAD: Des aplicable

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80.90%

Lugar y fecha: Tarma 01-10-2021

Teléfono N°: 952715139



Firma del experto informante

DNI: 27688902

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
DE LA VARIABLE CANSANCIO EMOCIONAL**

I. DATOS GENERALES:

1. Apellidos y nombres del juez: Valenzuela Romero, Alex Alfredo
2. Cargo e institución donde labora: Docente de la Universidad Privada de Tacna.
3. Autor del instrumento: Silva Fontana
4. Título de investigación: "Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la universidad latinoamericana cima, 2021"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21 – 40%	Buena 41 – 60%	Muy buena 61 – 80%	Excelente 81 – 100%
1.CLARIDAD	Los ítems están formulados con lenguaje apropiado y entendible.					100%
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					100%
3.PERTINENTE	Las preguntas tienen que ver con el tema.					95%
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica de las preguntas.					95%
5.SUFICIENCIA	Se tiene la suficiente cantidad y calidad de ítems para consolidar el concepto general.				65%	
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias científicas.					95%
7.CONSISTENCIA	Existe solidez y coherencia entre sus preguntas.					100%
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					100%
9.METODOLOGÍA	El proceso responde al Método Científico.					90%
10.CALIDAD	Entre la comprensión del ítem y la expresión de la respuesta.					100%
11. APLICACIÓN VIRTUAL	Fácil acceso a la plataforma de evaluación, presentación conveniente de las instrucciones e ítems y adecuado tiempo límite para su desarrollo.					100%

OPINION DE APLICABILIDAD: Es aplicable en investigación y en entornos virtuales

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94.54

Lugar y fecha: 06-06-2021

Teléfono N°: 952715062



 Firma del experto informante

DNI:41632620

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
DE LA VARIABLE CANSANCIO EMOCIONAL**

I. DATOS GENERALES:

1. Apellidos y nombres del juez:Puma Pillco, Nadia Nancy.....
2. Cargo e institución donde labora: ...docente, Universidad Privada de Tacna.....
3. Autor del instrumento: Silva Fontana
4. Título de investigación: “Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la universidad latinoamericana cima, 2021”

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS	Deficiente 0 – 20%	Regular 21 – 40%	Buena 41 – 60%	Muy buena 61 – 80%	Excelente 81 – 100%
1.CLARIDAD	Los ítems están formulados con lenguaje apropiado y entendible.					X
2.OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					X
3.PERTINENTE	Las preguntas tienen que ver con el tema.					X
4.ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica de las preguntas.				X	
5.SUFICIENCIA	Se tiene la suficiente cantidad y calidad de ítems para consolidar el concepto general.					X
6.INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias científicas.					X
7.CONSISTENCIA	Existe solidez y coherencia entre sus preguntas.					X
8.COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X	
9.METODOLOGÍA	El proceso responde al Método Científico.					X
10.CALIDAD	Entre la comprensión del ítem y la expresión de la respuesta.					X
11. APLICACIÓN VIRTUAL	Fácil acceso a la plataforma de evaluación, presentación conveniente de las instrucciones e ítems y adecuado tiempo límite para su desarrollo.					X

OPINION DE APLICABILIDAD:Aplicable.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN:90%.....

Lugar y fecha: Tacna, 07 de octubre del 2021
Teléfono N°: 957713178



Firma del experto informante

DNI: 10644545

**INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
DE LA VARIABLE CANSANCIO EMOCIONAL**

I. DATOS GENERALES:

1. Apellidos y nombres del juez: James Gonzalez Lopez Andres
 2. Cargo e institución donde labora: L.P.T. Ministerio Público
 3. Autor del instrumento: Silva Fontana
 4. Título de investigación: "Autoeficacia y cansancio emocional en los estudiantes de la universidad latinoamericana cima, 2021"

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDAD	Los ítems están formulados con lenguaje apropiado y entendible.				X 80	
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X 80	
3. PERTINENTE	Las preguntas tienen que ver con el tema.			X 60		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica de las preguntas.				X 80	
5. SUFICIENCIA	Se tiene la suficiente cantidad y calidad de ítems para consolidar el concepto general.			X 60		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias científicas.				X 80	
7. CONSISTENCIA	Existe solidez y coherencia entre sus preguntas.			X 60		
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				X 80	
9. METODOLOGÍA	El proceso responde al Método Científico.				X 80	
10. CALIDAD	Entre la comprensión del ítem y la expresión de la respuesta.				X 80	
11. APLICACIÓN VIRTUAL	Fácil acceso a la plataforma de evaluación, presentación conveniente de las instrucciones e ítems y adecuado tiempo límite para su desarrollo.				X 80	

OPINION DE APLICABILIDAD: Si es aplicable previa modificación.

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 65.64%

Lugar y fecha:

Teléfono N°:

Firma del experto informante

DNI: 29688902