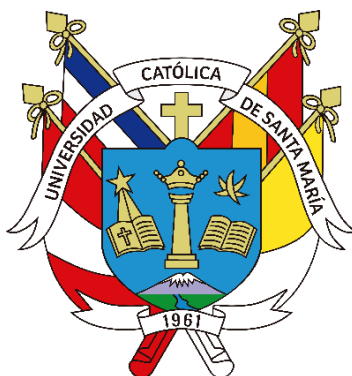


Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y
Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**Cansancio emocional y Autoeficacia académica en alumnos de 5to de
secundaria de Arequipa**

Tesis presentada por las Bachilleres:

Chavez Anaya, Tania Malu

ORCID: 0000-0002-0143-5933

Cruz Pinto, Winny Maria

ORCID: 0009-0006-5448-6327

para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Asesor (a):

Dr. Martínez Carpio, Héctor Emilio

ORCID: 0000-0003-4029-670X

Arequipa - Perú

2024

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

PSICOLOGIA

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 08 de Mayo del 2024

Dictamen: 006878-C-EPSIC-2024

Visto el borrador del expediente 006878, presentado por:

2017832032 - CRUZ PINTO WINNY MARIA

2017242172 - CHAVEZ ANAYA TANIA MALU

Titulado:

**CANSANCIO EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ALUMNOS DE 5TO DE
SECUNDARIA DE AREQUIPA**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA

**29606304 - PUMA HUACAC ROGER FREDDY
DICTAMINADOR**



**42957579 - RAMOS VARGAS LUIS FERNANDO
DICTAMINADOR**



**29689357 - QUISPE FLORES LITA MARIANELA
DICTAMINADOR**



Cansancio emocional y Autoeficacia académica en alumnos de 5to de secundaria de Arequipa

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%

INDICE DE SIMILITUD

10%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	3%
2	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	upc.aws.openrepository.com Fuente de Internet	1%
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	Submitted to Universidad Privada del Norte Trabajo del estudiante	1%
9	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	

Dedicatoria

A Dios, por darme las fuerzas para lograr mis metas y guiar cada paso que doy, a mis padres como también a mi familia por creer en mí y apostar por esta carrera que yo elegí, pero especialmente a mi madre Elizabeth ya que sin su apoyo no podría culminarse esta investigación. A mis amigos, porque siempre estuvieron conmigo cuando más los necesitaba y a los profesores que fueron mi inspiración ya que con su ejemplo fortalecieron mi decisión de ser una profesional en psicología.

Winy Maria Cruz Pinto

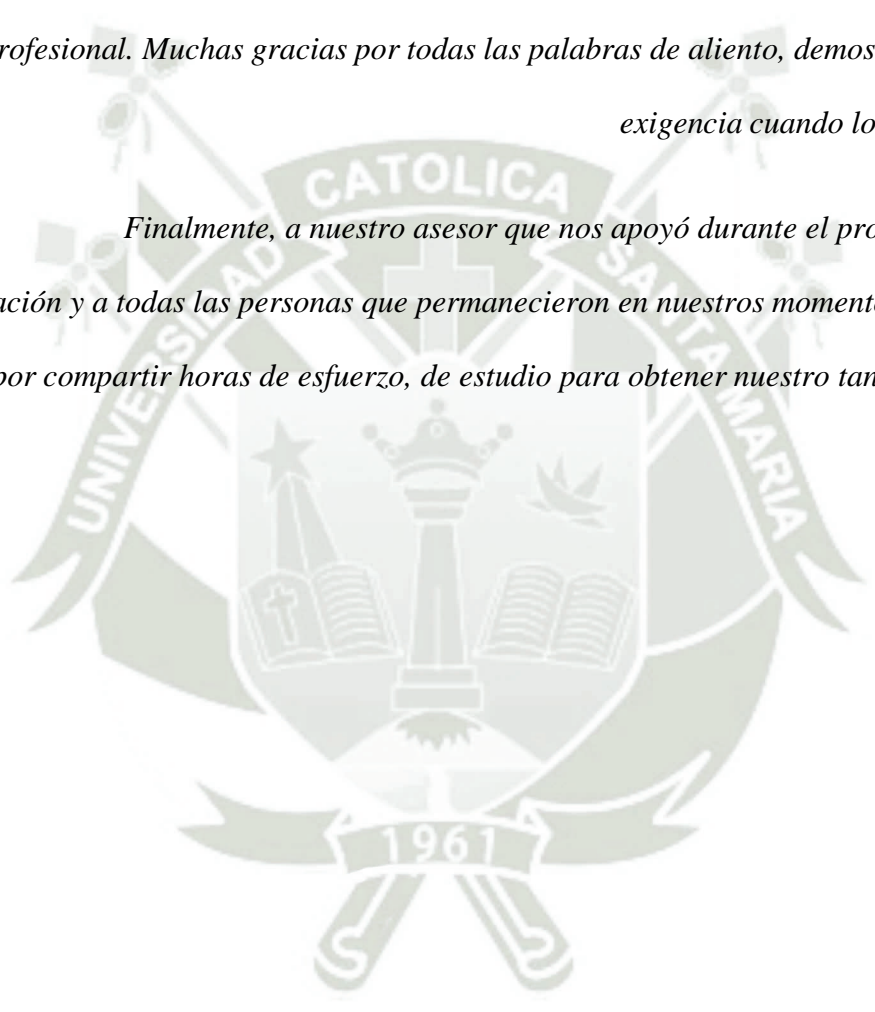
Primeramente, a mis padres por el apoyo durante toda mi vida universitaria, especialmente a mi mamá, porque a pesar de las dificultades que se iban presentando siempre estuvo ahí apoyándome; a mis hermanos porque son una parte esencial en mi vida y puedan aprender que si creen en sí mismos pueden llegar alcanzar grandes cosas.

Tania Malu Chavez Anaya

Agradecimiento

En primer lugar, queremos agradecer a nuestras familias por el soporte y comprensión que nos brindaron desde que tuvimos el sueño de ser psicólogas. Ustedes han sido nuestros guías y con mucho orgullo les dedicamos este logro. Seguidamente, a nuestros docentes porque les debemos todos los conocimientos que hoy en día aplicamos en nuestra vida profesional. Muchas gracias por todas las palabras de aliento, demostrar paciencia y exigencia cuando lo necesitábamos.

Finalmente, a nuestro asesor que nos apoyó durante el proceso de nuestra investigación y a todas las personas que permanecieron en nuestros momentos más difíciles, por compartir horas de esfuerzo, de estudio para obtener nuestro tan anhelado título profesional.



Resumen

El objetivo del estudio fue determinar la relación que existe entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en los alumnos de 5to año de secundaria de instituciones educativas públicas y privadas de Arequipa 2022. El estudio es de tipo no experimental con un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional y de corte transversal; La muestra lo conformaron 240 alumnos de 5to de secundaria seleccionados de acuerdo al criterio no probabilístico de interés del investigador. Los instrumentos empleados para recolectar los datos fueron: la escala de cansancio emocional compuesta por 10 ítems, diseñada por Ramos et al. (2005) y adaptada y validada en el Perú por Domínguez (2014); del mismo modo, se empleó la escala de autoeficacia académica compuesta por 10 ítems con relación a las conductas académicas diseñada por Palenzuela (1983), validada y adaptada por Olazo (2020). Se llegó a obtener que no existe relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica. Así mismo, en los análisis comparativos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables según género.

Palabras clave: : Cansancio, rendimiento académico, secundaria.

Abstract

The objective of the study was to determine the relationship between emotional exhaustion and academic self-efficacy in 5th year high school students of public and private educational institutions of Arequipa 2022. The study is non-experimental with a quantitative approach with a correlational and cross-sectional scope; the sample consisted of 240 5th year high school students selected according to the non-probabilistic criteria of the researcher's interest. The instruments used to collect the data were: the emotional exhaustion scale composed of 10 items, designed by Ramos et al. (2005) and adapted and validated in Peru by Dominguez (2014); likewise, the academic self-efficacy scale composed of 10 items was used in relation to academic behaviors designed Palenzuela (1983), validated and adapted by Olazo (2020). It was found that there is no relationship between emotional exhaustion and academic self-efficacy. Likewise, in the comparative analyses, statistically significant differences were found between both variables according to gender.

Keywords: Tiredness, academic performance, high school.

Índice

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
CAPÍTULO I. PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO	1
INTRODUCCIÓN	2
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	5
VARIABLES.....	5
Definición Operacional de las Variables.....	5
Variable 1. Cansancio Emocional	5
Variable 2. Autoeficacia Académica.....	5
OBJETIVOS.....	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos.....	6
ANTECEDENTES TEÓRICO-INVESTIGATIVOS.....	6
Enfoque Teórico de Cansancio Emocional	6
Enfoque Teórico de la Autoeficacia.....	12
HIPÓTESIS	19
CAPÍTULO II. MÉTODO	20
MÉTODO.....	21
INSTRUMENTOS.....	21
Escala de Cansancio Emocional (ECE).....	21
Propiedades Psicométricas de ECE	22
Inventario de Autoeficacia en Conductas Académicas (EAPESA)	22
Propiedades Psicométricas de EAPESA.....	23

PARTICIPANTES.....	25
Criterios de Inclusión	26
PROCEDIMIENTO.....	26
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	27
ANÁLISIS DE DATOS.....	27
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....	28
RESULTADOS	29
DISCUSIÓN.....	39
CONCLUSIONES.....	43
SUGERENCIAS.....	44
LIMITACIONES.....	45
REFERENCIAS.....	46
ANEXOS.....	56

Índice de Tablas

Tabla 1. Cargas factoriales del Análisis Factorial Exploratorio con 3 factores	25
Tabla 2. Población de alumnos de las instituciones educativas estudiadas	26
Tabla 3. Niveles de cansancio emocional y autoeficacia académica en la muestra evaluada..	31
Tabla 4. Pruebas de normalidad de cansancio emocional y autoeficacia académica.....	3
Tabla 5. Correlación de Spearman entre cansancio emocional y seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas	33
Tabla 6. Correlación de Spearman entre cansancio emocional y convicción de afrontar positivamente situaciones académicas	34
Tabla 7. Correlación de Spearman entre cansancio emocional y rendimiento y capacidad académica.....	35
Tabla 8. Comparación del cansancio emocional de acuerdo al sexo de los evaluados.....	36
Tabla 9. Comparación de la autoeficacia académica y sus dimensiones de acuerdo al sexo de los evaluados	37
Tabla 10. Comparación del cansancio emocional de acuerdo al tipo de colegio	38
Tabla 11. Comparación de la autoeficacia académica y sus dimensiones de acuerdo al tipo de colegio.....	39
Tabla 12. Correlación de Spearman entre cansancio emocional y autoeficacia académica.....	40



CAPÍTULO I. PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

Introducción

Es sabido que, durante el proceso formativo en los centros educativos, los escolares son expuestos a múltiples situaciones académicas como también a situaciones personales que de manera significativa afectan en su proceso de formación (Gómez-Fraguela et al., 2008), lo cual en el momento de la aparición del COVID-19 se vio afectada, y que en tan poco tiempo generó grandes cambios a nivel mundial marcando significativamente el enfoque de la vida misma, por el hecho de pasar por una pandemia e incurrir en un aislamiento social, cambiando el comportamiento regular de la sociedad (Abreu, 2020).

Asimismo, la modalidad presencial de aprendizaje educativo se tuvo que cambiar a una modalidad virtual donde los alumnos son los principales afectados en relación con el entorno de aprendizaje, ya que algunos no cuentan con un ambiente óptimo. Esto afecta la metodología de enseñanza aplicada y el acceso de medios para realizar las clases conlleva a estar expuesto a constantes distractores (Hidalgo y Laura, 2020).

Muchas de las instituciones, especialmente las pertenecientes al estado implementaron una educación remota; es decir, que los alumnos reciben sus clases por los medios de comunicación especialmente el de radio y televisión, con el programa del Ministerio de Educación “Aprendo en casa” y, asimismo, las instituciones privadas o particulares implementaron una educación remota que se caracteriza por contar con una plataforma virtual y tener un aprendizaje sincrónico con el apoyo de los docentes.

En este sentido, el alumno adolescente que cursa el último nivel secundario se ha demostrado que pasa por una etapa de cambios considerada como "un periodo de transición del ciclo de crecimiento que marca el final de la niñez y pronuncia la adultez" (Pintado et al., 2010, pág. 90). Al estar a puertas de terminar su ciclo escolar, comienza a plantearse metas y objetivos claros y serios que decidirán su vida a futuro, los cuales, por temor a triunfar o

fallar son postergados, como también la poca motivación de los estudios, el miedo de sus decisiones, la presión social, entre otros aspectos que influyen significativamente.

Según Barraza y Barraza (2019), sumadas las exigencias académicas como los exámenes, el número de tareas a realizar y el tiempo disponible para poder hacerlas, ocasionan en el alumno episodios estresantes, por consiguiente, esto obliga a realizar mayores esfuerzos tanto físicos como mentales para poder ajustarse a estas demandas y al no poder alcanzarlas, en un menor o mayor tiempo determinado los alumnos experimentan cansancio emocional (Águila et al., 2015).

Este término se dio a conocer por Freudenberger al explicarlo como aquel proceso que involucra un deterioro de las capacidades físicas y mentales en profesionales que se desenvuelven en distintas áreas, como la salud, la enseñanza, servicios legales de emergencia o trabajo social; esta variable forma parte de las dimensiones que comprende el síndrome de burnout, el cual desarrolla en la persona un estado de desconexión emocional y cognitiva con relación a su trabajo (Maslach y Leiter, 2001).

Por otra parte, en el ámbito académico, el cansancio emocional también existe, caracterizándose por la poca adecuación de los alumnos para acoplarse a las exigencias académicas, lo que genere en ellos sensaciones y percepciones negativas en relación con el interés y motivación frente al estudio, es decir, les producen dudas acerca de sus propias capacidades personales para realizarlo, llegando a convertirse en un problema, que al no ser resuelto, se agrava de tal forma que se va generando un malestar prolongado de agotamiento psicológico e incluso físico (Bórquez, 2004). Inclusive, los alumnos pueden acabar en una completa desmotivación, a tal punto de descuidar su estudio debido a que tienen bajas expectativas respecto a sus logros académicos y su desenvolvimiento en el ámbito laboral.

En cierto modo, el alumno, al experimentar poca motivación frente a sus estudios, llegará al punto de formar una perspectiva negativa sobre sus capacidades, y esta valoración

negativa recaerá en la percepción de su autoeficacia académica. El término autoeficacia fue establecido por Albert Bandura a partir de la teoría sociocognitiva, describiéndola como “el juicio de la capacidad de un individuo para realizar actividades ya sean de aprendizaje o laborales” (Bandura, 1977).

En tanto, en el ámbito académico, hace referencia al conjunto de creencias que tiene el alumno en torno a sus capacidades organizativas y ejecutoras de estrategias para poder realizar las demandas requeridas en su ambiente (Namot, 2004). La autoeficacia se ciñe en el desarrollo y fortalecimiento del alumno cuando este percibe que lo que se propuso había sido logrado con éxito, lo que construiría en él un pensamiento de estar convirtiéndose en una persona suficientemente competente. Es por ello que alcanzar una autoeficacia elevada, es decir, una creencia positiva en torno a las capacidades, impactaría en la motivación manteniéndola de manera eficaz y promoviendo un logro en el aprendizaje del alumno (Roman, 2019).

Al observar el entorno en el cual los alumnos de 5to de secundaria se desenvuelven y la diferencia que puede haber en las metodologías de enseñanza que las instituciones educativas nacionales y particulares implementaron, se podría inferir que los adolescentes, al estar en una etapa de desarrollo, sumado al impacto de la pandemia, las exigencias de sus actividades académicas y las expectativas futuras laborales, podrían ser factores predisponentes a desarrollar un cansancio emocional el cual repercutirá en la percepción que tienen de sí mismos hacia sus capacidades escolares.

Por ello, conocer la relación que existe entre la variable de cansancio emocional y autoeficacia académica, específicamente en la población de adolescentes que cursan el 5to grado de secundaria, puede brindarnos información importante y valiosa sobre su estado actual y permitirnos abrir nuevas puertas al conocimiento, ya que no se han hallado muchos estudios relacionados con el tema. De la misma manera, los resultados aportarían al

desarrollo de estrategias de prevención y promoción para lograr un bienestar y percepción académica positiva en los alumnos.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre cansancio emocional y autoeficacia académica en alumnos de 5to de secundaria de Arequipa?

Variables

Definición Operacional de las Variables

Variable 1. Cansancio Emocional. Es una sensación de agotamiento emocional experimentado por el individuo por motivo de las exigencias académicas que se le presenta, originando un bajo involucramiento y responsabilidad con sus labores escolares, además de evaluarse de forma negativa en torno a la capacidad y competencias que posee (Caballero et al., 2010). Este constructo se midió con la Escala de Cansancio Emocional (ECE) de Ramos et al. (2005), la cual fue adaptada y validada por Domínguez (2014) en nuestro contexto. No obstante, se analizó las propiedades psicométricas de dicha escala y se medirá de manera unidimensional (ver apartado de instrumentos).

Variable 2. Autoeficacia Académica. Es un conjunto de juicios que un individuo hace en relación a sus propias capacidades para organizar y poner en ejecución acciones demandadas en el afrontamiento y manejo de situaciones relacionadas al ámbito académico (Domínguez et al., 2018). Esta variable se midió mediante el Inventario de Autoeficacia en Conductas Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), este fue estudiado psicométricamente en Perú por Olazo (2020). De igual manera, se realizó el análisis psicométrico y se determinó que el instrumento está compuesto por 3 factores. Las dimensiones que ayudaron a medir la autoeficacia fueron: la seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas, la convicción de afrontar positivamente situaciones académicas, y el rendimiento y capacidad académica (ver apartado de instrumentos).

Objetivos

Objetivo General

Establecer la correlación entre cansancio emocional y autoeficacia académica en alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Objetivos Específicos

Conocer los niveles de cansancio emocional y autoeficacia académica en alumnos de 5to de secundaria de Arequipa

Determinar la correlación entre el cansancio emocional y la seguridad de aprobar exámenes y asignaturas en alumnos de 5to de secundaria Arequipa.

Identificar la correlación entre el cansancio emocional y la convicción de afrontar positivamente situaciones académicas en alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Comprobar la correlación entre el cansancio emocional y el rendimiento y capacidad académica en alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Comparar el cansancio emocional entre hombres y mujeres alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Comparar la autoeficacia y sus dimensiones entre hombres y mujeres alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Identificar diferencias entre el cansancio emocional según el tipo de colegio de alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Identificar diferencias entre la autoeficacia académica según el tipo de colegio de alumnos de 5to de secundaria de Arequipa.

Antecedentes Teórico-Investigativos

Enfoque Teórico de Cansancio Emocional

El término de cansancio emocional fue introducido por Freudenberger (como se citó en Blanch et al., 2003) explicándolo como aquel proceso que deteriora a profesionales de diferentes áreas como la salud, trabajo social o servicios de emergencia legal, ya sea de forma física y mental. Asimismo, este término es una de las dimensiones que comprende el síndrome de burnout, aparte del bajo nivel de realización personal y la despersonalización o cinismo, el cual se relaciona con una percepción negativa sobre las competencias en torno al trabajo (Atance, 1997). De esta forma, el cansancio emocional se caracteriza por ser un estado de agotamiento que afecta a la persona a nivel mental, emocional y físico, lo que es propiciado por situaciones o eventos durante un largo periodo de tiempo (Maslach y Jackson, 1981).

Cordes y Dougherty (1993), lo describen como la escasa energía y la sensación que los recursos emocionales propios están disminuyendo, destacándose por sentir “fatiga” o “agotamiento” debido a la provocación de un factor externo que llega a resultar ser un obstáculo al realizar las actividades cotidianas y es probable que esto se combine con sentimientos de frustración, tensión, agotamiento, causando una desmotivación en la ejecución del trabajo sin llegar a reponerse con un descanso.

Asimismo, Gamboa et al. (2008) define al cansancio emocional o agotamiento emocional como aquella disminución afectiva que se da por la sensación de ya no poder más o ser capaz en comparación con otras personas. Se presentan con síntomas somáticos y psicológicos, y la persona siente que con el pasar de los días pierde energía y que esto afecta de manera significativa su desenvolvimiento y desempeño en sus actividades diarias, volviéndose difícil sobreponerse a ello.

Por otro lado, Gil y Manzano (2015), nos dicen que el cansancio emocional tiene las siguientes particularidades: Existe un descenso por la ejecución de actividades cotidianas, que

posteriormente llega cada día a ir disminuyendo con realizarlas o bien se colocan límites, quedando truncadas las metas iniciales. En cuanto a la alteración psicológica, el cansancio emocional y físico se ven involucrados de acuerdo con las numerosas actividades que efectúa. Indolencia, son las actitudes negativas o indiferencia que hay hacia diferentes alumnos o también a sus profesores. La culpa, es el tener el sentimiento de culpabilidad que surge de



algunas actitudes que son exhibidas en el ambiente y ello puede estar relacionado con las emociones de decaimiento o tristeza.

Este agotamiento emocional o cansancio, como otros autores lo mencionan, implica una incapacidad de reaccionar emotivamente de forma correcta ante una situación; hay un desajuste entre la respuesta lógica que se espera y los hechos. Estos acontecimientos tienen como reacción emociones negativas, aun si los hechos deberían despertar algún tipo de estímulo o interés en la persona (Lopez, 2013). Por lo tanto, hay que recordar que conduce a tener una respuesta del ser humano, y esta es caracterizada por tener una distancia con sus propias emociones, pensamientos como la pérdida de energía física (Maslach et al., 2001).

Así como hay burnout en el ámbito laboral, también podemos hallar cansancio emocional en el ámbito académico. En los últimos tiempos, se ha empezado a tomar bastante atención acerca de alumnos quemados, consecuentes o provocados por el entorno académico en el cual se desarrollan, similar al burnout que se da en personas profesionales, pero con la diferencia de que específicamente el cansancio emocional tiene una influencia ciertamente en los alumnos, ya que esta variable está vinculado con el rendimiento académico, mientras que las otras dos dimensiones: la despersonalización y la falta de realización personal, no se relacionan o no hay reporte que se ha encontrado en los alumnos, convirtiéndose en aspectos innecesarios (Ramos et al., 2005).

Con relación al tema, Lavvagi (2017) realizó un estudio sobre el cansancio emocional y el engagement en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima y encontró que existe una relación inversa entre las variables. Nos indica que serían los estudiantes universitarios quienes padecen más con las sobrecargas académicas; de igual manera, se encontró que las mujeres presentan mayor nivel de cansancio emocional.

Grajales (2001) describe al cansancio emocional como aquel componente que se considera como un gran determinante o el núcleo principal del síndrome de burnout, el cual

influye en el surgimiento de dicho síndrome, ya que este componente es el concepto que más se acerca al estrés crónico, y así mismo predice la intensidad de aquellas consecuencias negativas que puedan surgir o generarse, hallándose una relación directa con esta (Moreno et al., 2001). Por otro lado, Martínez y Marques (2005) a la dimensión de cansancio emocional igualmente la han considerado como síntoma principal del burnout, debido a que es la respuesta a los estímulos estresantes del propio ambiente ocupacional, considerado parte de las primeras etapas y “corazón del burnout” (Green et al., 1991).

Siendo así, se presenta la situación en la que el alumno al postergar o posponer sus tareas, rechazan y presentan un agotamiento en relación a estas por lo que tienden a posponerlas, asimismo albergan bajas esperanzas, pues piensa es incapaz de realizar las actividades que se les asignan (Mohammadipour y Rahmati, 2016). Gutiérrez (2008) menciona que, en el nivel secundario los alumnos, presentan un alarmante cansancio, desinterés y poco entusiasmo a causa de estar expuestos a bastantes exigencias académicas, como las tareas, horarios de clases y exámenes. Estos mismos deben lograr adaptarse y afrontarlos de la mejor forma posible para no desencadenar un agotamiento mental y físico (Domínguez, 2013).

En vista de esto, Tejada (2020) estudió la relación entre cansancio emocional y procrastinación en una muestra de 179 alumnos de secundaria de ambos sexos, con edades entre 15 y 17 años de una institución educativa particular. Obtuvo como resultado una prevalencia del nivel bajo en torno al cansancio emocional de forma general y un nivel medio en procrastinación. De igual manera, se encontró que existe una relación significativa ($p < .01$), directa con magnitud media, respecto a las dimensiones falta de motivación, dependencia, baja autoestima y desorganización. Donde, a más cansancio emocional, el alumno tendrá más tendencia a presentar falta de motivación en sus actividades escolares, posiblemente trayendo consecuencias y afectando en otras áreas de su vida.

Partiendo de esta conclusión se menciona el estudio realizado por Fínez y Morán (2014), quienes tuvieron como objetivo identificar si había una relación entre resiliencia y autoconcepto con el cansancio emocional. Con una muestra de 314 adolescentes de la Universidad León, con edades entre 16 y 18 años, los resultados arrojaron que la resiliencia y el autoconcepto están vinculados con un menor cansancio emocional. Además, los alumnos que muestran una alta resiliencia son capaces de superar aquellos contratiempos que causan estrés, afrontan la presión de los estudios y tienen una valoración positiva de sí mismos, son los que manifestaron un menor cansancio emocional. En cambio, los alumnos que no demuestran entusiasmo o interés por estudiar el cansancio emocional van en crecimiento, ya que a su vez surge en ellos cierto grado de ansiedad y depresión que los aflige (Dominguez, 2013).

Todo ello genera un bajo rendimiento en sus estudios. Las situaciones o eventos estresantes traen como efecto que se desarrolle un cansancio emocional, llevando a la disminución de motivación y suelen llegar a causar sentimientos de fracaso e insuficiencia, los cuales aparecen cuando este estrés se va convirtiendo en algo duradero y recurrente (Maslach et al., 2001). En otro estudio realizado por Ramos et al. (2007) con el objetivo de investigar la relación entre inteligencia emocional, personalidad y cansancio emocional en 120 alumnos universitarios, se encontró que la inteligencia emocional se relaciona negativamente con el cansancio emocional de los alumnos, llegando a la conclusión de que ambas variables son las más fuertes predictoras de cansancio emocional en ellos.

Si bien algunos de los alumnos llegan a adecuarse positivamente a las exigencias, en otros no se da el mismo caso, ocasionando que se sientan incapaces e impedidos de poder cambiar la situación problema y tampoco saben cómo hacerlo, haciendo que estos no sean resueltos, crezcan y se acompañen de un acumulado malestar continuo (Bórquez, 2004). Este cansancio emocional que experimentan puede incidir en generar sensaciones negativas

refiriéndose a su persona, como el de ya no poder dar más de sí mismo, mostrar actitudes críticas y devaluatorias, la pérdida del interés en torno a los estudios y constantes dudas que van creciendo en relación a sus capacidades personales para poder realizarlo (Gil, 2001).

Bajo esta premisa se da por entendida la aparición de la procrastinación académica. Castro (2020) estudió la relación entre esta última con el cansancio emocional, encuestó a 206 alumnos universitarios y encontró que existen diferencias significativas entre cansancio emocional y las dimensiones de procrastinación académica. Asimismo, halló una correlación entre cansancio emocional y la dimensión de autorregulación académica, únicamente en el sexo femenino.

Se menciona que en el cansancio emocional intervienen factores internos como la autoeficacia, la perspectiva que se tiene sobre uno mismo, sobre los acontecimientos y ansiedad, esos rasgos individuales que caracteriza a cada ser humano; y los factores externos que se encuentran asociados a la forma en la que adquieren el aprendizaje, donde las veces que no se tiene la sensación de estar aprendiendo o comprendiendo puede causar depresión, desmotivación, crear una imagen despectiva o sentirse inútil, todos los adjetivos calificativos negativos de su propia imagen a tal punto de llegar a suicidarse, provocando en los alumnos un desbalance emocional (Díaz y Gómez, 2016).

Con respecto a estos factores externos, las variables que se vinculan comienzan desde la relación entre alumnos y docente, la cual en algunos casos se ve afectado por el poco apoyo, comunicación y alcance de retroalimentación, así como el exceso de tareas, cursos y temas que en ocasiones resulta complejos para ellos. Asimismo, el centro educativo influye debido a la mala administración que no genera un cambio positivo para el desenvolvimiento eficaz. Por último, en relación al entorno social o ambiental, hay muchos factores que intervienen como la escasa participación a eventos tanto sociales y culturales, sin dejar de lado el entorno familiar, el bajo apoyo de parte de estos y finalmente no menos

importante el factor económico y laboral (Hidalgo y Laura, 2020). Son algunas causas que inciden en los alumnos a desarrollar cansancio emocional a un nivel alto, lo que podría determinar un inicio a lo que se llamaría síndrome de burnout académico.

Domínguez (2013) define al cansancio emocional en su estudio como un estado de suma importancia, ya que afecta la salud mental de la persona. Esto se relaciona con distintas dimensiones como el de neuroticismo, autoconcepto y autoestima, dando como conclusión que, mientras más sea mayor el cansancio emocional, las emociones negativas o sensaciones irán en aumento. Causando una influencia de manera negativa en la autoestima y autoconcepto del alumno, vinculándose con ansiedad, depresión, estrés académico, autoeficacia académica, autoestima y estrategias disfuncionales de regulación emocional (Domínguez y Merino, 2018).

Fernández-Martínez et al. (2017) analizaron la relación entre el sentido de coherencia y el cansancio emocional en 960 universitarios. Se llegó a la conclusión de que, las mujeres puntúan más alto que los hombres en cansancio emocional y los alumnos de tercero presentan mayores niveles de sentido de coherencia que los de primer curso. Por igual, Taboada (2020) estudió la relación entre las expectativas académicas y el cansancio emocional en 200 universitarios y hallaron que existe una correlación entre ambas variables.

En efecto, el cansancio emocional se encuentra relacionado al burnout y los estudios que hay son extensos, pero surge una escasez cuando son estudiadas por separado.

Relacionado con las investigaciones con burnout, se refleja en las mismas, que los dos factores restantes no son significativos en los alumnos, en cambio, el factor de cansancio emocional se halla constantemente en los colegios o universidades (Fontana, 2011).

Enfoque Teórico de la Autoeficacia

A través de los años, la teoría de la autoeficacia ha sido estudiada y muchas de sus teorías cuestionadas de acuerdo al impacto que tienen los sentimientos o las creencias de sus

propias capacidades o destrezas en las actividades realizadas diariamente. Es así que surge la teoría social cognitiva de Bandura (1997), que define la autoeficacia como aquellas creencias o juicios autoperceptivos que crea y desarrolla una persona acerca de sus capacidades personales en relación a objetivos o metas que quiere lograr. También, hace alusión a la ejecución de acciones para alcanzar buenos resultados y esta teoría se ha desarrollado por diferentes etapas metodológicas y conceptuales, intentando exponer cómo los diversos aspectos cognitivos del ser humano, conductuales, afectivos y contextuales, están determinados por la autoeficacia.

Así tenemos a, Gutiérrez y Landeros (2018) quienes en su investigación de tipo descriptiva correlacional entre autoeficacia académica y la ansiedad en 310 alumnos universitarios de México, encontraron que los alumnos que perciben una baja autoeficacia mostraban ansiedad al momento de realizar sus pruebas o exámenes. Igualmente, Galicia et al. (2013) analizaron la relación entre depresión, autoeficacia académica, dinámica familiar y rendimiento académico en 80 estudiantes, en donde se encontró una relación inversa entre depresión y autoeficacia.

Adicionalmente, Ornelas et al. (2012) definen este término como las creencias sobre las propias capacidades que tiene una persona para coordinar y poner en ejecución procedimientos estratégicos con el fin de llegar a un resultado. Entonces, el ser humano con autoeficacia tiene una valoración de sus capacidades y habilidades al momento de enfrentarse a las tareas cotidianas, ya sean previstas o posean cierta dificultad. Pero germina desde edades tempranas, exactamente en la infancia, porque el ser humano experimenta diversas eventualidades a lo largo de su vida y también obtienen habilidades propias (Bardales et al., 2006). Del mismo modo, Carrasco y Del Barrio (2002) reafirman lo anterior, al observar estudios donde las personas con un nivel alto de autoeficacia se ajustan favorablemente a las circunstancias de manera biológica, física y social.

De esta manera, Cartagena (2008) menciona que los alumnos que creen ser autoeficaces demuestran una gran curiosidad espontánea para hacer frente a las demandas o retos que se le vayan presentando en su camino, evidencian una seguridad fuerte de sí mismos en ambientes sociales y saben cómo resolver o tomar cualquier actividad académica o tarea por más difícil que sea, es decir, sienten la confianza o creen ser capaces para poder superar retos por sí mismos. Es más, Gonzales y Dyara (2019) encontraron que existe una relación significativa entre el autoconcepto y la autoeficacia en estudiantes del nivel secundario. Por otra parte, Gans et al. (2003) hallaron que aquellos alumnos que creen ser ineficaces van perdiendo el motivo y el interés para aprender y enfrentarse a los retos académicos, se ven afectados de manera significativa sus niveles de autoestima y vulnerabilidad en su autoconcepto, su salud mental y las relaciones sociales.

Una parte de la autoeficacia, se relaciona con los alumnos y en su entorno de aprendizaje. De acuerdo con Domínguez y Merino (2018), la autoeficacia académica es un conjunto de juicios que un individuo hace en relación a sus propias capacidades para organizar y poner en ejecución acciones demandadas en el afrontamiento y manejo de situaciones relacionadas al ámbito académico. Las investigaciones que existen las aplican para observar el rendimiento académico, evaluando en ellos la idea que tienen sobre las dificultades de llevar a cabo un trabajo, el ánimo involucrado, las posibles contribuciones de sus familiares, amigos o personas en realizar el trabajo y, por último, ver si obtiene una victoria o fracaso en el proceso (Gonzales y Dyara, 2019). De manera similar, Rosales (2017) realizó una investigación en universitarios de Lima y encontró que el 48.3% de los alumnos evaluados presentan un nivel moderado de autoeficacia, el 32.8% un nivel bajo y un 18.9% pertenece al nivel alto.

Existen otros estudios donde esta relación hizo que principalmente se enfoquen en la motivación de los alumnos y sus logros, demostrando una fuerte prevalencia de autoeficacia

que produce éxitos en las exigencias académicas, sobre todo cuando se da cuenta que se logran sus metas propuestas inicialmente (Lane y Lane, 2001). Se debe agregar que, el autor principal de la teoría social cognitiva, Bandura (1997), describe la autoeficacia académica como las creencias que los alumnos poseen sobre su propia capacidad para lograr desempeñar las actividades académicas.

Siendo así, Veliz (2016), analizó la relación y las dimensiones entre las variables de autoconcepto académico, autoeficacia y el rendimiento académico, en 190 alumnos del área de salud, en donde halló que hay una relación positiva a nivel moderado en relación a las variables, reflejando que la autoeficacia académica impulsa a un mejor rendimiento académico de los alumnos y a sus procesos de adaptación en donde se desarrolla su formación, porque aumenta su dedicación y hay un mejor afrontamiento de las adversidades (Bandura, 1997).

Es por ello, como se recalcó anteriormente, si el alumno permanece motivado, puede organizar mejor sus metas, presentar una mayor confianza y a su vez se compromete al realizarlas, generando mayor eficiencia para los próximos trabajos, a diferencia de los alumnos que presentan desmotivación y un bajo nivel de autoeficacia. Algo semejante ocurre con Aranda (2017), ya que su estudio de tipo descriptivo encontró que la autoeficacia tiene un efecto en el autoconcepto del alumno y esta influye en su desempeño en el área de matemáticas.

Huatuco (2015), a través de su investigación, nos dice que los alumnos universitarios de los últimos semestres tienen un mejor perfil para sobrellevar actividades académicas, obteniendo en la prueba un nivel alto, así como los que cursan el área formativa de ciencias a comparación de los que estudian letras con un nivel bajo. Además, Domínguez y Fernández (2019) encontraron que existe un bajo nivel de autoeficacia académica en un 17.4 % y un

21.4% presenta un alto nivel. En relación al año académico, son los que cursan el último año y precisamente son los hombres que presentan un mayor nivel que las mujeres.

Inclusive, Castellanos et al. (2017) manifiestan que la autoeficacia en la persona es una cualidad que en cierto modo varía en función del contexto en el que se desenvuelva. Las metas que se plantean, las historias y experiencias propias que se experimentan, van transformándose en una variable que puede ser afectada por el contexto académico, es decir, el proceso de aprendizaje, los cambios de percepción acerca de lo que han alcanzado y otros procesos que se puedan dar en la institución. Bajo esta premisa, Cardoso et al. (2020) en su investigación quisieron descubrir si, con la llegada del COVID-19, la variable de autoeficacia influye más en su rendimiento académico con los alumnos de posgrado de administración. Contaron con una muestra de 97 alumnos y encontraron que prevalece un alto nivel de autoeficacia académica desde la llegada de pandemia.

En la misma línea, Huertas (1997) menciona que, a mayor creencia de autoeficacia, el individuo se exige mucho más, aumenta su aspiración y empeño, ya que esta percepción hacia sus capacidades y el nivel de dificultad de las actividades que se le presenten de alguna forma influye en su rendimiento (Garrido y Rojo, 1996). A lo cual, Galleguillos y Olmedo (2017), con una muestra de 802 alumnos de enseñanza básica y media, establece una relación positiva entre las creencias de autoeficacia y el rendimiento escolar, evidenciando que aquellos alumnos con altos niveles de autoeficacia presentan mayor promedio en su rendimiento escolar, confirmando lo anteriormente descrito, donde la autoeficacia es un factor que tiene una gran influencia en la persona para alcanzar un mejor rendimiento.

El estudio de Granados y Grajales (2017) determina la influencia de la autoeficacia académica sobre las expectativas o exigencias académicas de los estudiantes, sobre todo al momento de realizar las tareas sin necesidad de un incentivo externo y cuando ejercen sus propias técnicas para que les sea más fácil de aprender como también regular sus emociones

para lograr el éxito académico, entendido como aprendizaje autorregulado. Entonces se infiere que la autoeficacia tiene un poder sobre la orientación motivacional.

Con respecto a nuestras variables, Mezarina y Chilin (2021), en una muestra de 168 alumnos de secundaria entre 11 y 18 años de Lima, encontraron que existe una correlación negativa y significativa entre las dos variables. Este resultado que indica que, a mayor nivel de autoeficacia académica el nivel de cansancio emocional será en menor grado, dando entender que, si el cansancio emocional es alto, el nivel de autoeficacia será bajo respectivamente.

Luego, Galdames (2015) realizó un estudio de tipo correlacional y determinó que existe una relación discrepante entre estrés académico y autoeficacia. De acuerdo con todo ello, se concluye que, mientras mayor sea el nivel de autoeficacia, disminuyen los niveles de estrés académico.

Olaz (2003) define al sentimiento de autoeficacia en cuatro fuentes: las expectativas de resultado de logros en la ejecución, es decir, la experiencia de dominio, la experiencia vicaria, la persuasión verbal social y la experiencia afectiva en el estado fisiológico que tiene la persona. La primera hace referencia a las experiencias reales de dominio que mantienen una fuerte implicación en la autopercepción de eficacia en las fortalezas y debilidades. La segunda fuente alude al modelo que se puede tomar de la observación de actividades efectuadas por terceros. La tercera fuente consiste en la persuasión de convencimiento al sujeto de que posee suficientes capacidades para alcanzar lo que se ha propuesto a realizar. La última indica cómo los sentimientos de autoeficacia se afectan mediante los estados emocionales y psicológicos ya sean positivos o negativos que la persona experimente.

Del mismo modo, Bandura (1986) indica tres tipos de expectativas que están involucradas en la conducta y motivación del ser humano, el cual está dado por la manera en que pensamos, las cuales son las expectativas de la situación, expectativas de resultados y expectativa de la autoeficacia percibida, y estas cómo se relacionan con el ámbito académico.

En primer lugar, las expectativas de la situación hacen referencia a que las consecuencias son creadas por situaciones externas ambientales, independientemente de la acción que realiza la persona o individuo, es decir, estos factores del ambiente son importantes ya que los resultados de la conducta que se logre está condicionado por las situaciones, eventos o variables que no se pueden controlar, en relación a la autoeficacia académica los alumnos toman en cuenta que tanto estas situaciones de demandas académicas o factores asociados al entorno como son la metodología didáctica de enseñanza de los cursos, el desenvolvimiento de los maestros en relación a los materiales que utiliza, el aspecto del lugar donde se imparten las clases ya sea infraestructura, equipamiento, etc., el clima tanto entre docentes como alumnos, el apoyo económico para la enseñanza y la dinámica o entorno familiar son algunos factores que pueden ser o no de ayuda e incluso llegar a atenuar los resultados de las capacidades personales de los mismos alumnos.

En segundo lugar, las expectativas de resultados nos señalan que el realizar una determinada conducta o acción tiene como consecuencia un impacto o resultado concreto en relación con la autoeficacia académica. Si existe una perspectiva alta en esta expectativa, los alumnos pueden llegar a tomar la iniciativa, realizar acciones inmediatas y obtener un mejor control de sus dificultades, sus metas. También, aumenta el compromiso, dedicación y adaptación en las exigencias académicas.

En tercer lugar, las expectativas de autoeficacia percibida se entienden a aquellas creencias que una persona tiene en relación a sus capacidades necesarias que cree poseer, por lo cual uno es apto y capaz de poder realizar el comportamiento que se requiere para alcanzar ciertos resultados. En relación con la autoeficacia académica, estas creencias de las capacidades personales están descritas en relación a cómo manejan los alumnos sus recursos a nivel cognitivo, colaborativo, volitivo y solución de problemas, igualmente a la percepción que tienen sobre sus habilidades en torno a cómo pueden enfrentarse a situaciones,

actividades, seguridad, iniciativa y empeño en torno a las demandas académicas que atraviesan.

Mientras que, Naderi et al. (2018) tuvieron como objetivo dar una predicción acerca del agotamiento y rendimiento académico en 337 alumnos de enfermería de Irán, donde se halló una correlación positiva significativa de la autoeficacia general con la necesidad de cognición y el rendimiento académico, así como la correlación inversa significativa del agotamiento académico con la necesidad de cognición, la autoeficacia general y el rendimiento académico. Por otro lado, se evaluó la autoeficacia general y su conexión entre la necesidad de cognición y el agotamiento académico. Además, la necesidad de cognición medió la relación entre la autoeficacia general y el agotamiento académico ($p < .001$). Dando a entender que las intervenciones para mejorar la autoeficacia y la necesidad de cognición de los alumnos pueden ayudar a reducir su agotamiento académico y llevar a un mejoramiento de su rendimiento académico.

Hipótesis

Existe una correlación negativa entre cansancio emocional y autoeficacia académica en alumnos de 5to de secundaria de la ciudad de Arequipa.



CAPÍTULO II. MÉTODO

Método

El estudio es de tipo no experimental con un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional y de corte transversal; es no experimental porque se describe tal y como se presentan los hechos, tiene un enfoque cuantitativo porque se emplea el proceso estadístico, es transversal porque los datos se recogen en un solo momento y es correlacional porque se mide la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia. De acuerdo con Hernández et al. (2014) los estudios de tipo no experimental se caracterizan porque no se manipula intencionalmente una de las variables para dar solución a la problemática estudiada, es cuantitativo, porque en los estudios se utiliza los números para explicar el análisis estadístico descriptivo e inferencial, es correlacional porque se pretende medir cuál es la relación entre dos o más variables, y es transversal porque el investigador recoge los datos en un determinado momento.

Instrumentos

La técnica empleada fue la encuesta, según Hernández et al. (2014) la encuesta es una técnica que usa el investigador que se ejecuta mediante un cuestionario a una determinada muestra seleccionada de una población amplia, estas encuestas proporcionan datos sobre actitudes, opiniones, hechos y comportamientos de los individuos. Los instrumentos que permitirán recoger la información son dos: Escala de Cansancio Emocional (ECE) y la Escala de Autoeficacia en Conductas Académicas (EAPESA).

Escala de Cansancio Emocional (ECE)

Esta escala fue diseñada por Ramos et al. (2005) para alumnos universitarios, fue adaptada y validada por Domínguez (2014) al contexto peruano en estudiantes de una universidad privada de 16 a 44 años, consta de 10 ítems con una opción de respuesta tipo Likert, la cual consta de: 1=raras veces, 2=pocas veces, 3=algunas veces, 4=con frecuencia y 5=siempre; la puntuación de la prueba oscila entre 10 y 50 puntos. En base al análisis

factorial se comprueba la unidimensionalidad de la escala, asimismo se encontró que existe una correlación positiva con el inventario IDARE, finalmente se calculó la confiabilidad mediante el coeficiente alfa ordinal el cual tuvo un valor de .853. Dado que el instrumento en el contexto peruano no cuenta con estudios psicométricos en la población del presente estudio es que se decidió examinar las propiedades psicométricas del instrumento en la muestra estudiada.

Propiedades Psicométricas de ECE. Se aplicó la prueba KMO (.88) y la esfericidad de Bartlett ($p < .05$) las cuales permitieron dar paso a la realización de un análisis factorial exploratorio, como método de estimación se usó Unweighted Least Squares (ULS) y como punto de corte las cargas factoriales $\geq .40$; se indicó la pertinencia de considerar 2 factores, sin embargo este modelo implicaría la eliminación del ítem 2 y 3; por otro lado, las cargas factoriales indicaron que la primera dimensión estaría compuesta por 7 ítems y la segunda tan sólo por 1, por lo que se decide tomar el modelo unifactorial. En base a este último se aplicó un análisis factorial confirmatorio y el modelo que obtuvo mejores índices de ajuste fue el unifactorial con covarianza de errores entre el ítem 7 y 8, así como el ítem 5 y 9 ($CFI=.972$; $TLI=.962$; $RMSEA=.078$; $SRMR=.048$). El coeficiente omega puntuó .86 para el modelo unifactorial.

Inventario de Autoeficacia en Conductas Académicas (EAPESA)

El instrumento evalúa de forma específica las creencias de autoeficacia académica, diseñada por Palenzuela (1983), está compuesta por 10 ítems, la respuesta es tipo Likert: 1= Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Bastantes veces y 4 = Siempre. Esta escala fue estudiada psicométricamente en Perú por Olazo (2020), quien encontró que los ítems 5 y 9 puntuaron por muy poco encima de lo permitido para el índice de comunalidad, de igual manera analizó la validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken donde encontró valores aceptables, asimismo estudió la relación con otras variables, siendo que encontró una

correlación positiva con la escala de autoconcepto académico (EAA), mientras que con el inventario de ansiedad ante los exámenes (TAI-E) se encontró una correlación negativa, seguidamente realizó el análisis factorial confirmatorio con el modelo unidimensional de 10 ítems y encontró buenos índices de ajuste, y finalmente, analizó la confiabilidad encontrando buenos resultados ($\alpha = .86$; $\omega = .875$). Se menciona que en la literatura se han encontrado estudios psicométricos que encuentran que modelos con 9 y 7 ítems ajustan de mejor manera, por lo que se decidió analizar las propiedades psicométricas en la muestra evaluada.

Propiedades Psicométricas de EAPESA. Se realizó el análisis factorial exploratorio de la escala, para ello se aplicó la prueba KMO la cual arrojó un valor de .89, mientras que la esfericidad de Bartlett obtuvo un valor adecuado ($p < .05$). Para la estimación se utilizó el método Unweighted Least Squares (ULS) y como punto de corte las cargas factoriales $\geq .40$; se obtuvieron 3 dimensiones los cuales se denominaron como seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas, convicción de afrontar positivamente situaciones académicas y rendimiento y capacidad académica. Las cargas factoriales se observan en la Tabla 1, las cuales oscilan entre .560 (ítem 10) y .950 (ítem 9), siendo estos valores aceptables para considerar a los ítems dentro de la estructura planteada.

Tabla 1

Cargas factoriales del Análisis Factorial Exploratorio con 3 factores

	Ítem	F1	F2	F3
4	Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas.	.639		
9	Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un semestre.	.950		
1	Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.		.635	
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido.		.647	
3	Me siento en confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.		.889	
5	Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica.			.730
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.			.683
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.			.513
8	Pienso que puedo pasar un semestre con bastante facilidad, e incluso con muy buenas notas.			.666
10	Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.			.560

Por otro lado, también se realizó un análisis factorial confirmatorio del modelo de 3 dimensiones y se encontró valores adecuados para todos los índices de ajuste ($CFI=.986$; $TLI=.920$; $RMSEA=.061$; $SRMR=.045$), de igual manera se realizó el AFC para el modelo unifactorial, sin embargo, no tuvo mejores índices de ajuste a comparación del modelo de 3 dimensiones ($CFI=.936$; $TLI=.917$; $RMSEA=.124$; $SRMR=.077$). Finalmente, se aplicó el coeficiente omega para el modelo de 3 dimensiones y se obtuvieron buenos resultados ($F1=.78$; $F2=.80$; $F3=.75$).

Participantes

La población de acuerdo a Hernández et al. (2014) es la totalidad de los hechos a estudiar, donde todos los elementos tienen las mismas características, la misma que se estudia y da nacimiento a las informaciones del estudio. Para el estudio se ha considerado como población a 680 alumnos de 5to grado de educación secundaria de edades comprendidas entre los 15 y 17 años, de instituciones públicas Manuel Veramendi e Hidalgo y San Martín de Socabaya, así como de las instituciones educativas privadas Jesús María y Colegio Mayor Mendel del distrito de Arequipa matriculados en el año 2022 y que reciben educación en forma regular durante este periodo.

Tabla 2

Población de alumnos de las instituciones educativas estudiadas

Instituciones Educativas	n	%
Manuel Veramendi e Hidalgo	230	34
San Martín de Socabaya	120	18
Jesús María	210	31
Colegio Mayor Mendel	120	18
Total	680	100

La muestra según Hernández et al. (2014) es un pequeño grupo de la población, es decir, un subgrupo de hechos, fenómenos, casos que se encuentran dentro del grupo definido que tienen las mismas características que se denomina población. Se determinó el número de muestra mediante fórmula estadística:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n= Tamaño de la muestra buscado

N= Tamaño de la Población o Universo

Z= Parámetro estadístico que depende el Nivel de Confianza (NC)

e= Error de estimación máximo aceptado

p= Probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)

q= (1-p) = Probabilidad de que no ocurra el evento estudiado.

Reemplazando los datos se tiene

$$n = \frac{680 * 1.960^2 * 50 * 50}{5^2 * (680 - 1) + 1.960^2 * 50 * 50}$$

$$n = 245.71$$

$$n = 246$$

El muestreo fue de tipo no probabilístico por accesibilidad, ya que esta fue sujeta a las facilidades de accesibilidad otorgadas por las autoridades de los colegios. Se descartaron 6 cuestionarios debido a que no cumplían con los criterios de inclusión. De esta manera, la muestra final estuvo conformada por 240 estudiantes de quinto de secundaria de 16 y 17 años ($M=16.19$; $DE=.391$), de los cuales 79 fueron del sexo femenino (32.9%) y 161 del sexo masculino (67.1%); asimismo en cuanto al tipo de colegio 126 pertenecían a un colegio público (52.5%) y 114 a un colegio privado (47.5%).

Criterios de Inclusión

Cuestionarios completamente llenos.

Estudiantes que pertenezcan a quinto de secundaria.

Estudiantes con rango de edad entre los 16 y 17 años.

Procedimiento

En primera instancia, se realizó una coordinación con los directores de las instituciones educativas elegidas para explicar los objetivos de la presente investigación. Con el propósito de solicitar el permiso oportuno para la aplicación de los instrumentos.

Posteriormente, se conversó con el tutor para contar con la participación de sus alumnos. La aplicación fue de manera individual, el tiempo para su ejecución fue de 15 minutos por instrumento, incluyendo el llenado del consentimiento informado. Dentro del aula, se les

explicó el propósito de la investigación, así como las consignas propias de cada instrumento a los alumnos. Concluida esta acción, se realizó una verificación de que hayan sido completados todos los instrumentos para luego colocarlos en nuestra base de datos.

Consideraciones Éticas

Se cumplió con la presentación de un consentimiento informado en donde se detalló el objetivo del trabajo de investigación, el anonimato y la voluntariedad de la participación, duración de la misma, de igual manera se informó sobre que el retiro durante cualquier momento de la investigación no representaría algún perjuicio para el participante. Cabe destacar que se aplicó la recolección de datos con el permiso de los directores de cada colegio.

Análisis de Datos

Inmediatamente después del llenado de los instrumentos, se procedió a revisarlos con una observación meticulosa, acto seguido las respuestas fueron vaciadas en una hoja de cálculo de Microsoft Excel para luego ser exportada a dos software: programa estadístico SPSS (versión 25) en donde se realizó la estadística descriptiva para los datos sociodemográficos de la muestra, así como las pruebas de normalidad y estadística inferencial para los objetivos de investigación, en función de los resultados de la prueba de normalidad se utilizaron las pruebas rho de Spearman, t de Student y U de Mann Whitney como se detalla en el capítulo III.



CAPÍTULO III. RESULTADOS

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en el siguiente orden: en primer lugar, se presenta el análisis de normalidad de ambas escalas, seguidamente se presenta las correlaciones entre el cansancio emocional y las tres dimensiones encontradas de autoeficacia académica, de igual manera se presenta las comparaciones de ambas variables según el sexo y el tipo del colegio al que pertenece el participante, luego se presentan los niveles de cada variable evaluada, y finalmente se presenta la correlación entre los puntaje totales.



Tabla 3

Niveles de cansancio emocional y autoeficacia académica en la muestra evaluada

Nivel	n	%
Cansancio Emocional		
Bajo	43	17.9
Medio	154	64.2
Alto	43	17.9
Seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas		
Bajo	58	24.2
Medio	121	50.4
Alto	61	25.4
Convicción de afrontar positivamente situaciones académicas		
Bajo	48	20.0
Medio	122	50.8
Alto	70	29.2
Rendimiento y capacidad académica		
Bajo	62	25.8
Medio	137	57.1
Alto	41	17.1
Autoeficacia Académica		
Bajo	46	19.2
Medio	148	61.7
Alto	46	19.2

En la Tabla 3 se puede apreciar que los estudiantes evaluados muestran en su mayoría un nivel medio en los dos constructos evaluados. Se indica que los instrumentos no contaban con una categorización por niveles, por lo que se crearon para el objetivo del presente estudio en función de la media y la desviación estándar de cada dimensión y/o puntaje total.

Tabla 4*Pruebas de normalidad de cansancio emocional y autoeficacia académica*

Dimensiones / Variable	<i>KS</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocional	.047	240	.200
Seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas	.172	240	.000
Convicción de afrontar positivamente situaciones académicas	.128	240	.000
Rendimiento y capacidad académica	.108	240	.000
Autoeficacia Académica	.077	240	.001

En la Tabla 4 se observa que únicamente el cansancio emocional sigue una distribución normal ($p > .05$) por lo que, para todos los objetivos, a excepción de los objetivos específicos cuatro y seis, se utilizarán pruebas no paramétricas.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre cansancio emocional y seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas

Seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas		
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocional	-.048	.457

La Tabla 5 evidencia que no existe correlación estadísticamente significativa entre el cansancio emocional y la seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas ($p > .05$).



Tabla 6

Correlación de Spearman entre cansancio emocional y convicción de afrontar positivamente situaciones académicas

Convicción de afrontar positivamente situaciones académicas		
	<i>rho</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocional	-.133	.039

En la Tabla 6 se aprecia que existe una correlación significativa inversa de magnitud débil entre el cansancio emocional y la convicción de afrontar positivamente situaciones académicas ($p < .05$). Siendo que a menor cansancio emocional habrá mayor convicción de afrontar positivamente situaciones académicas.

Tabla 7

Correlación de Spearman entre cansancio emocional y rendimiento y capacidad académica

	Rendimiento y capacidad académica	
	<i>rho</i>	<i>P</i>
Cansancio Emocional	-.053	.416

La Tabla 7 evidencia que no existe correlación estadísticamente significativa entre el cansancio emocional y el rendimiento y capacidad académica ($p > .05$).



Tabla 8*Comparación del cansancio emocional de acuerdo al sexo de los evaluados*

Variable	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocional	Femenino	79	32.27	6.611	4.736	238	.000
	Masculino	161	27.30	8.088			

En la Tabla 8 se evidencia que existe diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto al cansancio emocional ($p < .05$), siendo las mujeres quienes presentan mayores puntajes; sin embargo, los grupos no son proporcionales por lo que se debe de tomar estos resultados con cautela.

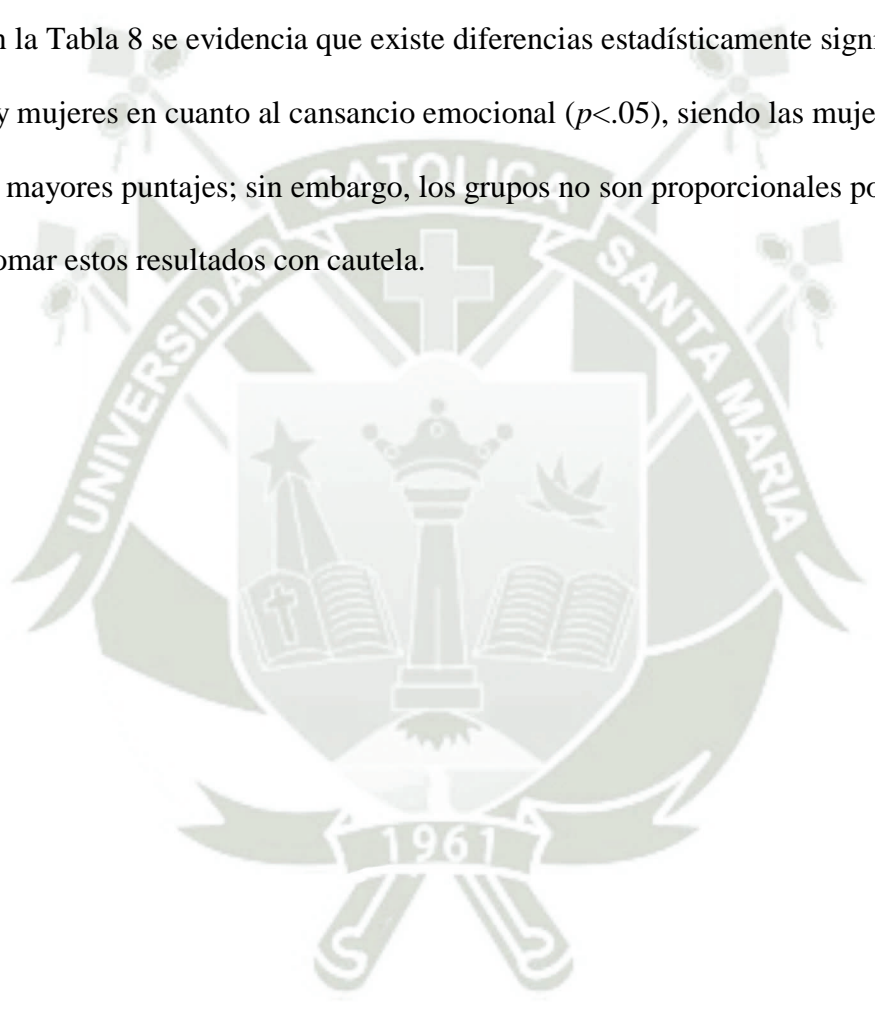


Tabla 9

Comparación de la autoeficacia académica y sus dimensiones de acuerdo al sexo de los evaluados

Variable	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas	Femenino	79	5.99	1.204	4680.00	.001
	Masculino	161	5.37	1.377		
Convicción de afrontar positivamente situaciones académicas	Femenino	79	6.54	1.803	3972.00	.000
	Masculino	161	7.81	1.932		
Rendimiento y capacidad académica	Femenino	79	13.00	2.013	5971.00	.438
	Masculino	161	13.35	2.758		
Autoeficacia Académica	Femenino	79	25.53	4.063	5692.50	.186
	Masculino	161	26.53	5.35		

La Tabla 9 permite apreciar que existe diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para la dimensión 1 y 2 de autoeficacia académica ($p < .05$), siendo que las mujeres presentan mayor seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas, mientras que los hombres poseen mayor convicción de afrontar positivamente situaciones académicas; no obstante, se debe de tomar la sugerencia del resultado anterior, ya que los grupos no son proporcionales.

Tabla 10

Comparación del cansancio emocional de acuerdo al tipo de colegio

Variable	Colegio	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Cansancio Emocional	Público	126	28.05	8.246	-1.818	238	.070
	Privado	114	28.91	7.571			

En la Tabla 10 se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas del cansancio emocional entre estudiantes de colegio público y privado ($p > .05$).



Tabla 11

Comparación de la autoeficacia académica y sus dimensiones de acuerdo al tipo de colegio

Variable	Colegio	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas	Público	126	5.14	1.317	4423.00	.000
	Privado	114	6.05	1.225		
Convicción de afrontar positivamente situaciones académicas	Público	126	8.01	1.908	4500.00	.000
	Privado	114	6.71	1.832		
Rendimiento y capacidad académica	Público	126	13.44	2.952	6676.50	.343
	Privado	114	13.01	1.971		
Autoeficacia Académica	Público	126	26.59	5.608	6696.50	.365
	Privado	114	25.77	4.152		

Se puede observar en la Tabla 11 que existe diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de un colegio público y privado para la dimensión 1 y 2 de autoeficacia académica ($p < .05$), siendo que los estudiantes del colegio privado tienen mayor seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas; en contraste son los estudiantes del colegio público quienes poseen mayor convicción de afrontar positivamente situaciones académicas.

Tabla 12

Correlación de Spearman entre cansancio emocional y autoeficacia académica

	Autoeficacia Académica	
	<i>rho</i>	<i>P</i>
Cansancio Emocional	-.095	.143

La Tabla 12 evidencia que no existe una correlación estadísticamente significativa entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica ($p > .05$).



Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo general establecer la correlación entre cansancio emocional y autoeficacia académica en alumnos de 5to de secundaria de la ciudad de Arequipa. Se encontró que no existe una correlación significativa entre las variables, rechazando la hipótesis de investigación planteada. Estos resultados difieren de la mayoría de los hallazgos encontrados en los antecedentes, tales como el de Naderi et al. (2018), Díaz y Gómez (2016), Domínguez y Merino (2018), Mohammadipour y Rahmati (2015) y Roman (2019), donde se demuestra una correlación entre ambas variables.

Se discuten factores relevantes, puesto que la mayoría de los estudios encontrados han sido desarrollados en estudiantes universitarios y de educación técnica, como lo indica también Mezarina y Chilin (2021). Bajo la premisa de que este sector de la población enfrenta un incremento en la carga académica, horas de estudio, presentación de trabajos, y el enfrentamiento a nuevos desafíos que los preparan para roles y responsabilidades más complejas de la vida adulta. Asimismo, el rol de los padres cambia, exigiéndoles una mayor independencia y control en su toma de decisiones personales y académicas (Castro, 2020).

A diferencia de los estudiantes de secundaria, los cuales fueron la muestra de estudio en la presente investigación.

Otro factor que puede intervenir en los resultados encontrados, es el sistema educativo, durante la emergencia que se atravesó en el año 2020 hasta el 2022, tanto para colegios públicos y privados, ya que, según MINEDU, si el alumno no alcanza las calificaciones básicas requeridas para cada curso, deberá pasar por un período intensivo de reforzamiento académico. Además, los que estén por graduarse, y no tengan las calificaciones adecuadas para aprobar el año académico, deberán presentar un portafolio de recuperación entre enero y febrero de 2023 (La República, 2022); lo cual, influye en los niveles de logro del estudiante ya que no había la exigencia de alcanzar un nivel de logro satisfactorio para

pasar al grado superior. Por ende, el estudiante al percibir ese tipo de apoyo siente la sensación de ser comprendido y apoyado no generando un impacto significativo en la percepción de sus capacidades.

En relación al cansancio emocional con las variables de autoeficacia, se encontró una diferencia significativa en torno a la dimensión convicción de afrontar positivamente situaciones académicas. Dicha correlación fue inversa y de magnitud débil y esto indica que a menor cansancio emocional habrá mayor convicción de afrontar positivamente situaciones académicas. Esto puede explicarse debido a que hay estudiantes que desarrollan competencias necesarias en la creencia de sus capacidades, cuando realizan o cumplen sus objetivos planteados, y se incrementa a medida que el estrés y las exigencias académicas disminuyen (Caballero, 2010).

En lo que respecta al análisis comparativo del cansancio emocional según sexo, se encontró diferencias significativas, siendo las mujeres quienes presentan mayor cansancio emocional. Esto concuerda con los resultados de Castro (2020), donde su estudio determina que son las mujeres quienes tienen mayor cansancio emocional, al igual con lo que expresa Finez y Moran (2014), indicando que las mujeres se encuentran más agotadas a nivel emocional debido a que constantemente tratan de abarcar o realizar varias cosas a la vez, junto con la sensación de no tener los recursos necesarios o que se estén agotando.

Mosteiro y Porto (2017) afirman que en la sociedad se desarrollan estereotipos de género, los cuales influyen en la forma de pensar, sentir y actuar de una persona en torno a sus actividades, donde se catalogan una diferencia entre hombres y mujeres, atribuyendo a los hombres cualidades como la competencia y la confianza a sí mismos, mientras que a las mujeres se les otorgan cualidades relacionadas con el cariño, la calidez y la expresividad. De esta forma, los hombres se perciben a sí mismos como más capaces, mientras que las mujeres se perciben como menos capaces debido a la desvalorización de sus capacidades (Ellemers,

2018), demostrando menos entusiasmo cuando logra alcanzar una meta académica (Castro, 2020).

En el caso del comparativo entre colegios públicos y privados, se evidencia que no existen diferencias estadísticamente significativas del cansancio emocional entre los estudiantes. Sin embargo, sí hay una diferencia entre las dimensiones de seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas, y en la convicción de afrontar positivamente situaciones académicas de la variable autoeficacia. Indicando que los estudiantes del colegio privado tienen mayor seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas. Por tal motivo, se puede decir que cuentan con más recursos financieros, lo que les permite ofrecer una educación de alta calidad en el desarrollo de las áreas o asignaturas ya que son más específicas al momento de desarrollarlas y aplicarlas, así como la dedicación de los docentes al dedicar mayor tiempo y esfuerzo necesario para que los alumnos logren sus metas satisfactoriamente (Mesones, 2016).

Por el contrario, los estudiantes del colegio público poseen mayor convicción de afrontar positivamente las situaciones del entorno académico ya que se caracterizan por tener alumnos con una diversidad socioeconómica y cultural. Esto puede exponerlos a una variedad de situaciones y desafíos, lo que puede fomentar al desarrollo de capacidades de resiliencia para el afrontamiento de situaciones y la necesidad de adaptarse y encontrar soluciones a las diversas limitaciones que puedan encontrar en su camino, esta combinación de factores aumenta su seguridad y autoeficacia llevándolo hasta el ámbito académico (Campos y Saravia, 2017). Un ejemplo, es el estudio de Lanchipa (2019), quien encontró que el afrontamiento centrado en la emoción es mayormente usado por los alumnos de una institución educativa pública con el fin de poder manejar su estrés.

En conclusión, en el presente estudio no se encontró relación significativa entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica, lo cual nos muestra la complejidad de

ambas variables, que puede estar vinculada a la muestra, la coyuntura vivida, o puede ser influenciada por una variedad de factores externos, tanto individuales, familiares y sociales, lo que da paso a futuras líneas de investigación a la psicología actual.



Conclusiones

Primera. No existe una correlación entre la variable cansancio emocional y la variable autoeficacia académica en la muestra evaluada.

Segundo. No existe correlación entre la variable cansancio emocional y la dimensión seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas en la muestra evaluada.

Tercera. Existe correlación inversa de magnitud débil entre la variable cansancio emocional y la dimensión convicción de afrontar positivamente situaciones académicas en la muestra evaluada.

Cuarta. No existe correlación entre la variable cansancio emocional y la dimensión rendimiento y capacidad académica en la muestra evaluada.

Quinta. Existen diferencias en la variable cansancio emocional entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes presentan mayor cansancio emocional.

Sexta. Existen diferencias en las dimensiones seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas, y en la convicción de afrontar positivamente situaciones académicas entre hombres y mujeres, siendo los hombres quienes presentan mayores puntajes.

Séptima. No existen diferencias de la variable cansancio emocional entre estudiantes de colegio público y privado de la muestra evaluada.

Octava. Existen diferencias en las dimensiones seguridad de aprobar los exámenes y asignaturas, y en la convicción de afrontar positivamente situaciones académicas entre estudiantes de colegio público y privado, siendo los del colegio privado los que presentaron mayores puntajes en la primera dimensión y los del colegio público en la segunda.

Novena. Los estudiantes evaluados presentan un nivel medio en su mayoría tanto en el cansancio emocional como en la autoeficacia académica.

Sugerencias

Primera. Seguir realizando estudios en muestras del nivel escolar, que sean más representativas, que incluya a alumnos de todo el nivel secundario y de instituciones educativas públicas como privadas, para de esta manera validar los datos obtenidos de la presente investigación e ir encontrando nueva información relacionada a las variables, debido a la baja cantidad de antecedentes encontrados.

Segunda. Se debe incluir otras variables que permitan establecer una posible relación de causalidad entre las variables estudiadas y otras presentes en el contexto académico escolar como por ejemplo la regulación emocional, autoestima y estrategias de afrontamiento.

Tercera. Diseñar y aplicar programas que incentiven el desarrollo de la autoeficacia académica y la disminución del cansancio emocional en los alumnos tanto del nivel inicial, primaria, secundaria y superior.

Cuarta. Utilizar en las instituciones educativas sistemas que permitan detectar dificultades en cuanto al cansancio emocional y la autoeficacia académica de los alumnos, para luego seleccionar estrategias apropiadas en cada uno de los casos que se identificaron.

Quinta. Capacitar y brindar charlas a toda la comunidad educativa de las instituciones públicas y privadas sobre la inteligencia emocional y estilos de afrontamiento en situaciones académicas.

Limitaciones

Primera. Los resultados que se han obtenido solo son restringidos a la muestra que se ha estudiado, por lo que no se puede generalizar.

Segunda. La aplicación del instrumento fue realizada de dos formas presencial y virtual, en ambas se tuvo problemas para la recolección de datos debido a las variables ambientales externas.

Tercera. Las escasas investigaciones que estudien ambas variables en población específicamente escolar, dificultaron que la comparación en los resultados sea más amplia.



Referencias

- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 18(4), 55-60.
[http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Águila, B., Calcines, M., Monteagudo, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés Académico. *Revista Edumecentro*, 7(2), 163-178.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013&lng=es&tlng=es
- Aranda, R. (2017). *Relación entre autoeficacia, autoconcepto y desempeño en la asignatura de matemáticas* [Tesis de Maestría, Universidad de Extremadura de Chile].
<http://repositorio.udec.cl/handle/11594/2617>
- Atance, J. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de Burnout en personal sanitario. *Revista Española Salud Pública*, 71(3), 293-303.
https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/resp/v71n3/burnout.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Bases sociales de pensamiento y de acción: la teoría cognitiva social*. Englewood cliffs: Prentice-hall
- Bandura, A. (1997). *Self -Efficacy. The exercise of control*. New Jersey: Freeman.
- Bardales, K., Díaz, P., Jiménez, M., Terreros, M. y Valencia, L. (2006) *Psicología social: pasado, presente y futuro*. Universidad del Valle: Instituto de Psicología.
- Barraza, A., & Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 132 – 151. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n28/1870-5308-cpue-28-132.pdf>

- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Revista Investigación Educativa*, 10(1), 2-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80220774004>
- Blanch, A., Aluja, A. y Biscarri, J. (2003). Burnout syndrome and coping strategies: a structural relations model. *Psychology in Spain*, 7, 46-55. ISSN 1137-9685
- Bórquez, S. (2004). Burnout o estrés circular en profesores. *Pharos*, 11(1), 23-34. <https://doi.org/10.4090/juee.2008.v2n2.033040>
- Campos, F., y Sarabia, Y. (2017). *Nivel de resiliencia según sexo en estudiantes de 12 a 14 años de edad en la Istitucion Educativa "Javier Heraud" San Martin de Porres 2013*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades de Lima]. <Http://repositorio.uclm.edu.pe/handle/uclm/166>
- Caballero, C., Hederich, C. y Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s0120-05342010000100012&script=sci_arttext
- Cardoso, E., Cortés, J. y Cerecedo, M. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 567. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Carrasco, M. y Del-Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714221.pdf>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 59-99. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/ES_e94ee740422a835a1a70bdcbb2516ce2

- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S. y Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>.
- Castro, V. (2020). *Cansancio emocional y procrastinación académica en alumnos de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10148>
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Díaz, F. y Gómez, I. (2016). Research on burnout from 2000 to 2010 in Latin America. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-13. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-417X2016000100009
- Dominguez, S. y Merino, C. (2018). Dos versiones breves del Big Five Inventory en universitarios peruanos. *Liberabit*, 24(1), 81-96. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272018000100006
- Domínguez, L. y Fernández, A. (2019). Autoeficacia académica en alumnos de Psicología de una universidad de Lima. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(32), 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412019000100132
- Domínguez, S. (2013). Análisis Psicométrico de la Escala de Cansancio Emocional en alumnos de una universidad privada. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 7(1), 15-55. <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/186>
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en alumnos universitarios

- peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología Universidad Católica de San Pablo Arequipa*, 4(4), 45-53.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de alumnos de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Domínguez, S., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2018). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en alumnos universitarios peruanos. *Revista De Psicología*, 2(1), 29-39.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69, 275-298
- Fernández, E., Liébana, C. y Astorga, C. (2017). Relación entre el sentido de coherencia y el cansancio emocional en alumnos universitarios. *Psychology Society & Education*, 9(3), 393-403. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360162>
- Fínez, J. y Morán, C. (2014). Resiliencia y Autoconcepto: su relación con el cansancio emocional en adolescentes. *Revista de Psicología*, 6(1), 289-296.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790033.pdf>
- Fontana, A. (2011). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de desgaste emocional para alumnos universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 3(2), 44-48.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5227/5392>
- Galdames, M. (2015). *Medición del estrés académico y su relación con la autoeficacia y el autoconcepto académico en alumnos de la Universidad de Talca* [Tesis de licenciatura, Universidad de Talca]. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/10738>
- Galicia, I., Sánchez, A. y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su

relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares.

Anales de Psicología/Annals of Psychology, 29(2), 490-500.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200020

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169.

<http://hdl.handle.net/10481/45469>

Gamboa, A., González, S. y González, G. (2008). El síndrome de cansancio profesional. *Acta Pediátrica Costarricense*, 20 (1), 8-11.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00902008000100002

Gans, A., Kenny, M. y Ghany, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36, 287-95.

10.1177/002221940303600307.

Garrido, I. y Rojo, C. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358079>

Gil, P. y Manzano, G. (2015). Psychometric properties of the Spanish Burnout Inventory among staff nurses. *Psychiatr Ment Health Nurs*, 22(10), 756-63. 10.1111/jpm.12255.

Gonzales, L. y Dyara, D. (2019). *Autoconcepto y autoeficacia percibida en alumnos de secundaria de una institución educativa particular de Villa María Del Triunfo* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal].

<http://biblioteca.unfv.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=84370>

Gómez--Fraguela, J., Fernández, N., Romero, E. y Luengo, A.(2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud.*Trastornos Adictivos*, 20(2), 211--

217. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8644>

- Grajales, T. (2001). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: un estudio de géneros. *Revista Internacional Estudios en Educación*, 1(2), 112-121.
<https://doi.org/10.37354/riee.2001.009>
- Granados, L., Gallego, L. y Grajales, G. (2017). La autorregulación como factor esencial en la implementación de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivo en alumnos universitarios. *Revista de investigaciones*, 17(29), 102-113.
- Green, D., Walkey, F. y Taylor, A. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 453-472.
<https://www.proquest.com/docview/1292300708>
- Gutiérrez, D. (2008). El Síndrome de Burnout en Alumnos de Educación Secundaria. *Investigación Educativa Duranguense*, 4(45), 123-245.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941614>
- Gutiérrez, A., y Landeros, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de psicología*, 37(1), 1-25. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-29132018000100001&script=sci_arttext.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill. Sexta edición, México. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodología%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hidalgo, A. y Laura, Y. (2020). *Cansancio emocional y bienestar psicológico en alumnos de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de bachiller, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/10926>
- Huatuco, C. (2015). *Autoeficacia Académica en alumnos de la Facultad de Educación de la*

Universidad Nacional del Centro del Perú - Huancayo [Tesis de Maestría,
Universidad Nacional del Centro del Perú].

[http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4406/Huatuco%20Daza.p
df?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4406/Huatuco%20Daza.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique. ISBN: 978-950-701-
774-2

La República (2022) “¿Se Puede Repetir El Año Escolar 2022 En Perú? Esto Dice El
Minedu.” *Larepublica.pe*. [larepublica.pe/datos-lr/respuestas/2022/11/18/se-puede-
repetir-el-ano-escolar-2022-en-peru-esto-dice-el-minedu-fin-del-ano-escolar-2022-
atmp](http://larepublica.pe/datos-lr/respuestas/2022/11/18/se-puede-repetir-el-ano-escolar-2022-en-peru-esto-dice-el-minedu-fin-del-ano-escolar-2022-atmp).

Lanchipa, M. (2019) *Estresores cotidianos y el afrontamiento del estrés en niños de 8 a 11
años de la ciudad de Arequipa. [Tesis de postgrado, Universidad San Agustín].*
[https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b9b5ec99-4680-4cb9-94d6-
1d5441c6e33d/content](https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b9b5ec99-4680-4cb9-94d6-1d5441c6e33d/content)

Lane, J., y Lane, A. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and
Personality: An international journal*, 29(7), 687-694.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2001.29.7.687>

Lavaggi, F. (2017). *Cansancio Emocional y Engagement en alumnos de una universidad
privada de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias].
<http://hdl.handle.net/10757/621838>

Lopez, D. (2013). *Estrés epidemia del Siglo XXI: cómo entenderlo, entenderlo y vencerlo*.
Lumen Humanitas. ISBN: 9789870005438

Mesones, G. (2016). *Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática
en el contexto de la educación secundaria peruana. [Tesis de doctorado, Universidad
Politécnica de Catalunya].*

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/TGOMM1de1%20(1).pdf

Martínez, I. y Marqués, A. (2005). Burnout en alumnos universitarios de España y Portugal y su relación con variables académicas. *Revista Aletheia*, 3(21), 21-30.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942005000100003

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behaviour*, 2(2), 79-154. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. [10.1146/annurev.psych.52.1.397](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397)

Mezarina, M. y Chilin, R. (2021). *Autoeficacia académica y cansancio emocional en alumnos de secundaria de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias]. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/656882>

Mosteiro García, M.J. y Porto Castro, A.M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165

<https://revistas.um.es/rie/article/view/257191/205811>

Mohammadipour, M. y Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Information journal paper*, 1(1), 35-45. <https://sid.ir/paper/351711/en>

Moreno, B., González, J. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), Personalidad y salud percibida. En Buendía, J. y Ramos, F. (2001) *Empleo, estrés y salud* (pp.59-83). Pirámide. <https://www.colmed5.org.ar/files/sitio/Desgaste%20profesional-personalidad-y-salud-percibida.pdf>

Naderi, Z., Bakhtiari, S., Momennasab, M., Abootalebi, M. y Mirzaei, T. (2018). Prediction

of academic burnout and academic performance based on the need for cognition and general self-efficacy. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 13(6), 584-591.

<https://www.redalyc.org/journal/1702/170263777015/html/>

Namot, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic and general self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 198(2), 149-159. 10.3200/JRLP.138.2.149-159.

Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Revista Evaluar*, 3(1), 67-98. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v3.n1.605>

Olazo, B. (2020). *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/59935>

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7101317.pdf>

Pintado, Y., Jiménez, Y., Padilla, M., Guerra, J. y Antelo, M. (2010). Trastornos psicológicos en los adolescentes: Una visión general. *Norte de Salud Mental*, 8(37), 7. https://www.academia.edu/106926248/Trastornos_psicol%C3%B3gicos_en_los_adolescentes_Una_visi%C3%B3n_general

Ramos, F., Manga, D. y Moran, C. (2005). Escala de cansancio emocional (ECE) para alumnos Universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. *6º Congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis*. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/escala-de-cansancio-emocional-ece-para-estudiantes-universitarios-propiedades-psicometricas-y-asociacion/>

Ramos, F., Morán, C., Pérez, M. y Manga, D. (2007). Relaciones entre la inteligencia emocional, la personalidad y el cansancio emocional en alumnos universitarios. *6º*

Congreso virtual de Psiquiatría. Interpsiquis. Febrero 2007.

<https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/relaciones-entre-la-inteligencia-emocional-la-personalidad-y-el-cansancio-emocional-en-estudiantes-universitarios/>

Román, P. (2019). *Relación entre la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes y el cansancio emocional en alumnos del Instituto del Sur - Arequipa* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].

<https://repositorio.unsa.edu.pe/items/ca96f0ea-8c3d-46c6-86d6-92a7bbf50ae1>

Rosales, A. (2017). *Autoeficacia y Felicidad en alumnos universitarios de la carrera de una universidad privada de Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Perú].

<https://hdl.handle.net/20.500.13067/370>

Taboada, N. (2020). *Expectativas académicas y cansancio emocional en alumnos de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/24774>

Tejada, C. (2020). *Cansancio emocional y procrastinación en alumnos de secundaria de una institución educativa particular de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/6447>

Véliz, A., Dorner, A. y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en alumnos de salud de Puerto Montt, Chile.

EDUCADI, 1(1), 97-109.

https://www.researchgate.net/publication/309037157_Relacion_entre_autoconcepto_a_utoeficacia_academica_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_salud_de_Puerto_Montt_Chile

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a participante:

Por favor lea atentamente este documento, si tiene una duda con su participación pregunte al examinador antes de firmar.

El presente es un estudio que tiene por finalidad conocer la relación entre cansancio emocional y autoeficacia académica en torno al desempeño académico del estudiante, por lo que su participación es primordial en este proceso y estaremos agradecidos si accede, ya que con los datos obtenidos se llevara a cabo la tesis de licenciatura en psicología.

Si decide participar en este estudio, se le aplicaran dos cuestionarios que evaluaran los temas implicados en la investigación. El tiempo estimado es de 10 a 15 minutos. **El proceso es completamente anónimo y puede interrumpir su participación cuando considere pertinente sin que esto tenga repercusiones negativas para usted.** Esta actividad es voluntaria y no habrá algún tipo de beneficio monetario. Muchas gracias por su atención.

Comprendí lo anteriormente leído y estoy de acuerdo con participar de la investigación:

(SI) (NO)

Investigadores a cargo:

Chavez Anaya, Tania Malú

Correo: taniachavez196@gmail.com

Cruz Pinto, Winny Maria

Correo: winnycruzp06@gmail.com

Edad:

Sexo: (M) (F)

Firma:

Anexo 2. Escala de Cansancio Emocional

Escala de Cansancio Emocional

A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar, sentir y actuar respecto a tus estudios. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

RV = Raras veces PV = Pocas veces AV = Algunas veces CF = Con frecuencia S = Siempre

	RV	PV	AV	CF	S
1. Los exámenes me producen una tensión excesiva.					
2. Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					
3. Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					
4. Hay días en que no duermo bien a causa del estudio.					
5. Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan a mi rendimiento académico.					
6. Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					
7. Me siento emocionalmente agotado por mis estudios.					
8. Me siento cansado al final de la jornada de estudio.					
9. Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					
10. Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					

Anexo 3. Escala de Autoeficacia Académica (EAPESA)

APELLIDOS Y NOMBRE.....EDAD.....

CENTRO.....CIUDAD.....

.. FECHA.....

CURSO/GRUPO..... A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1. = Nunca.
2. = Algunas veces.
3. = Bastantes veces.
4. = Siempre.

¡Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder!

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1	2	3	4
5. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
6. Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una signatura o pasar un curso completo.	1	2	3	4
10. Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4