



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciado en Educación
Primaria e Interculturalidad**

Compromiso, autoeficacia y Burnout en estudiantes universitarios de
Educación Primaria

PRESENTADO POR

Blas Atencia, Casiano
Bravo Cunza, Jindel Tiffany
Nolberto Quispe, Lizeth

ASESOR

Iván Iraola Real

Lima - Perú, 2022

INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. Blas Gallardo, Janet Rosario; identificada con DNI 45222143
2. Oteo Segura, Nataly Rocio; identificada con DNI 46792765

Somos egresados de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad del año 2017-2021, y habiendo realizado¹ la Tesis para optar el Título Profesional de ²Licenciada en Educación, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 30 de Mayo de 2023, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de ³: 3% (tres por ciento)

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 03 días del mes de noviembre del año 2022.


Blas Gallardo Janet Rosario


Oteo Segura Nataly Rocio


Ivan Iraola Real

¹ Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

² Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

³ Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

SUSTENTADO Y APROBADO ANTE EL SIGUIENTE JURADO:

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

Esta investigación, dedico a mi madre, a la memoria de mi querida tía y a mis hermanos.

El logro de mis objetivos no requiere de suerte, se basa en un constante esfuerzo, sacrificio, voluntad y motivación.

Esta presente investigación está dedicada a toda mi familia, mis padres que siempre me apoyaron y mi pequeña hija que me da las fuerzas para continuar.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	6
La Autoeficacia Académica: origen e importancia.....	13
El Burnout Estudiantil.....	16
La Autoeficacia Docente.....	18
Metodología.....	20
Diseño.....	20
Participantes.....	20
Medición e instrumentos.....	20
Procedimiento.....	22
Resultados.....	23
Discusión.....	29
Conclusiones.....	32
Referencias.....	34

Lista de Figuras

Figura 1: Los componentes del Compromiso Académico (Academic Engagement)	10
Figura 2: Los cuatro aspectos interrelacionados del compromiso del aprendizaje...	12
Figura 3: Modelo Hipotético.....	19
Figura 4: Modelo en regresión lineal múltiple.....	28

Lista de Tablas

Tabla 1: Coeficientes de correlación Pearson.....	27
---	----

Resumen

El compromiso es entendido como la motivación intrínseca que cada uno tiene para realizar diferentes actividades académicas en su vida universitaria; asimismo, está constituido por tres componentes: vigor, dedicación y absorción. Muchos estudios han demostrado que cuando un estudiante muestra su energía (vigor), su dedicación y su concentración (absorción) en los estudios, entonces posee una mejor autoeficacia académica; por ende, dentro de las aulas revela: confianza en lo que va realizando. Por tales motivos el objetivo del presente estudio empírico es identificar la relación entre los tres componentes del compromiso, (la autoeficacia académica, autoeficacia docente y el burnout) en una muestra de 87 estudiantes universitarios de la carrera de Educación Primaria de una universidad privada de Lima (Perú). El presente estudio se orienta bajo el enfoque cuantitativo, de tipo correlacional y de nivel predictivo. Se aplicaron los instrumentos UWES para compromiso académico, el EAPESA para la autoeficacia académica, la escala de autoeficacia docente de Bandura y la escala del burnout de Schaufeli et al. (2002) los cuales fueron adaptados para estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron que los instrumentos adaptados poseen adecuados niveles de validez y confiabilidad. Además, en el análisis de correlaciones se realizó con el r de Pearson demostrando que el vigor, la absorción y la dedicación obtuvieron relaciones significativas con la autoeficacia académica, autoeficacia docente y una negatividad con el burnout estudiantil. Esto significa que la muestra de los estudiantes universitarios según los resultados obtenidos si tienen el compromiso de vigor ,dedicación y absorción no sentirán el burnout en sus estudios es decir no presentaran agotamiento ,falta de eficacia ,continuaran dando todo de sí en sus estudios y por ende en el trabajo .Luego el análisis de regresión lineal múltiple, evidenció que el componente vigor logró predecir a la autoeficacia docente, por su parte el componente dedicación logró predecir al burnout.

Palabras clave: *Compromiso académico, autoeficacia, burnout, formación de profesores, enseñanza superior.*

Abstract

The engagement is understood as the intrinsic motivation that each one has to carry out different academic activities in their university life and which is constituted by three components which are: vigor, dedication and absorption. Many studies have shown that when a student shows his energy (vigor), his dedication and his concentration (absorption) in the studies, then he has a better academic self-efficacy and therefore within the classrooms he will have confidence in what he is doing. For these reasons, the objective of this empirical study is to identify the relationship between the three components of engagement, academic self-efficacy, teacher self-efficacy and burnout; in a sample of 87 university students from the primary education career of a private university in Lima - Peru. The present study is guided by the quantitative approach, correlation type and predictive level. The UWES instruments for academic engagement, the EAPESA for academic self-efficacy, the scale of teacher self-efficacy of Bandura and the burnout scale of Schaufeli et al. (2002) were applied, which were adapted for university students. The results showed that the adapted instruments have adequate levels of validity and reliability. In addition, in the analysis of correlations was performed with Pearson's r showing that vigor, absorption and dedication obtained significant relationships with academic self-efficacy, teacher self-efficacy and a negativity with student burnout. This means that the sample of university students according to the results obtained, if they have the engagement of vigor, dedication and absorption, they will not feel burnout in their studies, that is, they will not present exhaustion, lack of efficiency, they will continue giving their studies and therefore at work. Then, the multiple linear regression analysis showed that the vigor component was able to predict teaching self-efficacy, as well as the component achievement predicting burnout.

Keywords: *Academic engagement, self-efficacy, burnout, teacher education, higher education.*

INTRODUCCIÓN

Para muchos el ingreso a la universidad es un logro en la vida, pues significa “ser alguien” (Cassaretto, 2008; Herrera y Lens, 2009), es una forma de autorrealizarse y de crecer como personas (Lens et al., 2009), pero a la vez es parte de su formación académica. En otras palabras, estudiar en la universidad es una ruta para que los estudiantes logren desarrollarse de manera integral con el fin de aportar a la mejora de la sociedad (Davis, 2004). Sin embargo, una vez que ya se ha logrado ingresar a la universidad existen ciertos factores psicosociales como la motivación, el apoyo familiar, o el apoyo docente (León y Sugimaru, 2013), que ayudan a persistir en los estudios universitarios o, caso contrario, a desistir. En cuanto a la deserción universitaria, los factores más recurrentes están vinculados con el ámbito familiar, como por ejemplo: la salud de un pariente muy cercano (Tafur, 2012), el estado civil de los estudiantes (Sanabria, 2002) o la decisión de tener hijos; otro factor es el social, que se ve reflejado en la desvalorización de la carrera (Castillo y Montero, 2010), también está el factor económico, un ejemplo de ello sería un nuevo empleo que no permite tener el tiempo suficiente al realizar los deberes o el no tener un trabajo que posibilite solventar todos los ciclos de estudio en la universidad, sobre todo si es una institución privada. Este es un factor decisivo considerando que, de los 359 375 matriculados en una universidad pública en el año 2015, tan solo 16 003 estudiantes lograron graduarse en sus carreras elegidas en el año 2020, estos resultados reflejan una deserción universitaria en donde la mayoría de estudiantes trabajan para cubrir sus necesidades (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2021); resultados en los que sin dudar influyó la pandemia.

El último factor, el entorno académico, se vincula con: la falta de motivación por parte del docente hacia los estudiantes, los horarios de clase, la calidad de la enseñanza y asimismo los reglamentos académicos que no siempre facilitan el buen desempeño académico. Sumado a esto, en la actualidad en las universidades mientras los estudiantes de los últimos ciclos se encuentran concluyendo su carrera profesional y cumpliendo su compromiso satisfactoriamente para la presentación de sus trabajos de investigación como lo son las tesis o los artículos de investigación, surgen las nuevas normas de acuerdo a la Ley Universitaria (30220) y el Reglamento de Trabajos de Investigación para optar grados y títulos profesionales, la cual es una realidad que tienen que afrontar, ya que les exige más trabajo al momento de realizar sus labores académicas. Si bien estos aspectos del incremento de la exigencia investigativa son exigidos en “El Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria” del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2016), el cual se

complementa con el Reglamento de Calificación y Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – SINACYT (CONCYTEC, 2017), terminan de alguna manera por demandar en el estudiante un mayor nivel de exigencia para hacer sus trabajos académicos, generando mayor estrés, por lo cual un grupo de los estudiantes universitarios logra sobresalir y otros procrastinan asimismo también hay educandos que no estudian responsablemente y toman la decisión de alejarse de los estudios académicos, porque tienen poca confianza en sí mismos cuando realizan actividades académicas. Por otro lado, aquellos estudiantes que persisten con los estudios cumplen con sus tareas académicas y confían en sí mismos, no tendrán demasiado estrés para poder afrontar las exigencias que les demandan actualmente las universidades.

Por todo lo expuesto, es evidente que existen razones sociales, familiares y personales para que los estudiantes logren realizar y mantenerse en los estudios universitarios (León y Sugimaru, 2013), pero también hay razones que influyen en la deserción universitaria como son una formación escolar débil, carencia de recursos económicos, pocos lazos afectivos con la universidad, insuficiente preparación de los docentes (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2005), limitaciones en el perfil vocacional y ver los estudios como una forma de obtener un título, inseguridad en la carrera, falta de adecuados hábitos de estudio, disminución de la motivación (Sanabria, 2002). Así una de las razones fundamentales para persistir responsablemente en los estudios, es asumir un compromiso, el cual juega un papel relevante en la inclinación y la satisfacción que manifiestan por las actividades académicas (Martin, 2008). Durante la etapa de formación profesional el estudiante universitario debe tener una actitud positiva, competente y estar preparado para afrontar las diversas exigencias que se presenten en su carrera universitaria. Pero en ocasiones muchos llegan a desarrollar creencias de ser incapaces de realizar mucho más de lo que ellos pueden dar, como en lo físico y psíquico, que conlleva a optar una posición negativa, como el abandono del agrado o la valoración de los estudios, y a incrementar la desconfianza de su propia aptitud para ejecutarlos (Bresó, 2008; Palacio et al., 2012). Todo ello evidencia la influencia negativa que puede presentar el estudiante sobre su estado de ánimo lo que a su vez se refleja en su desempeño académico, ya que si se deja invadir por la negatividad no podrá ejecutar con eficacia sus actividades académicas.

Frente a este problema surge el compromiso, también conocido en la Lengua Inglesa como *engagement*, concepto que se fundamenta en la psicología positiva definida por Seligman (1999) como la investigación científica de las fortalezas y virtudes del ser humano, la cual resalta las particularidades positivas y la energía de las personas, dejando en un

segundo nivel la presencia negativa, como son sus agotamientos y desórdenes (González et al., 2012; Parra, 2010; Vera, 2006). El compromiso, es también un indicador de la motivación intrínseca, y se caracteriza por impulsar a las personas a hacer ciertas actividades (Van den Broeck et al., 2009), como las relacionadas con el aprendizaje en general y a ser más perseverantes en el estudio (Niemic y Ryan, 2009).

El compromiso se refiere a un estado motivacional cognitivo y afectivo más perdurable (persistente) en el tiempo, que no está centrado exclusivamente en un objeto o conducta específica (Salanova et al., 2005); es así que de esa manera se conceptualiza el término *engagement* en diferentes sectores. En un principio este término fue utilizado en el campo organizacional, fue estudiado por O'Reilly y Chatman (1986) y fue definido como un constructo motivacional positivo relacionado a lo laboral (Schaufeli et al., 2000). Este concepto permitió evidenciar que los trabajadores de una empresa durante su tiempo de trabajo, muestran un alto nivel de energía que enlaza excelentemente con su labor, demostrando así que son aptos para desenvolverse con eficacia en diferentes sectores.

En el campo de la salud, el estudio del *engagement* es visto como una perspectiva creciente que promueve el bienestar físico, mental y social, que se ubica en una concepción global fomentando la satisfacción de las personas (Salanova & Llorens, 2008). La adecuada manifestación de este tipo de compromiso se observa cuando las personas buscan el bienestar, ya que si están estresadas podrían en un tiempo sufrir de problemas de salud, porque de no llegar a comprometerse con su auto cuidado y como consecuencia podría sufrir de diversas dolencias como la gastritis, que es una de las más comunes afecciones en la población estudiantil y consiste en un desorden alimenticio como consecuencia de la alimentación en horas inadecuadas por la finalidad de cumplir las actividades estudiantiles. Así también el compromiso para la salud no se limita al responsable autocuidado; sino también al cuidado de los hijos o de otros familiares mediante la prevención de dolencias o de la búsqueda diligente del apoyo del personal de salud para garantizar el bienestar (Jack et al., 2005).

En el ámbito familiar, el estudio del compromiso parental está vinculado a la dedicación en el cuidado de los hijos (Day & Lam, 2004). Los padres garantizan las condiciones necesarias para el bienestar de sus descendientes, no solo en el ámbito económico, sus necesidades básicas como vestimenta, alimentación y educación (Domecq, 2010), sino que también es importante el ámbito afectivo de los hijos, brindarles amor, apoyo y dedicarles el tiempo para su recreación (Paquette et al., 2000); sobre todo en aquellos que tienen una familia disfuncional, lo cual no solo supone la pérdida de la unidad familiar, sino

también afecta en el adecuado desempeño de sus deberes (Horton, 2016). En este tipo de compromiso los padres logran indagar lo que acontece en la vida de su hijo para darle calma y un adecuado soporte emocional (Pleck, 2010). Asimismo, los padres tienen un compromiso en la escuela porque ellos tienen que ayudar a reforzar los aprendizajes que se imparten diariamente en las instituciones educativas para lograr el éxito en su rendimiento escolar.

No obstante, en estudios recientes el concepto de compromiso ha ido transitando desde el campo laboral al campo educativo, definiéndose actualmente como compromiso académico (*academic engagement*), en el cual las actividades que realizan los estudiantes pueden ser consideradas como una forma de trabajo (Ouweneel & Schaufeli, 2013). De este modo, la motivación en el campo educacional es fundamental ya que involucra a los estudiantes con sus tareas (Reeve y Lee, 2014); además, los abastece de características fundamentales como el vigor, la absorción y la dedicación que van a colaborar con el compromiso académico de la persona para con sus trabajos (Schaufeli et al., 2002) (ver figura 1). Entre los componentes del compromiso académico, el componente vigor se caracteriza por altos niveles de energía, esfuerzo mientras se estudia, esto a su vez acompañado de la perseverancia, persistir aunque sucedan dificultades y un fuerte anhelo de sobresalir en los estudios (Salanova & Schaufeli, 2009), por ejemplo, la mayoría de estudiantes trabajan en las mañanas en diferentes campos laborales que existen en el país para lograr solventar sus estudios universitarios y en la noche estudian las diferentes asignaturas correspondientes de la carrera que eligieron, cada uno de ellos realizan un doble esfuerzo y mantienen su energía para continuar con los trabajos e investigaciones en la universidad.

El siguiente componente es denominado dedicación, el cual se caracteriza por el elevado nivel de laboriosidad, el entusiasmo para realizar los estudios, y niveles de exaltación, de estímulo, estar apasionado por su carrera que eligieron y el orgullo al asumir nuevos desafíos relacionados con las tareas académicas (Kanungo, 1982), por ejemplo: existen algunos estudiantes que no asumen nuevos retos en los trabajos académicos que deben realizar, asisten a clases y se concentran en otras actividades que no pertenecen al estudio, no asumen las responsabilidades que corresponden a su formación académica, están poco inspirados en sus estudios, en cambio, otro grupo estudiantil están entusiasmados durante las clases y al realizar los trabajos asignados se puede observar el alto nivel de orgullo y reto de dar más al realizar cada actividad asignada por los docentes.

Para finalizar, el último componente del compromiso es la absorción, que se caracteriza por que el estudiante se encuentra enfocado al realizar sus actividades

académicas, disfruta lo que está haciendo, entre tanto, tiene la sensación que el “tiempo pasa volando” y se deja llevar por sus labores educativas (Csikszentmihalyi, 1990). Un ejemplo que se puede evidenciar en los estudiantes universitarios, es que realizan sus trabajos de investigación y disfrutan lo que hacen, sienten que el periodo de tiempo es corto, teniendo como consecuencia la satisfacción de haber realizado la labor académica, y los aprendizajes adecuados.

A continuación, se presenta un esquema de los componentes que constituyen el compromiso académico.

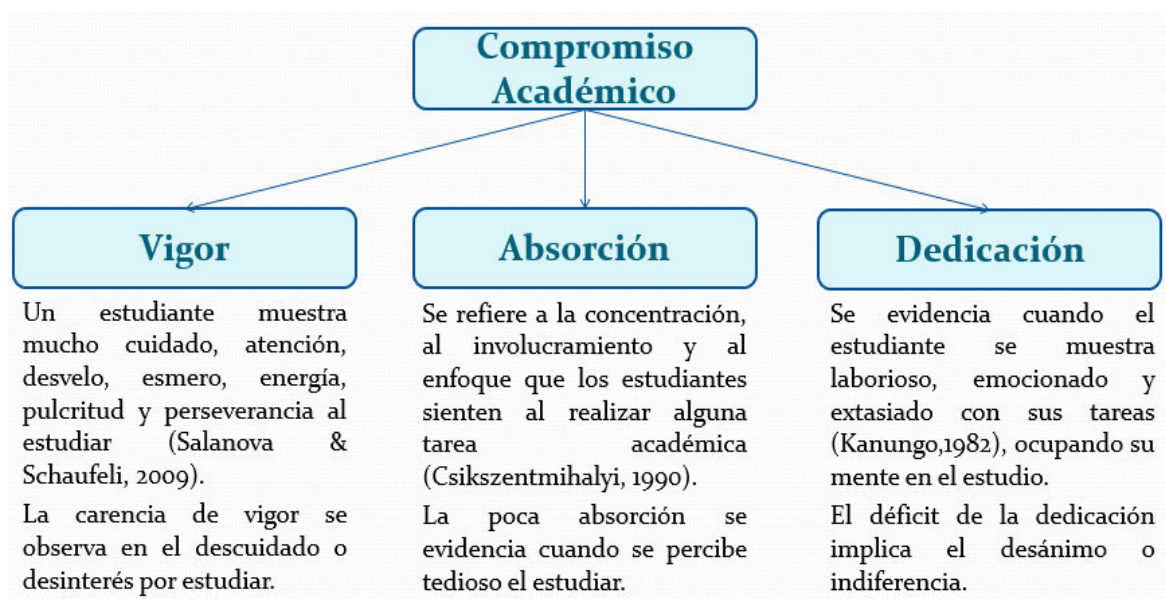


Figura 1. Los componentes del Compromiso Académico (Academic Engagement).
Fuente: Elaborado a partir de Schaufeli et al. (2002).

Dado lo expuesto de la figura del compromiso académico, se muestra que los tres componentes del compromiso académico se vinculan a la motivación intrínseca (Salanova et al., 2005), por lo que es importante mencionar que este tipo de estímulo es beneficioso en los estudios debido a que impulsa a las personas a realizar una actividad por el disfrute que logra para uno mismo (Oga-Baldwin et al., 2017), el cual es muy adecuado en el entorno académico.

Después de haber analizado la teoría del compromiso académico de Schaufeli y Salanova, es importante reflexionar sobre otros aportes como lo son los de John Marshall Reeve (2012); quien también analiza el constructo como una expresión de la motivación, pues los estudiantes responden correctamente a sus actividades educativas. En esta teoría se comparte también la visión del compromiso académico expresado en la participación activa de los educandos en sus labores estudiantiles, lo cual constituye un adecuado predictor de

los aprendizajes de alta calidad (Skinner et al., 2008), porque el estudiante es persistente, entusiasta y esforzado (Appleton et al., 2008). Pero para explicar más la teoría de Reeve (2009), el compromiso puede contemplar acciones (conductas), emociones y cogniciones, así mismo como la libertad dialógica del estudiante para optimizar sus estudios. Es así que se distinguen cuatro componentes del compromiso, los cuales son: compromiso cognitivo, compromiso emocional, compromiso conductual y agencial (Reeve, 2012).

El compromiso cognitivo se refiere a la forma en cómo el estudiante se involucra voluntariamente y metacognitivamente con sus estudios, a fin de lograr monitorearlo y optimizarlo (Lee & Reeve, 2012). Este compromiso se evidenciaría cuando un estudiante ocupa su mente para planificar, monitorear, evaluar y hacer mejoras en sus metodologías, horarios y sus formas de estudiar. Luego continúa el compromiso afectivo cuando el estudiante se involucra emocionalmente muestra sentimientos positivos como disfrute, satisfacción o entusiasmo por aprender (Skinner et al., 2008), así cuando un estudiante demuestra alegría y disfruta estudiar una carrera por vocación. Por otro lado, el compromiso conductual hace referencia al inicio de actividades verificables como atender, concentrarse y perseverar en sus estudios (Skinner et al., 2009); sucede en muchos estudiantes donde se puede observar lo atentos que están en clase, toman apuntes, persisten y se esfuerzan cuando tienen alguna dificultad en la asignatura.

Finalmente, el compromiso agencial (la voz) (Lee & Reeve, 2012; Reeve, 2009), el cual se evidencia cuando los estudiantes muestran una actitud proactiva apoyando en su entorno de aprendizaje, expresando verbalmente sus deseos y necesidades logrando mejorar su ambiente de estudios. Este tipo de compromiso es visible cuando los estudiantes se comunican activamente con los docentes para comunicarles lo que les motivaría hacer y lo que les falta para lograrlo.

A continuación, se muestra de forma sistematizada las relaciones que se establecen entre todos los componentes del compromiso académico.

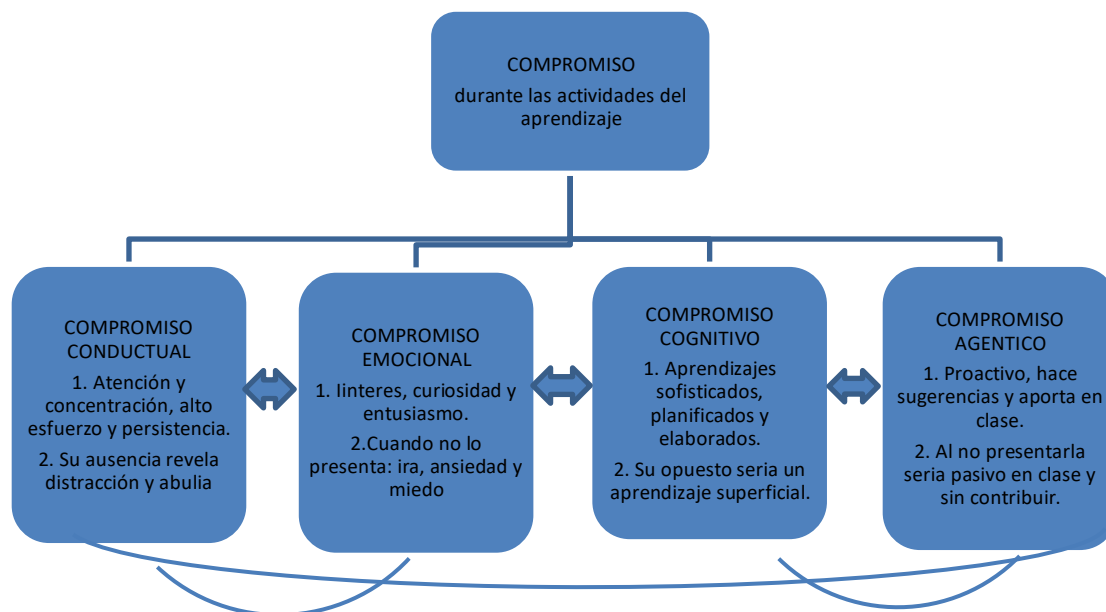


Figura 2. Los cuatro aspectos interrelacionados del compromiso durante el aprendizaje.

Fuente: Adaptado de John Marshall Reeve (2012).

Luego de haber analizado las particularidades de las teorías del compromiso académico de Schaufeli et al. (2002)¹ y de Reeve (2012), es importante reflexionar sobre los diversos factores psicosociales que influyen en el buen desempeño de los estudiantes universitarios (León y Sugimaru, 2013). Entre ellos es importante el grado de confianza que cada estudiante universitario ha logrado sobre sus propias capacidades académicas y en sus capacidades profesionales ya adquiridas durante su formación profesional. Además, el compromiso en cada estudiante universitario requiere de una forma de creencia, acerca de hasta dónde puede llegar sus deseos de superación, para lograr cumplir los niveles designados de desempeño.

Esta creencia es la autoeficacia, la cual ejerce influencia sobre todos los eventos que afecta, en la vida (Bandura, 1994). Por ejemplo, el desempeño escolar, las amistades que se establecen y la elección profesional (Schunk & Meece, 2005) u ocupacional (Bandura, 1997; Pajares & Urdan 2006).

¹La presente investigación se fundamenta en la teoría de Schaufeli et al. (2002) mediante la cual se orientan aspectos metodológicos como los objetivos, instrumentos y el análisis de la información.

La Autoeficacia Académica: origen e importancia

Durante la etapa universitaria los estudiantes se proponen muchas metas referentes a su carrera, como lograr el bachillerato y el título profesional, pero para poder conseguirlas deben tener un buen desempeño durante todo el proceso académico y así lograr con éxito sus objetivos. Sin embargo, en el camino hacia su futuro profesional van a aparecer muchos obstáculos que para superarlos el estudiante necesitará desarrollar un alto grado de eficacia que producirá en él mismo su logro deseado y satisfacción personal. Es aquí que aparece la autoeficacia: la creencia que las personas poseen sobre sus aptitudes para poder realizar niveles elevados de desempeño que influyen en sus existencias (Bandura, 1994). En otras palabras, la autoeficacia es el juicio que cada persona emite sobre qué tan capaz (o incapaz) puede ser frente a una determinada situación (Reeve, 2009). De acuerdo a esta teoría, la autoeficacia va determinar al sujeto con un dispositivo estimulador al presentarse situaciones desafiantes que podrían ser en el ámbito laboral o estudiantil y esto le va a permitir tener la confianza de actuar ejerciendo dominio sobre ellos. Pero si la autoeficacia es baja, no enfrentarán desafíos. Esta expectativa eficiente genera resultados personales, disminuye el estrés y aminora la debilidad de sufrir depresión (Bandura, 1994). De acuerdo a este constructo de la autoeficacia, el estudiante no solo podrá lograr sus objetivos académicos con buen desempeño, además mantendrá una mejor salud frente al estrés y la depresión.

La autoeficacia es una parte esencial para alentar en los individuos sentimientos de libertad para actuar que va a influenciar en su existencia (Bandura, 1997), específicamente en las elecciones que haga, en su nivel de esfuerzo en cada tarea, en su perseverancia y en qué tan bien se sienta (Pajares, 2002). De acuerdo con Bandura, la importancia que tiene la autoeficacia en las personas radica en que les ayuda a desenvolverse de manera óptima en las diferentes actividades y áreas como en el campo pedagógico (Bandura, 1997). Por ello, como lo afirma Smith (1989), hay varias pruebas que muestran que la aprehensión de la autoeficacia se va a difundir en diferentes trabajos o áreas. La autoeficacia puede manifestarse en diferentes aspectos de la vida de la persona e inclusive en los estudiantes universitarios se evidencia durante los estudios académicos (Bandura, 2006). Un ejemplo en el ámbito educativo al referirse sobre la autoeficacia es cuando un estudiante puede producir inferencias en un escrito o en el área de matemática realiza un balanceo de ecuaciones o solucionar fracciones y otros ejercicios. Por tal motivo, los estudiantes que tienen la creencia, de ser autoeficaces para ejecutar trabajos como en el área de comunicación, también tendrían la confianza de ser idóneos para planificar proyectos en el área de ciencias.

Este concepto de la autoeficacia desde la Teoría Cognitivo Social de Albert Bandura (1994) se refiere a la confianza que uno mismo desarrolla y que le permiten creer que posee la capacidad de enfrentar diversas actividades. Además, Bandura (1995; 1997), propone un concepto de autoeficacia más específico al cual denomina autoeficacia académica (*academic self-efficacy*), que consiste en las creencias que los educandos poseen con respecto a su eficacia para graduar su propio aprendizaje y dominar sus propios temas académicos, los cuales operan sobre su rendimiento. Además, la autoeficacia académica incluye juicios que el propio estudiante elabora sobre sus capacidades de rendir bien o no en sus tareas (Bandura, 1986). Asimismo, creen en sus propios desempeños con el fin de vencer las prácticas académicas que llegan a afectar sus proyectos personales, su grado de empeño en todo lo concerniente al ámbito educativo (Bandura, 1994); de esta manera los estudiantes laboran en el progreso de sus aprendizajes que se observan favorecidas por la retroalimentación, aumentan su autoeficacia para educarse, y asimismo promueven su motivación y enseñanza (Hattie y Timperley, 2007; Shunk, 1995).

Desde el enfoque de la Teoría Cognitivo Social (Bandura, 1997), se estudian las consecuencias de poseer una elevada o baja percepción de autoeficacia académica. Por ejemplo, se sabe que en los estudios de Albert Bandura (1994) los elevados niveles de autoeficacia académica tienen consecuencias positivas y una de ellas es el incremento de la motivación y además otra es la reducción de los estados ansiosos o de intranquilidad. Asimismo, Pajares y Schunk (2001) encontraron que el poseer un elevado nivel de autoeficacia académica favorece la persistencia en los estudios contribuyendo al éxito futuro. Por el contrario, si las personas perciben una baja autoeficacia académica en sí mismos tienden a pensar que sus labores son más difíciles y su nivel de estrés aumenta (Pajares, 2002); lo que conlleva a que postergue sus tareas académicas (Katz et al., 2014), es decir procrastinan sus actividades educativas.

Sin embargo, que la autoeficacia sea elevada o baja depende de muchos factores. Para Bandura (1997) la autoeficacia académica se va desarrollando a lo largo de la vida mediante cuatro fuentes de influencia (Bandura, 1977; Reeve, 2009). La primera es denominada *experiencias de dominio*; esta refiere a la idea de que la persona desarrolla de sus experiencias previas; es decir, la persona evalúa que posee una alta autoeficacia académica si ha logrado éxitos en el estudio, pero si solo obtuvo fracasos tendrá una baja autoeficacia. Es decir, si una persona evalúa que es competente en sus logros, entonces su autoeficacia se incrementa, pero si se evalúa como incompetentes su autoeficacia decae (Reeve, 2009). Por ejemplo, si un estudiante interactúa con un docente que lo hace dependiente es decir que

cada duda el profesor lo resuelve y no le permite que busque su propia solución entonces el estudiante no percibirá que él triunfa sin la ayuda del profesor, teniendo la creencia que su autoeficacia es baja, y en consecuencia constantemente solicitará ayuda a dicho educador.

La segunda fuente para incrementar la autoeficacia se vincula a las experiencias vicarias, de modelamiento o imitación, donde el rendimiento de otros individuos en comparación al propio, determinan los niveles de autoeficacia (Bandura, 1994); es decir que la persona al observar a otros que son modelos de éxito surge la idea que *“si él puede por qué no yo”* incrementando así la idea de cuán bueno es (Bandura, 1997). Un claro ejemplo es el siguiente, si un grupo de estudiantes durante las exposiciones explican un trabajo investigado y lo realizan bien, esto anima a los demás compañeros a que lo pueden hacer igual o mejor, si este grupo falla, tiene como influencia negativa en los siguientes expositores que piensan que también no lo van a lograr con efectividad (en conformidad a los que Bandura (1997) planteó *“si él no puede por qué yo sí”*).

La tercera fuente son las persuasiones sociales, donde la autoeficacia se mantiene en relación con las creencias de terceras personas significativas; las persuasiones sociales son las opiniones o las palabras de ánimos (Bandura, 1977; Reeve, 2009), de aliento u opiniones objetivas de las cosas en las que somos buenos. Por ejemplo: el docente que al darse cuenta que el estudiante no realiza bien las actividades educativas y aun así lo anima y le da palabras motivadoras, logrará que el educando pueda mejorar y le brindará más confianza sobre sí mismo; por el contrario, si lo desanima diciéndole *“no sirves para nada”*, *“no puedes hacerlo”*, formará un estudiante sumiso e introvertido, que nunca más tomará riesgos en su etapa académica y se podría decir que en su propia vida.

Y la última fuente de influencia son los estados fisiológicos o afectivos, donde la autoeficacia depende de la percepción de las propias reacciones fisiológicas o emocionales (Bandura, 1994), la carencia de miedo se puede interpretar como seguridad en sí mismo, lo que en consecuencia incrementa la autoeficacia (Reeve, 2009). Es decir, si un estudiante constantemente percibe que al realizar una exposición o examen para un curso frente a un docente autoritario su cuerpo tiembla, siente que le transpiran las manos o teme al docente, esta percepción de su fisiología corporal le darán una percepción de baja autoeficacia, que *“no es bueno”* para los estudios. Estas fuentes de autoeficacia están presentes durante la formación de la persona en la familia y también en las escuelas (Schunk & Meece, 2005) influyendo en cómo las personas se sientan (Bandura, 1997) como por ejemplo en sus estados ansiosos y emocionales (Bandura, 1994) positivos o negativos. E incluso por las fuentes de influencia al desarrollar una alta autoeficacia genera un buen nivel de autoestima.

Pero al presentar una baja autoestima, el estudiante se llegaría a frustrar y desconfiar de aquello que va a realizar, ante ello surge el estrés estudiantil, que es el "síndrome de estar quemado" (Salanova & Llorens, 2008). Siendo así que la autoeficacia al estar más asociada al deseo de superación para lograr los altos niveles de desempeño (Bandura, 1994), también, al ser baja existe su lado opuesto, este es el síndrome de burnout que puede ser considerado como una crisis de autoeficacia (Cherniss, 1993); es decir, el burnout afecta negativamente a la autoeficacia (Silvero, 2007).

El Burnout Estudiantil

Los estudiantes universitarios al cursar sus estudios académicos van a desenvolver sus aptitudes elementales para poder afrontar y resolver con éxito sus actividades académicas logrando así sus metas trazadas. Sin embargo, a muchos estudiantes universitarios llegan a presentar dificultades en su proceso de formación educativa. Por ejemplo, uno de los problemas cotidianos que actualmente afronta la sociedad es el estrés, que afecta a muchos estudiantes ya que esto proviene de cualquier situación adversa que esté fuera de los límites para poder darle solución y repercute en el rendimiento académico. Por todo lo mencionado, el estrés se conduce desde las etapas deprimentes, angustia, decaimiento de la autoestima, preocupación, enfermedades gástricas como úlceras y otros (Caldera et al., 2007).

Dentro del ámbito académico hay estudiantes universitarios a los que se les dificulta poder afrontar estos problemas psicosociales y de salud; además se sabe que las dificultades que un estudiante no puede solucionar, aumentan y se asocian en un desarrollo aglomerado de molestia alargada (Borquéz, 2005) y trae como consecuencia el abandono de la atención o el interés de encarar el aprendizaje y desconfianza a su aptitud para ejecutarlo (Gil-Monte, 2002). A esta situación en el contexto académico se le denomina síndrome de burnout académico, palabra que traducido del idioma inglés significa quemado por el estudio, y es empleado en contextos más clínicos para mencionar una condición avanzada de deterioro profesional, un síntoma de agotamiento emocional (Gil-Monte, 2003).

Lo mencionado tiene características contrarias al *engagement* como el agotamiento que mide la fatiga emocional y pérdida de energía en el estudio (contrario al vigor), también el *cinismo* que refleja indiferencia y actitudes negativas referente a las actividades académicas y compañeros de estudio, de estar alejado del trabajo que realiza (opuesto de absorción). Finalmente, la *falta de eficacia* profesional se menciona a la ausencia de eficacia percibida en el desarrollo del trabajo (diferente a la dedicación), una definición muy cercana a la creencia de eficacia de Bandura (1977; Bandura 1999). El burnout o síndrome de estar

quemado en el trabajo es una realidad muy frecuente que se da en el país, esencialmente en los sectores de salud y educación, que son profesionales que están al servicio del trato humano; por lo cual es importante que la persona esté capacitada, ya sea médico o profesor se encuentre con un buen estado anímico o con un alto nivel de compromiso (engagement) que es la condición psicológica positiva relacionada al campo laboral caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli et al., 2002).

Sin embargo, un profesional con un bajo nivel de compromiso no podría desempeñarse al cien por ciento en su labor como pedagogo dando como consecuencia un riesgo en su actividad laboral tanto para su persona como para sus estudiantes, por lo tanto, el educador que padece este síndrome puede traer resultados graves en todo el régimen educativo. Más aun considerando que el docente es el profesional con mayores niveles de estrés a diferencia de otros profesionales; hecho confirmado en la década de los noventas por Pithers y Fogarty, (1995) y en estudios de Extremera, Rey y Peña (2010).

Un docente de educación que transcurre durante su etapa como educador, al comienzo del año empieza con mucha energía con ganas de cumplir sus objetivos y asumir nuevos retos durante todos los semestres, pero al final del año escolar aquella energía va disminuyendo convirtiéndose en un desgaste no solo mental sino también físico (Maslach, 2001), e incluso cuando labora a tiempo completo el burnout es mayor (Árias & González, 2009). Este síndrome se da por diversos factores como los conflictos entre los estudiantes, las quejas de los padres de familia por el rendimiento de sus hijos y los asuntos fuera del colegio como en el aspecto económico y social. Todo esto va generando en el docente problemas de estrés y agotamiento característicos del “burnout”, siendo la educación una labor en donde se encuentran mayores probabilidades de sufrir este síndrome (Maslach, 2001), debido a las demandas laborales que se presentan (Moreno et al., 2010).

Y en los estudiantes sean de diversos niveles, el burnout estudiantil se genera también a las exigencias, al estado de salud, al estilo de vida, a los rasgos de personalidad, a sus diferentes motivaciones por las que realiza sus estudios y su condición física (Ricardo y Paneque, 2013). Pero si a ello se suma que en su condición de practicantes también realizan labor docente, estudian, algunos trabajan y poseen carga familiar; se comprendería que existen condiciones suficientes para padecer del burnout estudiantil. Por ejemplo, el tener que enfrentar sesiones de aprendizaje con estudiantes indisciplinados (Marqués et al., 2005) y sumado a su inexperiencia profesional, son suficientes razones para generar malestar (Marengo-Escuderos & Ávila-Toscano, 2016) o burnout, el cual afectará su autoeficacia (Silvero, 2007). Siendo así que este tipo de estrés que sufren en el ámbito educacional,

repercute de gran manera en su autoestima, formándose así una creencia de que no podrán culminar su etapa de educador, afectando así su autoeficacia docente.

La Autoeficacia Docente

Una institución educativa tiene la misión de lograr con éxito un buen aprendizaje en los estudiantes, pero para alcanzar esta meta se requiere de una buena organización administrativa, asimismo se debe contar con profesores capacitados y que estén aptos para trabajar en equipo conjuntamente con el director, auxiliares y padres de familia, para lograr buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, ya que el rol de la eficacia colectiva del docente tendría la necesidad de una unión organizacional (Henson, 2002). Por lo tanto, el profesor para tener una mejor eficacia en su labor pedagógica necesita del apoyo de toda la comunidad escolar y todas las facilidades administrativas, creando un mejor ambiente de aprendizaje sin obstáculos. Dentro del ámbito educativo se presenta al profesor como un modelo hacia sus estudiantes, lo que significa que los profesores que tengan una autoeficacia alta será fundamental para el éxito de sus estudiantes en su desempeño académico, por otro lado si la autoeficacia del docente es baja, tendrá dificultades con los estudiantes dado que no lograrán un buen aprendizaje, como se aprecia los modelos en el ambiente del educando donde establecen un origen fundamental de información para valorar la autoeficacia (Schunk, 2012). Si la autoeficacia docente es baja, percibirá sus labores como difíciles y aumentaría su estrés (Pajares, 2002).

Por eso, el rol del profesor con una autoeficacia elevada permite transmitir a los educandos un conocimiento adecuado y esto va a depender de su eficacia personal para lograr conseguir sus objetivos, que se da a través del aprendizaje, es por ello que la autoeficacia en la enseñanza debe influenciar en las labores, en el empeño y la insistencia del educador con sus estudiantes (Ashton, 1985). Además, considerando que la autoeficacia es un concepto cíclico; es decir se forma en base a experiencias y una vez formada, ella invita a la persona a desafiar nuevas experiencias. Un ejemplo, la autoeficacia luego de desarrollarse influirá en la elección vocacional (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2005), es decir que las experiencias que formaron la autoeficacia, influyen en la decisión de ser docente y en la calidad en cómo el docente va a laborar. Siendo las razones para que los educandos desarrollen una eficacia alta y así se incluyan en sus estudios, dedicándose incluso cuando sientan que la labor escolar sea complicada; pero, por el contrario, se comprometería menos cuando crean que los trabajos son fáciles de realizar (Salomon, 1984).

Según lo previamente analizado la presente investigación se orienta según el siguiente objetivo: analizar la relación predictiva entre el compromiso académico, la autoeficacia académica, la autoeficacia docente y el burnout estudiantil en una muestra de estudiantes universitarios de una universidad privada del Cono Norte de Lima – Perú.

Así hipotéticamente se espera que:

- El componente vigor del compromiso predice positivamente a la autoeficacia académica, a la autoeficacia docente, asimismo predice negativamente al burnout en estudiantes universitarios de la carrera educación primaria.
- El componente dedicación del compromiso predice positivamente a la autoeficacia académica, a la autoeficacia docente y predice negativamente al burnout en estudiantes universitarios de la carrera educación primaria.
- El componente absorción del compromiso predice positivamente a la autoeficacia académica, a la autoeficacia docente y negativamente al burnout en estudiantes universitarios de la carrera educación primaria.

A continuación, se presenta el modelo hipotético de los componentes del compromiso académico, los componentes del burnout, la autoeficacia académica y la autoeficacia docente:

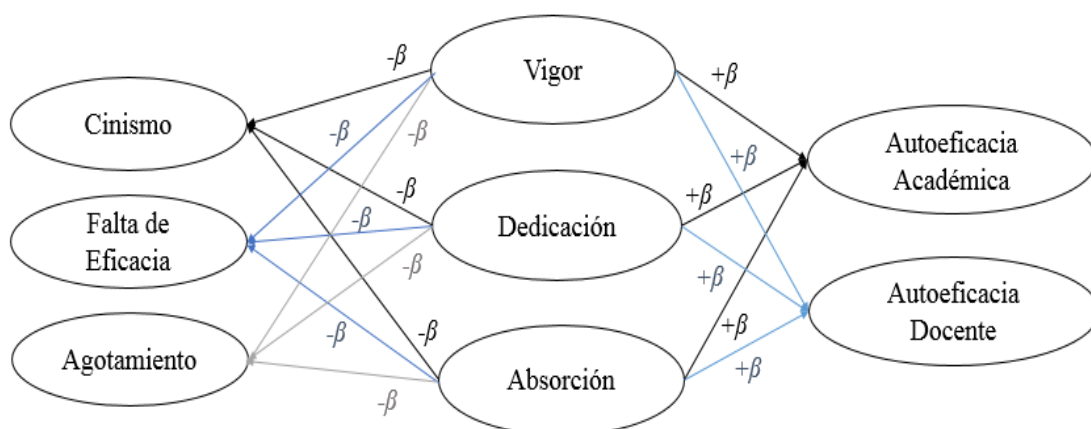


Figura 3. Modelo hipotético de los tres componentes del compromiso con la autoeficacia académica, la autoeficacia docente y los tres componentes del Burnout. Los coeficientes Beta (β) explican el poder predictivo.

METODOLOGÍA

DISEÑO

El presente estudio corresponde al enfoque de investigación cuantitativo (Leavy, 2017), el cual se caracteriza por planificar de forma anticipada los instrumentos para el recojo de datos, también identifica una muestra y comprueba hipótesis (Sautu et al., 2005). Por ejemplo, en el presente estudio se han logrado planificar las escalas para el recojo de la información, la muestra y la técnica de muestreo, y los respectivos procedimientos para confirmar las hipótesis propuestas. Así también, el presente estudio corresponde al tipo correlacional (Creswell, 2012), el cual pretende estudiar el grado de relación o si las relaciones son significativas entre dos o más variables (Gil & Martínez, 2010), como ocurre con los componentes del compromiso (vigor, absorción y la dedicación), la autoeficacia académica, autoeficacia docente y el burnout estudiantil. Tras confirmarse las relaciones significativas, se procedió a realizar análisis de regresiones lineales para identificar el valor predictivo entre las variables de estudio (Bingham y Fry, 2010), por lo que el nivel de profundidad investigativa es predictivo. Así poder analizar si el compromiso y sus componentes predicen a la autoeficacia académica y docente como al burnout estudiantil.

PARTICIPANTES

Se identificó la muestra mediante un proceso de muestreo no probabilístico intencional (Stratton, 2021), mediante el cual se logró realizar la presente investigación con un grupo de estudiantes universitarios de una universidad privada del Cono Norte de Lima – Perú; se evaluaron 5 aulas del sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo ciclo, con 28, 13, 16, 14, y 16 estudiantes respectivamente, la muestra en total fue 87 participantes, con edades que oscilaron entre los 19 y 50 años.

MEDICIÓN O INSTRUMENTOS

Escala de Compromiso para el Trabajo de Utrecht (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), de Schaufeli et al. (2006) que evalúa de forma multifactorial el vigor, la dedicación y la absorción que los estudiantes evidencian cuando realizan sus actividades educativas. Este instrumento posee 9 ítems con opciones de respuesta en escala de Likert de cinco dimensiones u opciones de respuesta que van desde casi nunca, algunas veces, con frecuencia, casi siempre y siempre. Está dividida en tres subescalas: la primera la escala de vigor está conformada por los ítems 1, 2 y 5, por ejemplo, el ítem 1 (e.g.: *Mis tareas como*

estudiante me hacen sentir lleno de energía). Luego la subescala de dedicación también posee tres ítems, los cuales son: 3, 4 y 7, por ejemplo, el ítem 7 (e.g.: *Estoy orgulloso de estar en este colegio*). Y finalmente, la subescala absorción que contiene a los ítems 6, 8 y 9, por ejemplo, el ítem 9 (e.g.: *Me concentro cuando realizo mis tareas como estudiante*).

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983) la cual estima las propias percepciones de cuán eficaces son las capacidades académicas que una persona posee. El presente estudio ha empleado la versión adaptada al contexto peruano de Domínguez et al. (2012). Este instrumento es unidimensional y posee 9 ítems con opciones de respuesta en escala de Likert de cuatro dimensiones u opciones de respuesta que van desde nunca, a veces, bastantes veces y siempre. Por ejemplo, el ítem 7 (e.g.: *Si me lo propongo creo que tengo la suficiente capacidad para obtener una buena calificación*).

Escala del burnout, de Schaufeli et al. (2002) que evalúa de forma multifactorial el agotamiento emocional, el cinismo y la eficacia académica que los estudiantes evidencian cuando realizan sus actividades educativas. Este instrumento posee 15 ítems con opciones de respuesta en escala de Likert de siete dimensiones u opciones de respuesta que van desde nunca, esporádicamente, de vez en cuando, regularmente, frecuentemente, muy frecuentemente y diariamente. Está dividida en tres subescalas: la primera la escala de agotamiento emocional que está conformada por los ítems 1, 2, 3, 4 y 5, por ejemplo, el ítem 1 (e.g.: *Me siento emocionalmente agotado por mis estudios*). Luego la subescala de cinismo también posee cuatro ítems, los cuales son: 6, 7, 8 y 9, por ejemplo, el ítem 9 (e.g.: *Dudo de la importancia de mis estudios*). Y finalmente, la subescala eficacia académica que contiene a los ítems 10, 11, 12, 13, 14 y 15, por ejemplo, el ítem 11 (e.g.: *Creo que hago contribuciones efectivas a las clases que asisto*).

Escala de autoeficacia docente, de Bandura (2006) que evalúa de forma multifactorial la eficacia para influir en la toma de decisiones, eficacia educativa, eficacia disciplinaria, eficacia para el logro de la participación parental, eficacia para el logro de la participación comunitaria y clima positivo en la escuela que los estudiantes evidencian cuando realizan sus actividades educativas. Este instrumento posee 30 ítems con opciones de respuesta en escala de Likert de cinco dimensiones u opciones de respuesta que van desde nada, muy poco, algo, bastante y mucho. Está dividida en seis subescalas: la primera, la escala de

eficacia para influir en la toma de decisiones que está conformada por los ítems 1, 2, 3 y 4, por ejemplo, el ítem 2 (e.g.: *¿En qué medida puedes expresar tus opiniones acerca de cuestiones importantes para la escuela?*). Luego la subescala de eficacia educativa, posee ocho ítems, los cuales son: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, por ejemplo, el ítem 8 (e.g.: *¿En qué medida puedes incrementar la retención de lo enseñado por parte de los alumnos?*). Asimismo, la escala eficacia disciplinaria que contiene a los ítems 13, 14 y 15, por ejemplo, el ítem 14 (e.g.: *¿En qué medida puedes controlar conductas indisciplinadas en el aula?*). La cuarta escala, eficacia para el logro de la participación parental, que contiene a los ítems 16, 17 y 18, por ejemplo, el ítem 17 (e.g.: *¿En qué medida puedes asesorar a los padres sobre cómo ayudar a sus hijos en la escuela?*). La quinta escala, eficacia para el logro de la participación comunitaria, que contiene a los ítems 19, 20, 21 y 22, por ejemplo, el ítem 21 (e.g.: *¿En qué medida puedes lograr que las empresas participen en la actividad escolar?*). Y finalmente la subescala clima positivo en la escuela que contiene a los ítems 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30, por ejemplo el ítem 29 (e.g.: *¿En qué medida puedes reducir el ausentismo escolar?*).

PROCEDIMIENTO

Para empezar con la presente investigación se consultó varias fuentes bibliográficas de diferentes tipos (libros, revistas, artículos, tesis y otros) y así se logró seleccionar los citados relevantes para la construcción del marco teórico. Por ejemplo, se identificaron estudios de fuentes primarias como Schaufeli et al. (2002) o Bandura (1994). Después de haber planteado las bases teóricas, se procedió a la adaptación de los diferentes instrumentos de las variables, en su mayoría se encontraban en otro idioma, por tal motivo se tenía que traducir del idioma inglés al español.

Se llevaron a cabo las coordinaciones con las autoridades de la universidad. El día de la aplicación de los instrumentos se les explicó a todos los encuestados el consentimiento informado (Goodwin, 2010), asimismo el objetivo de la investigación; aquello fue necesario en cada ingreso al aula. Además, como parte de los criterios éticos de investigación se mantuvo en anonimato los nombres de los participantes, lo cual es coherente según la Ley de Protección de Datos Personales Nro. 29733 del Perú (Congreso de la República del Perú, 2013) y (a pesar que no hubo menores de edad) se revisó el Código Civil del Niño y del Adolescente Nro. 27337 (Congreso de la República del Perú, 2000). Además, se omitió cualquier tipo de información sobre la institución educativa que identifique a los participantes (Nduna et al., 2022). Luego, el recojo de la información de cada instrumento

aplicado a los estudiantes fueron codificados e ingresados a una base de datos creada en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (International Business Machines [IBM], 2022).

Ingresados los datos se pasó por las pruebas de validez y confiabilidad. Con respecto a la validez se empleó el Análisis Factorial Exploratorio, mientras que para la confiabilidad se empleó el Alfa de Cronbach; los resultados tienen que ser mayores a .50 y .70, respectivamente para continuar con la investigación. Las cifras fueron obtenidas válidas y confiables para poder continuar con el análisis de resultados (Field, 2009). Finalmente, se procedió a analizar las correlaciones entre las variables (Creswell, 2012) y con aquellas que presentaron valores significativos, se realizaron los análisis de regresión lineal para identificar el valor predictivo entre variables (Bingham & Fry, 2010).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Validez y confiabilidad

Respecto a la *Escala de Compromiso para el Trabajo de Utrecht* (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), de Schaufeli et al. (2006) en este estudio se realizó la adaptación de la escala original diseñada para estudiantes universitarios y se adaptó el lenguaje para estudiantes de sexto, séptimo, octavo, novenos y décimo de educación primaria. Para este proceso se realizó la validación por juicio de experto en el cual participó el equipo de investigación con un profesional con estudios de psicología. Luego de ello, se analizó la validez y la confiabilidad de la versión corta de la escala que consta de 9 ítems; de las cuales, la subescala de vigor estaba constituida por los ítems 1, 2, y 5, absorción: 6, 8, y 9 y finalmente la subescala de dedicación: 3, 4 y 7. Para el análisis de la validez se empleó el procedimiento estadístico del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con extracción de componentes principales. Y los resultados de la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin (KMO) fue de .88 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 348,950$, $gl = 36$, $p < .001$) (Field, 2009). Se solicitó la extracción de tres factores con autovalores mayores a 1 y se observó que tres factores poseían dichos autovalores y que juntos explicaron el % de la varianza acumulada. El análisis de confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna en el cual el Coeficiente Alpha de Cronbach fue de .78 para la subescala de *vigor*, .72 para *absorción* y .74 para la subescala de *dedicación*. Y finalmente, de acuerdo al análisis con el método de ítem – total corregida fue de .57 a .66 para la subescala de *vigor*, .41 a .69 para *absorción*, y .45 a .71 para la escala de *dedicación*.

Estos resultados evidencian que la escala adaptada en el presente estudio posee adecuados niveles de validez y confiabilidad para estudios posteriores (Field, 2009) específicamente con estudiantes universitarios de educación primaria.

Respecto a la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA) de Palenzuela (1983) en la versión de Domínguez (et al., 2012). En el presente estudio esta escala obtuvo adecuadas evidencias de validez en el análisis factorial exploratorio y en la prueba de ajuste muestral KMO un puntaje de .85 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 348,950, gl = 36, p < .001$) (Field, 2009) y en el gráfico de sedimentación de Cattell (Scree Plot) evidenció que la escala es unidimensional con 1 factor con autovalores mayores a 1. Al analizar la confiabilidad el coeficiente alfa de Cronbach fue de .87 que evidenció adecuados niveles de confiabilidad (Field, 2009). También respecto al análisis de confiabilidad mediante las correlaciones ítem-total corregidas fueron entre .56 a .73 (Field, 2009).

Asimismo, la *Escala del burnout*, de Schaufeli et al. (2002) en este estudio se realizó la adaptación de la escala original diseñada para estudiantes universitarios y se adecua el lenguaje para estudiantes de sexto, séptimo, octavo, novenos y décimo de educación primaria. Para este proceso se realizó la validación por juicio de experto en el cual participó el equipo de investigación con un profesional con estudios de psicología. Luego de ello se analizó la validez y la confiabilidad de la versión corta de la escala que consta de 15 ítems; de las cuales, la subescala de agotamiento estaba constituida por los ítems 1, 2, 3, 4 y 5, cinismo: 6, 7, 8, y 9 y finalmente la subescala de eficacia académica: 10, 11, 12, 13, 14 y 15. Para el análisis de la validez se empleó el procedimiento estadístico del análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales. Y los resultados de la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin (KMO) fue de .77 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 1092,815, gl = 435, p < .001$) (Field, 2009). Se solicitó la extracción de tres factores con autovalores mayores a 1 y se observó que tres factores poseían dichos autovalores y que juntos explicaron el % de la varianza acumulada. El análisis de confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna en el cual el Coeficiente Alpha de Cronbach fue de .84 para la subescala de *agotamiento*, .83 para *cinismo* y .71 para la subescala de *eficacia*. Y finalmente de acuerdo al análisis con el método de ítem – total corregida fue de .49 a .80 para la subescala de *agotamiento*, .57 a .83 para *cinismo*, y .23 a .62 para la escala de *eficacia académica*. Estos resultados evidencian que la escala adaptada en el presente estudio posee adecuados niveles de validez y confiabilidad para estudios

posteriores (Aiken, 2002) específicamente con estudiantes universitarios de educación primaria.

Y finalmente, el análisis de la *Escala de Autoeficacia Docente* de Bandura (2006). Luego de ello, se analizó la validez y la confiabilidad de la escala que consta de 30 ítems: la escala de eficacia para influir en la toma de decisiones (1, 2, 3 y 4), eficacia educativa (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12), la escala eficacia disciplinaria (13, 14 y 15), eficacia para el logro de la participación parental (16, 17 y 18), eficacia para el logro de la participación comunitaria (19, 20, 21 y 22) y clima positivo en la escuela (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30). Y los resultados de la medida de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin (KMO) fue de .76 y el Test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 1092,815$, $gl = 435$, $p < .001$) (Field, 2009). En análisis de confiabilidad se realizó mediante el método de consistencia interna en el cual el Coeficiente Alpha de Cronbach fue de .73 para la subescala de *eficacia para influir en la toma de decisiones*, .81 para *eficacia educativa*, .65 para la subescala de *eficacia disciplinaria*, .82 para la subescala *eficacia para el logro de la participación parental*, .85 para la subescala *eficacia para el logro de la participación comunitaria* y .88 para la subescala *clima positivo en la escuela*. Y finalmente de acuerdo al análisis con el método de ítem – total corregida fue de .43 a .63, .26 a .63, .39 a .55, .60 a .74, .51 a .79 y .50 a .74 respectivamente. Estos resultados evidencian que la escala en el presente estudio posee adecuados niveles de validez y confiabilidad para estudios posteriores (Aiken, 2002).

Relaciones entre variables

El análisis de las correlaciones entre las variables se realizó mediante el r de Pearson estimar así la proporción de los coeficientes de correlación tomando como referencia los criterios de Cohen (1988) para las ciencias sociales (leve, $r = .10$; moderado, $r = .30$; fuerte, $r = .50$ a más); por lo cual, estos criterios son idóneos para investigaciones educativas. Respecto a las relaciones entre los componentes del compromiso se identificó de modo bilateral las siguientes relaciones con la autoeficacia académica (*ver tabla 1*). El componente vigor evidenció una relación positiva, moderada y significativa con la autoeficacia académica; es decir que si un estudiante posee un elevado nivel de vigor en los estudios tendrá una elevada autoeficacia académica y viceversa. Continuando con el componente absorción este demostró una relación positiva, moderada y significativa con la autoeficacia académica; en otras palabras, si un estudiante se siente absorbido o muy involucrado con sus estudios tendrá un nivel alto de autoeficacia, y por el contrario si se siente poco absorbido o poco involucrado su autoeficacia académica será baja.

Finalmente, se observa que el componente dedicación evidenció una relación positiva, moderada y significativa con la autoeficacia académica; del mismo modo que en los casos anteriores se entiende que a mayor dedicación, mayor será la confianza en sus capacidades académicas (mayor autoeficacia académica). Asimismo, con respecto a las relaciones entre los componentes del compromiso se evidenció de modo bilateral las siguientes relaciones con la autoeficacia docente (*ver tabla 1*). El componente vigor evidenció una relación positiva, moderada y significativa con la autoeficacia docente; es decir que, si un estudiante universitario posee un elevado nivel de energía al realizar sus actividades académicas, de la misma forma tendrá perseverancia al desenvolverse dentro del aula. Además, el componente absorción demostró una relación positiva, moderada y significativa con la autoeficacia docente; es decir si un estudiante universitario se siente enfocado en sus estudios tendrá un nivel de autoeficacia alto para con sus estudiantes, y por el contrario si se siente poco absorbido o involucrado su autoeficacia académica será baja y lo mismo se plasmará a sus estudiantes. Por último, se observa que el componente dedicación evidenció una relación positiva, moderada y significativa con la autoeficacia docente; en consecuencia, si un estudiante universitario asume retos académicos como parte de su formación, todo lo aprendido lo llevará a la práctica dentro del aula, esto se verá reflejado cuando acepta nuevos desafíos con la finalidad de mejorar el rendimiento estudiantil.

Para culminar, las relaciones entre los componentes del compromiso se identificaron de modo bilateral las siguientes relaciones con el burnout (*ver tabla 1*). El componente vigor evidenció una relación negativa, moderada y significativa con los componentes del burnout; es decir, si un estudiante universitario adquiere un elevado nivel de vigor en los estudios, este disminuirá el cansancio o fatiga (menor agotamiento emocional y cinismo). Pero evidenció una relación positiva, moderada y significativa con la eficacia estudiantil. De igual manera con el componente dedicación este demostró una relación negativa, leve y significativa con el agotamiento emocional; otra relación negativa y moderada con el cinismo. Y una relación positiva y fuerte con la eficacia estudiantil. Esto significa que, si el estudiante universitario asume retos académicos como parte de su formación, reduce su indiferencia, su agotamiento e incrementa su confianza estudiantil. Finalmente, se observa que el componente absorción evidenció una relación negativa y leve con el agotamiento emocional; otra relación negativa y moderada con el cinismo. Y una relación positiva y fuerte con la eficacia estudiantil. Esto indica que un estudiante enfocado en sus estudios no presentará cansancio, indiferencia y será más eficaz en sus actividades académicas.

Tabla 1. Coeficientes de correlación Pearson

	Variables	Medi a	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Compromiso Vigor	2.42	(.78)								
2	Compromiso Absorción	2.90	.68***	(.72)							
3	Compromiso Dedicación	3.04	.65***	.70***	(.74)						
4	Autoeficacia Académica	3.04	.44***	.47***	.43***	(.87)					
5	Autoeficacia Docente	2.88	.47***	.39***	.37**	.29**	(.92)				
6	Agotamiento Emocional	2.25	-.30**	-.29**	-.29**	-.08	.00	(.84)			
7	Cinismo o Indiferencia	.88	-.31**	-.42***	-.39***	-.05	.06	.45***	(.83)		
8	Eficacia Estudiantil	4.75	.48***	.51***	.52***	.51***	.20	-.19	-.28**	(.71)	
9	Burnout Académico	2.88	-.06	-.10	-.08	.23*	.15	.78***	.61***	.31**	(.58)

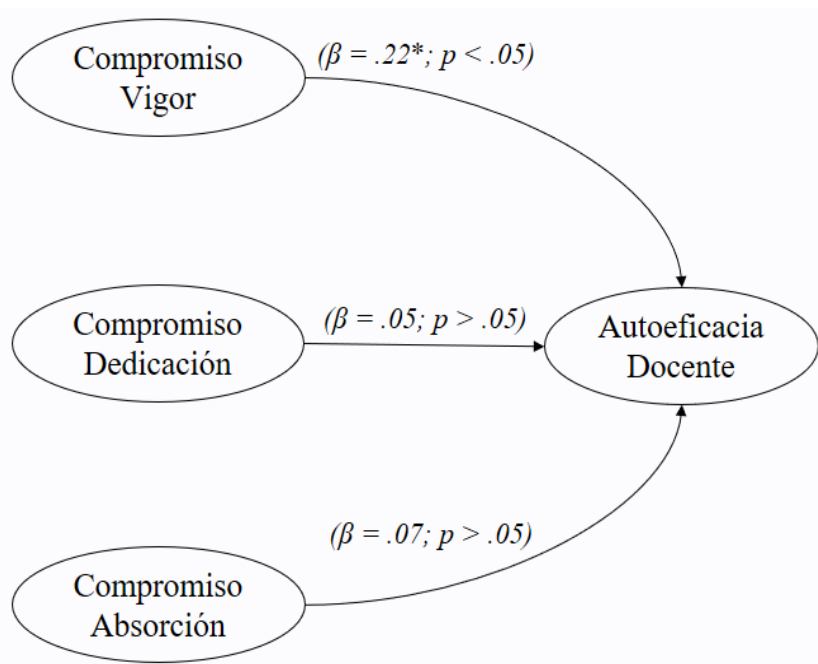
Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (bilateral). El coeficiente α de Cronbach se muestra entre paréntesis. Según correlación el criterio de Cohen (1988) para las ciencias sociales (leve, $r = .10$; moderado, $r = .30$; fuerte, $r = .50$ a más).

Regresiones lineales

Luego de las relaciones entre variables se realizó un análisis de regresión lineal múltiple para identificar el poder predictivo entre las variables de estudios (Bingham & Fry, 2010). Asimismo, para el análisis la variable predictora fue el compromiso académico y sus componentes (vigor, dedicación y absorción); y como variable de salida a la autoeficacia docente. Así se corroboró que, de los tres componentes del compromiso, sólo el componente vigor predice la autoeficacia docente. Es así que se encontró que en el modelo de tres variables predictoras, la variable vigor ($\beta = .22$; $p < .05$) predice de manera positiva a la autoeficacia docente. Pero la absorción ($\beta = .07$, $p > .05$) y la dedicación ($\beta = .05$, $p > .05$) no predicen a la autoeficacia docente.

Se observa que las variables explican el 20% de la varianza ($R^2 = .20$).

Anova *Variable Dependiente: Autoeficacia docente* (Suma de cuadrados = 19.276, $gl = 79$, $f = 7.624$, $p < .001$ *Variables Predictoras: Vigor – Dedicación – Absorción*).



Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (bilateral).

Figura 4: Modelo en regresión lineal múltiple.

Esto quiere decir que, resulta factible anticipar que los estudiantes vigorosos serán auto eficaces en la docencia.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se analizó la relación entre compromiso académico, la autoeficacia académica, la autoeficacia docente y el burnout estudiantil en una muestra de estudiantes universitarios de una universidad del Cono Norte de Lima-Perú. Para este fin se consideran los estudios de Salanova et al. (2005) para la definición del compromiso académico, perteneciente a la teoría de la psicología positiva de Seligman (1999). Asimismo, el concepto de la autoeficacia fue definido por Albert Bandura (1994) que se sitúa dentro de la teoría Cognitivo Social. Luego del análisis se obtuvo que los tres componentes del compromiso académico que son vigor, dedicación y absorción, se relacionan con autoeficacia académica y autoeficacia docente de manera positiva y significativa y en forma negativa con el burnout estudiantil. Los resultados de esta investigación confirman que los tres componentes de compromiso se relacionan significativamente con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de la carrera de Educación Primaria. Estos aciertos coinciden con los estudios realizados por Judith Cavazos y Francisco Encinas (2016) quienes analizaron una muestra de 484 estudiantes de una universidad privada de México para lo cual reconocieron que el compromiso académico tiene efectos positivos en la autoeficacia académica.

Por otra parte, los resultados obtenidos convalidan que el componente vigor del compromiso, tuvo relación significativa con la autoeficacia académica. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Salanova et al. (2005) quienes hicieron sus estudios con 353 estudiantes universitarios de la carrera de ciencias sociales y humanas de dos países en Europa, España y Bélgica, cuyas muestras fueron 203 y 150 educandos correspondientemente. En el respectivo estudio consideraron que el componente vigor del compromiso se vincula significativamente con la autoeficacia. Esto confirma los resultados obtenidos en la investigación en donde los estudiantes universitarios que muestran tener el compromiso de vigor, son personas que estudian y trabajan para solventar la carrera universitaria, realizan un doble esfuerzo y perseveran en todo momento con el fin de culminar sus estudios universitarios. Asimismo, aquellos estudiantes tienen energía para lograr las metas que buscan realizar en sus estudios académicos, por lo tanto, si un estudiante universitario posee el compromiso de vigor será un docente que logrará desenvolverse en su labor pedagógica con autoeficacia.

De la misma manera, el componente absorción reveló una relación significativa con la ya mencionada autoeficacia académica. Estos descubrimientos concuerdan con los estudios

de Judith Cavazos y Francisca Encinas (2016) mediante un estudio práctico con estudiantes universitarios reconocieron que este componente influye positivamente a la altura de la autoeficacia académica del individuo. Es por ello que un estudiante universitario se siente enfocado o absorbido al momento de realizar su trabajo académico y lo realiza con una actitud positiva en su desempeño.

Adicionalmente, el componente dedicación señaló una relación significativa con la autoeficacia académica, este resultado coincide con las investigaciones realizadas por Salanova, et, al (2005) quienes hallaron que el componente dedicación del compromiso se relaciona de manera positiva, fuerte y significativa con la autoeficacia académica. En consecuencia, esto nos permite conocer que si el estudiante universitario es dedicado en los estudios que realiza obtendrá un alto nivel de autoeficacia; por ello, tendrá la capacidad de asumir nuevos retos durante su etapa de estudios académicos, porque en cada paso hacia su meta el culminar los estudios universitarios demuestra esmero y se siente emocionado por la carrera que eligió.

También se puede mencionar que los tres componentes del compromiso guardan una estrecha relación con la autoeficacia docente, dichos hallazgos coinciden con los de Marcelo Gomez, Joshua Hales y Maria Romero (2017) quienes al realizar un estudio de 149 profesores de diferentes escuelas privadas, corroboran con los hallazgos de la investigación, demuestran una correlación positiva y significativa entre los niveles de *engagement* y la autoeficacia docente, considerados ambos como factores importantes en el desenvolvimiento del profesor, asimismo incrementa el desempeño en su capacidad profesional. Referente a lo mencionado, indica que en una institución educativa los docentes con una autoeficacia elevada presentan un gran compromiso con su trabajo educativo (Chan et al., 2008). Esto corrobora información de acuerdo a Schunk (2012) indica que los profesores con un nivel alto de autoeficacia tienen mayores probabilidades de desempeñar actividades retadoras, de ayudar a los educandos a lograr éxito y de ser perseverantes en su labor con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, como producto de ello los alumnos desarrollan una alta eficacia y compromiso con sus estudios.

Asimismo, se puede mencionar que los tres componentes del compromiso tienen una relación con el burnout estudiantil. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones de Liébana-Presa et al (2018) quienes, al realizar un estudio con 1009 estudiantes de enfermería de diferentes universidades del país de España, con 859 mujeres, 127 hombres y 23 desconocidos, según este estudio los estudiantes muestran más burnout cuando presentan altas puntuaciones de agotamiento, cinismo y bajas en eficacia académica. Además, la

población de estudiantes de enfermería interpreta que sí están comprometidos y enfocados académicamente presentan altos niveles de compromiso y a la vez presentan un bajo grado de agotamiento o cansancio emocional.

De la misma manera ocurre en nuestra presente investigación, pero con diferentes valores en las correlaciones entre las dimensiones del engagement y burnout, en cuanto a los componentes vigor del compromiso se puede mencionar que tiene una relación negativa, moderado y significativa con el burnout, se puede aseverar que, si un estudiante es vigoroso en sus tareas hace que se sienta más eficaces en sus estudios y con niveles más bajos de agotamiento y cinismo. Además, el componente absorción del compromiso presenta una relación negativa, fuerte y significativa con el burnout. lo que indica la presencia de un estudiante entusiasmado y apasionado por los estudios y con bajas actitudes cínicas. Sin embargo, el componente dedicación tiene una relación positiva fuerte y significativa con el burnout.

Referente a los resultados obtenidos de las variables de investigación las puntuaciones del burnout no salieron altas porque los estudiantes se encuentran enfocados y comprometidos en sus estudios con altos niveles de los componentes del compromiso y una alta autoeficacia demostrando así que los estudiantes evaluados de educación primaria tienen un bajo nivel de agotamiento, cinismo y falta de eficacia, es por ello que los resultados de la variable del burnout no salió alto, así como lo afirma Liebana- Preza et al. (2018), los estudiantes muestran más burnout cuando presentan altas puntuaciones de agotamiento, cinismo y baja eficacia académica, sin embargo en nuestra investigación fue a la inversa debido a que la variable del compromiso tenía una relación negativa, fuerte y significativa con el burnout, esto indica que los estudiantes al tener un nivel alto de compromiso los componentes del burnout tendrán un nivel de grado bajo lo cual disminuirá su nivel de estrés.

CONCLUSIONES

Referente al estudio de investigación se concluye que los estudiantes encuestados de una universidad privada del Cono Norte de Lima-Perú, se observa que los componentes del compromiso (el vigor, dedicación y absorción) se relacionan positivamente con la autoeficacia académica y docente. Igualmente, el componente vigor presenta un valor predictivo con la autoeficacia docente, según las hipótesis planteadas en la investigación este componente si predice positivamente la autoeficacia docente, por lo tanto si un estudiante universitario manifiesta ciertos niveles de estrés pero da su energía y perseverancia en la carrera podrá ser un docente autoeficaz, aunque en ciertos momentos ha tenido dificultades en los estudios su compromiso fue más elevado y culminó su carrera, en el futuro como docente será un ejemplo para sus estudiantes porque el educador logró sus metas y objetivos realizando sus estudios y también el trabajo para solventarlo.

Los estudiantes universitarios en la muestra realizada mayormente son personas que realizan doble esfuerzo el trabajar y estudiar, presentan el compromiso de vigor muestran perseverancia avanzando para terminar su carrera, el grado de nivel de burnout es bajo por lo tanto tendrá menor estrés. Los análisis realizados mostraron que el burnout desaparece o baja su grado de nivel cuando un estudiante tiene un alto nivel de compromiso y una alta autoeficacia, como consecuencia de ello, en un aula se tendrá estudiantes con menor agotamiento emocional, cinismo y será un estudiante autoeficaz, por ello tiene confianza en rendir bien sus actividades y en el futuro al término de sus estudios, así como ha logrado ser autoeficaz durante la etapa universitaria. Asimismo, será un docente con autoeficacia al momento que se desempeñe como profesor porque transmitirá a sus estudiantes los conocimientos adecuados con el fin de guiar a sus estudiantes para lograr el éxito académico.

Además, este estudio fomenta un interés en estudiar la razón por lo cual los otros componentes del compromiso no resultaron predictivos, incentivando a seguir investigando con más estudios en diferentes sectores del país, con una mayor muestra donde diferentes factores pueden influir en el compromiso que pueden presentar los estudiantes de otras partes de nuestra patria. Cabe señalar que se podría incentivar unos talleres de apoyo en las universidades que realce dicho componente predictivo (vigor), asimismo ayudar a los docentes de manera valorativa a reforzar aquellos componentes que no salieron predictivos, el apoyo por parte de los docentes en las universidades que incentiven la elección de la carrera.

Adicionalmente, se puede mencionar que el componente dedicación tiene una relación negativa al burnout, según las hipótesis propuestas este componente logró predecir en forma

negativa el burnout (cansancio y agotamiento emocional) se expone si un estudiante es dedicado, laborioso, se esmera da más de sí, asume los retos propuestos en todo lo que realiza en el ámbito académico tendrá niveles más bajos de estrés, el fruto de esto es incentivar la dedicación en los estudiantes no solo de esta carrera de educación también en las demás carreras universitarias.

Durante los primeros ciclos universitarios sean de ayuda para el estudiante que pueda confirmar la elección de carrera que realiza sea la correcta, la carrera de Educación Primaria es un trabajo de carácter humano porque se educa a niños y si un estudiante se siente seguro con sus estudios académicos en cada ciclo demostrará su compromiso en la teoría y la práctica de su carrera. Finalmente, la respectiva investigación sobre la relación existente de las tres variables como son: engagement, autoeficacia y burnout suman de importancia en las instituciones educativas de acuerdo a los hallazgos expuestos mediante estos, los centros de enseñanza identifiquen las fortalezas y debilidades en sus estudiantes, para así implementen estrategias de tutoría y orientación educacional, con la finalidad de encontrar de manera adecuada las posibles dificultades en los educandos y así buscar diferentes formas para lograr asistirlos en su desempeño académico y evitar la deserción de los estudios universitarios.

REFERENCIAS

- Aiken, R. (2002). *Psychological testing and assessment*. Allyn & Bacon.
- Appleton, J., Chirstenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 675-686. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Árias, F. & Gonzáles, M. (2009). Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato. *Ciencia y Trabajo*, 33, 172–176. <https://silo.tips/download/estres-agotamiento-profesional-burnout-y-salud-en-profesores-de-acuerdo-a-su-tip>
- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. En C. Ames y R. Ames (Comp.), *Research on motivation in education. The classroom milieu*. (pp. 141-171). Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Comp.), *Encyclopedia of human behavior*. (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. Jhon (Comp.). *Handbook of Personality*. pp. 154-196. Guilford.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares & Urdan, T. (Comp.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 307-337). Greenwich, Information Age Publishing.
- Bingham, N. & Fry, J. (2010). *Regression: Linear models in statistics*. Springer.
- Borquéz, S. (2005). Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos*. 1, 23-34. <http://www.redalyc.org/pdf/208/20811103.pdf>
- Bresó, E. (2008). *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Selfefficacy* [Tesis doctoral, Universidad Jaume I de Castellón]. Repositorio Institucional UJI. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10524?show=full>
- Caldera, J., Pulido, B. & Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

- Cassaretto, M. (2008). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/619>
- Castillo, A. y Montero, C. (2010). La naturaleza del trabajo docente de los profesores de la escuela primaria pública. En. D. Andrade y Feldfeber, M. (Comp.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente*. (pp. 143-163). Fondo Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Cavazos, J. & Encinas, F. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Chan, W., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630. <https://doi.org/10.3102/0002831208318259>
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En: W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 135-149). Taylor & Francis.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2017). *Reglamento de Calificación y Registro de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica – SINACYT*. Lima: Perú, CONCYTEC, 2017.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Merrill.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. Harper.
- Davis, K. (2004). Oprah's club and the politics of a cross-radical empathy. *International Journal of Cultural studies*, 7(4), 399-419. <https://doi.org/10.1177/13678779040478>
- Day, R. & Lam, E. (2004). *Conceptualizing and measuring father involvement*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Domecq, G. (2010). Construcción y validación de una escala para medir el compromiso paterno [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/797>
- Extremera, N. Rey, L & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud: análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Ferrari, J., y Emmons, W. (1995). *La dilación y la tarea avance*. Plenum Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ra ed.). Sage Publications.
- Gil, G. & Martínez, R. (2010). Metodología de encuestas. En J. Navas. (Comp.). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. (pp. 381-438). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory General Survey. *Revista de Salud Pública de México*, 44(1), 33-40. <https://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/6365/7685>
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318052004.pdf>
- Gómez, M., Hales, J., y Romero, M. (2017). “Relación entre niveles de Engagement y Percepción de Autoeficacia, en profesores de enseñanza media pertenecientes a la ciudad de Puerto Montt” [Tesis de licenciatura, Universidad Austral de Chile]. Repositorio Institucional UACH. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/bpmg633r/doc/bpmg633r.pdf>
- González, M., Hernández, T., Soberanes, L., Mendoza, F., y Sánchez, G. (mayo 9 – junio 11, 2012). *Estudio del Burnout y Engagement Académico en estudiantes universitarios*. [Ponencia]. 1er Congreso Internacional de Educación “Construyendo Inéditos viables”, Chihuahua México (pp. 2101-2116). https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4849/estudio_del_burnout_y_engagement.pdf
- Goodwin, J. (2010). *Research in psychology: methods and design*. Brujas.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298>

- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137-150. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1
- Herrera, D. & Lens, W. (2009). Importancia de la perspectiva de tiempo futuro en el proceso de inserción social. En D. Herrera. (Comp.). *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada*. (pp. 295-320). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. <https://doi.org/10.1348/000709906X160778>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (junio de 2005). Estudio sobre repitencia y deserción en la educación superior en Bolivia.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139799?posInSet=22yqueryId=7c4ab8d1-fefb-4f56-a9f6-b8a0a891c029>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Educación universitaria*. <https://m.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- International Business Machines. (2022). Software SPSS. <https://www.ibm.com/pe-es/analytics/spss-statistics-software>
- Jack, S., Di Censo, A. & Lohfeld, L. (2005). A theory of maternal engagement with public health nurses and family visitors. *Journal of Advanced Nursing*, 49(2), 182-190. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03278.x>
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(1), 341-349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>
- Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. (2014). Motivation and Emotion: “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>
- Lee, W. & Reeve, J. (2012). Teachers’ estimates of their students’ motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727-747. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.732385>
- Lens, W., Vansteenkiste, M. & Simons, J. (2009). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. En D. Herrera. (Comp.). *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada*. (pp. 267-294). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- León, J. & Sugimaru, C. (2013). *Entre el estudio y el trabajo: Las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1567>
- Ley N° 30220. Nueva Ley Universitaria. (3 de julio del 2014). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Ley N° 27337. Código de los Niños y del Adolescentes. (2 de agosto del 2000). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0003/4-codigo-de-los-ninos-y-adolescentes-1.pdf>
- Ley N° 29733. Ley de Protección de Datos Personales. (21 de junio del 2011). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0036/ley-proteccion-datos-personales.pdf>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vásquez, A., López, A. y Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*. 17(2), 131-141. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Marengo-Escuderos, A. & Ávila-Toscano, J. (2016). Burnout and mental health issues in teachers: differences related to demographic and social-labor aspects. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v10n1/v10n1a09.pdf>
- Marqués, A., Lima, M. y Da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039008.pdf>
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Martínez, I., y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384. https://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2003_Mart%C3%ADnez-Salanova.pdf
- Meyer, J. P. y Allen, N. J. (1991) A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

- Moreno, B., Corso, S., Sanz-Vergel, A., Rodríguez Muñoz, A. y Boada, M. (2010). El “burnout” y el “engagement” en profesores de Perú. Aplicación del modelo de Demandas-Recursos Laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 293 - 307. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2796.5602>
- Nduna, M., Mayisela, S., Balton, S., Gobodo-Madikizela, P., Kheswa, J. G., Khumalo, I. P., Makusha, T., Naidu, M., Sikweyiya, Y., Sithole, S. L., & Tabane, C. (2022). Research Site Anonymity in Context. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*. <https://doi.org/10.1177/15562646221084838>
- Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133 - 144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oga-Baldwin, W., Nakata, Y., Parker, P. & Ryan, R. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- O'Reilly, C. y Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on pro-social behavior. *Journal of applied Psychology*, 71(3) 492-499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>
- Ouweneel, E., & Schaufeli, W. (2013). Believe, and you will achieve: changes over time in self efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 225- 247. <https://doi.org/10.1111/aphw.12008>
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n2/v11n2a15.pdf>
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Comp.). *Self-perception* (pp. 239- 265). Ablex.
- Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy beliefs in academic contexts: An outline*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>.
- Pajares, F. & Urdan, T. (2006). *Self-Efficacy beliefs of adolescents*. Frank Pajares and Tim Urdan.

- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol712010/revbib71a.pdf>
- Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G., Dubeau, D. & Bouchard, C. (2000). A New Typology of Fathering. Defining and associated variables. *Infant and Child Development*, 9(4), 213–230. [https://doi.org/10.1002/1522-7219\(200012\)9:4<213:AID-ICD233>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1522-7219(200012)9:4<213:AID-ICD233>3.0.CO;2-0)
- Pithers, T. & Fogarty, J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01127.x>
- Pleck, J. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child out-comes. En M. Lamb (Comp.). *The role of the father in child development*. (pp. 67-107). Wiley.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Wiley.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. Mc Graw- Hill.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Ricardo, Y. y Paneque, F. (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*, 36, 337 - 345. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n4/v36n4a9.pdf>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del Burnout y del Engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf>
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67. <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1539.pdf>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial S.A.

- Salomon, G. (1984). Television is “easy” and print is “tough”: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.647>
- Sanabria, H. (2002). Deserción en estudiantes de enfermería en cuatro universidades del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 63(4), 301-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37963408>. *Manual Metodológico CLACSO*, 29 - 81.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En CLACSO (Comp.). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (pp. 295-320). Colección Campus Virtual. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo1.pdf>
- Stratton, S. (2021). Population Research: Convenience Sampling Strategies. *Prehospital and Disaster Medicine*, 36(4), 373-374. <https://doi.org/10.1017/S1049023X21000649>.
- Schaufeli, W., Martínez, I. Marqués, A. Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J. E. Maddux (Comp.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications*. (pp. 281-303). Plenum Press.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. Pearson Education.
- Schunk, D. & Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescents. En F. Pajares & Urdan, T. (Comp.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 71-96). Information Age Publishing.
- Seligman, P. (1999). *The president's address*. https://positivepsychologynews.com/ppnd_wp/wp-content/uploads/2018/04/APA-President-Address-1998.pdf
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115- 138. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

- Skinner, E., Kinderman, T. & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Smith, E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228-233. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.228>
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2016). *Reglamento Nacional de Trabajos de Investigación para optar a grados y títulos profesionales – RENATI*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/991491-reglamento-del-registro-nacional-de-trabajos-conducentes-a-grad-os-y-titulos-renati>
- Tafur, R. (2012). *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior*. <https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/02/06144958/rosa-tafur-acceso-permanencia-y-egreso-de-colectivos-vulnerables-en-peru.pdf>
- Van de Broeck, A., De Witte, H., Neyrinck, B., Lens, W. & Vansteenkiste, M. (2009). Teoría de la autodeterminación para promover el crecimiento personal en el ambiente laboral. En D. Herrera. (Comp.), *Teorías contemporáneas de la motivación: una perspectiva aplicada*. (pp. 215-240). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vera, B. (2006). Psicología Positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>