



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

TESIS

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

**Burnout y autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de
educación primaria**

PRESENTADO POR

Ayala Mauricio, Katherine Kandi

ASESOR

Iraola Real, Ivan

Lima - Perú, 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. Katherine Kandi Ayala Mauricio, identificada con DNI 47306136

Soy egresado(a) del Programa de Estudios de Educación Primaria e Interculturalidad del año 2016 – 1, y habiendo realizado¹ la Tesis para optar el Título Profesional de² Licenciada en Educación Primaria e Interculturalidad, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 07 de diciembre de 2023, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud³: 12% (doce por ciento).

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 07 días del mes de diciembre del año 2023.



Katherine Ayala Mauricio



Ivan Iraola Real
DNI: 10818596

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.

Burnout y autoeficacia académica en estudiantes de la carrera de educación primaria

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to CITY College, Affiliated Institute of the University of Sheffield	2%
Trabajo del estudiante		
2	link.springer.com	1%
Fuente de Internet		
3	Submitted to Universidad Católica de Santa María	1%
Trabajo del estudiante		
4	www.risti.xyz	<1%
Fuente de Internet		
5	facingfire.eu	<1%
Fuente de Internet		
6	e-journal.undikma.ac.id	<1%
Fuente de Internet		
7	investigacion-psicopedagogica.org	<1%
Fuente de Internet		
8	estudogeral.sib.uc.pt	<1%
Fuente de Internet		

Dedico este trabajo a tres personas excepcionales que han sido decisivas en la realización de mis sueños. Al profesor Ivan Iraola Real, mi asesor y guía experto, mi gratitud es infinita por su apoyo y orientación a lo largo de este proceso. A mi amado esposo, Enrique Lee Huamani Uriarte, por su amor incondicional y constante aliento, que me ha impulsado a superar obstáculos y llegar a la meta. A mi adorado hijo, Thiago Gael Huamani Ayala, que con su presencia y alegría me dio la fuerza adicional para culminar la obra emprendida. A los tres, mi reconocimiento y gratitud, por haber hecho realidad mis sueños.

Tabla de Contenidos

Introducción.....	9
Metodología.....	20
Participantes.....	20
Medición o instrumentos.....	22
Procedimiento.....	22
Análisis de resultados.....	23
Análisis de validez y confiabilidad.....	23
Análisis de estadísticos descriptivos.....	27
Análisis de relaciones entre burnout y autoeficacia académica.....	31
Análisis de relaciones entre variables demográficas y autoeficacia académica...	32
Análisis principales: regresiones múltiples.....	33
Discusión.....	35
Conclusiones.....	37
Referencias.....	40
Apéndices.....	44

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo hipotético (<i>r</i> representa las relaciones significativas).....	19
Figura 2: Análisis de frecuencias según la edad de la muestra.....	21
Figura 3: Análisis de frecuencias según el ciclo de estudios de la muestra.....	21
Figura 4: Diagrama de dispersión según el agotamiento emocional de acuerdo al ciclo de estudios y al género.....	28
Figura 5: Diagrama de dispersión según el cinismo o indiferencia de acuerdo al ciclo de estudios y al género.....	29
Figura 6: Diagrama de dispersión según la eficacia académica de acuerdo al ciclo de estudios y al género.....	30
Figura 7: Regresión lineal múltiple	31

Lista de Tablas

Tabla 1: Prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin.....	24
Tabla 2: Correlación de elementos totales de la dimensión agotamiento emocional.	24
Tabla 3: Correlación de elementos totales de la dimensión cinismo o indiferencia.	25
Tabla 4: Correlación de elementos totales de la dimensión eficacia académica.....	25
Tabla 5: Prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin.....	26
Tabla 6: Correlación de elementos totales de la dimensión autoeficacia académica.	26
Tabla 7: Análisis de medias (Estadísticos descriptivos)	27
Tabla 8: Análisis de relaciones entre variables.....	32
Tabla 9: Análisis de relaciones entre variables.....	33
Tabla 10: Resumen del modelo.....	33
Tabla 11: Prueba de ANOVA	34
Tabla 12: Coeficientes Beta.....	34

Resumen

El contexto universitario peruano enfrenta diversas exigencias educativas que generan estrés estudiantil denominado burnout académico; el cual, afecta los niveles de confianza denominados autoeficacia académica. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el burnout académico y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú; específicamente la relación entre el agotamiento emocional, el cinismo o indiferencia y la eficacia académica con la autoeficacia. De acuerdo a este objetivo se planteó una metodología según el enfoque cuantitativo de tipo correlacional de nivel predictivo, en la que se contó con la participación de 73 estudiantes de ellos 62 fueron mujeres (84,9%) y 11 varones (15,1%) entre 19 a 45 años de edad ($Media^{edad} = 27,52$; $Desviación\ Estándar = 6,38$). De ellos, 2 (2,7%) encuestados eran del séptimo ciclo, 37 (50,7%) eran del octavo ciclo, 19 (26,0%) estudiantes eran del noveno ciclo, y 15 (20,5%) eran del décimo ciclo. Los participantes resolvieron una escala de burnout estudiantil (*de 15 ítems*) y una de autoeficacia académica (*de 10 ítems*). Luego, los resultados, demostraron que el burnout estudiantil no se relaciona con la autoeficacia académica. Y las dimensiones agotamiento emocional y el cinismo o indiferencia; tampoco, evidenciaron relaciones significativas. Sin embargo, la dimensión eficacia académica evidenció una relación predictiva con la autoeficacia académica. Y de modo exploratorio, el género femenino demostró predecir menor nivel de autoeficacia académica.

Palabras claves: *Burnout, burnout académico, autoeficacia académica, educación superior, educación básica.*

Abstract

The Peruvian university context faces various educational demands that generate student stress called academic burnout; which affects the levels of student confidence called academic self-efficacy. In this context, the present study aims to analyze the relationship between academic burnout and academic self-efficacy in a sample of university students of the primary education professional career of a private university in Lima - Peru; specifically the relationship between emotional exhaustion, cynicism or indifference, and academic efficacy with academic self-efficacy. In accordance with this objective, a methodology was proposed according to the quantitative approach of the correlational type of predictive level, in which 73 students participated, 62 of them were women (84.9%) and 11 men (15.1%) between 19 and 45 years of age ($Mean^{age} = 27.52$; $Standard\ Deviation = 6.38$). Of them, 2 (2.7%) respondents were from the seventh cycle, 37 (50.7%) were from the eighth cycle, 19 (26.0%) students were from the ninth cycle, and 15 (20.5%) were of the tenth cycle. The participants solved a student burnout scale (*of 15 items*) and one of academic self-efficacy (*of 10 items*). Then, the results showed that student burnout is not related to academic self-efficacy. Moreover, the dimensions emotional exhaustion and cynicism or indifference; neither did they show significant relationships. However, the academic efficacy dimension showed a predictive relationship with academic self-efficacy. In addition, in an exploratory way, the female gender was shown to predict a lower level of academic self-efficacy.

Keywords: *Burnout, academic burnout, academic self-efficacy, higher education, basic education.*

INTRODUCCIÓN

La presencia del malestar psicológico en universitarios que se forman en la docencia (cómo en otras profesiones) genera que, en los últimos ciclos de estudios, experimentan dificultades para el logro de capacidades y competencias profesionales obstaculizando sus procesos de aprendizaje. Uno de estos malestares psicológicos es el burnout académico o estudiantil, que se caracteriza por generar niveles de insatisfacción con los estudios realizados (Caballero et al., 2007). Este malestar psicológico o burnout genera emociones negativas que pueden conllevar al abandono; es decir, ideas de deserción de los estudios universitarios (Salanova et al., 2005), y a la vez las consecuencias psicológicas negativas optando por una personalidad deficiente en el alcance de sus objetivos. Esto fue confirmado por Maslach et al. (2001; 2009; Palacio et al., 2012) quienes identificaron que el burnout podría ser considerado como la causa de disfunciones mentales, porque el mismo acelera las consecuencias negativas como los cuadros depresivos o elevados niveles de ansiedad, los cuales perjudican su actividad educativa y laboral.

Cabe señalar que hay estudiantes que se acomodan al ritmo de los estudios empleando estrategias para lograr sus aprendizajes. Pero, no en todos los casos sucede esto, pues para otros, este transcurso de aprendizaje es dificultoso, por abarcar todas las tareas, manifestándose así un evento de estrés, y las estrategias empleadas para afrontarlo comienzan a fracasar complicando más aún las dificultades educativas (Palacio et al., 2012). Este proceso hace que el estudiante se vuelva indiferente en el logro de sus aprendizajes, tomando una postura negativa en el logro de sus objetivos; traduciéndose en un sentimiento propio de incompetencia (Caballero et al., 2010). Esto también se puede manifestar en el ámbito laboral, ya que, si el estudiante no logra superar este obstáculo, puede llevarlo a este terreno, que causaría muchos problemas de superación (Palacio et al., 2012).

De lo mencionado anteriormente, se puede decir que este obstáculo en los estudiantes llamado “*burnout*” hace referencia a estímulos de ansiedad y depresión en universitarios que se forman como docentes, ya que se ven sometidos a varias actividades como trabajos teóricos y prácticos que sobrecargan sus estados de ánimo al no poder cumplir con las tareas. Por ello también, es preciso mencionar que los estudiantes al enfrentar estos eventos asociados al agotamiento por los trabajos de la universidad, también deben lidiar con otros aspectos de su vida interpersonal como son las dificultades

familiares que deben afrontar (Caballero, 2012), y problemas laborales por resolver, por ello surge este malestar psicológico que el estudiante enfrenta en la vida diaria. Esto se observa principalmente en los últimos ciclos, quienes, si bien enfrentan una carga lectiva de asignaturas mucho menor que los estudiantes que inician la carrera; los cursos de mayor exigencia son las prácticas pre profesionales exigidos en la Ley Universitaria 30220; o los cursos de tesis para la titulación con las exigencias del caso. Muchas veces el estudiante no se ha familiarizado por completo como la originalidad, la coincidencia o plagio (lo cual es acorde a la Ley Nro. 27729 de Derechos de Autor que es vigente desde el 2002), la calidad del trabajo investigativo, etc. Que se propone en el Reglamento Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados y títulos profesionales – RENATI (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2016).

Adicionalmente a todas estas cargas que el universitario en la actualidad se enfrenta, no se descarta lo planteado por Caballero (2012) cuando refiere a la influencia familiar. Lo cual urge, considerar que la carrera de educación primaria es una carrera feminizada, por lo que, la mayor parte de estudiantes en formación profesional son mujeres (Schmude & Jackisch, 2019), y los varones son minoría (Mim, 2020; Osaat & Okenwa, 2018). Lo que coincide con el proceso de feminización del magisterio (Montoya, 2013); es decir, como sea observa en Centroamérica y muchos países de la región, es un oficio en el que prevalecen predominantemente las mujeres (López, 2008). Esta situación en el Perú no es la excepción porque se evidencia en las cifras de la población docente. Por ejemplo, en la Encuesta Nacional de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales del Consejo Nacional de Educación (CNE, 2016) se confirmó que en el Perú en la carrera de Educación Inicial el 96.3% de docentes son mujeres, en Educación Primaria 67.5% y en Educación Secundaria son el 47.6%. Según las cifras, se aprecia que en educación primaria predominan las mujeres en la docencia, y muchas de ellas es posible que sean madres y hayan sido madres durante sus estudios de formación docente. Situación que según Miller y Arvizu (2016) resulta ser una doble condición de “madre y estudiante” que al no ser siempre compatibles podrían generar múltiples distracciones. Haciendo más difícil integrar la vida familiar con su labor académica (Morgan et al., 2021). Lo que en el presente estudio se considera como una causante de malestar o burnout.

El burnout en estudiantes de las carreras de educación básica

Algunos estudios han identificado que en los docentes de educación básica se puede evidenciar el burnout con todas sus implicancias físicas y emocionales como el malestar físico y emocional. Por ejemplo, en estudios sobre el burnout y desarrollo de competencias en 274 estudiantes universitarios españoles de educación infantil y primaria del periodo del año 2011 al 2012. Se logró identificar que, la mayoría presentaron burnout y niveles bajos en el desarrollo de competencias. Además, de bajos niveles de eficacia, relacionados directamente con la propia percepción del desarrollo de competencias (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014). A través de los resultados, se puede indicar el alto nivel de burnout que presentan los profesionales de educación primaria que están iniciando el desarrollo de su carrera; manifestando y demostrando sentimientos de fracaso y baja autoestima que limita sus competencias. Asimismo, se puede decir del nivel bajo de auto-percepción en las competencias profesionales que presentan dichos educadores. Por otro lado, se debe manifestar que el desarrollo de las competencias profesionales en los educadores es de suma importancia, ya que con ellos lograrán desarrollar estrategias para lograr una enseñanza integral, logrando así una acción de calidad, ya que la formación del educando parte del docente. Por ello es importante que el docente al inicio de su carrera profesional, debe sentirse motivado e involucrado en el desarrollo competitivo del estudiante y del suyo. Se sugiere capacitaciones constantes para que el docente se sienta motivado e involucrado al ofrecer una enseñanza de calidad.

Y ante esta problemática puede cuestionarse los estudios profesionales de la carrera educativa. Por ejemplo, en el Perú no es la excepción porque no se identificaron niveles significativos de relación entre el burnout y la adaptación a la vida universitaria. Esto se identificó luego de estudiar a 175 estudiantes de las carreras de educación inicial, primaria y secundaria. Sin embargo, se encontró que los estudiantes, presentaron un bajo nivel de burnout académico y un nivel promedio de adaptación universitaria. Esto permite apreciar cuando están iniciando una carrera profesional se sienten motivados e identificados por la carrera que escogieron, procuran siempre obtener capacidades competitivas de superación. Asimismo, se deben realizar actividades para mantener esta motivación en los estudiantes debido que al pasar los años de la carrera surgen los problemas de indiferencia y renacen los sentimientos de fracaso, debilidad, duda, baja autoestima e incluso la motivación que poseían al iniciar la carrera se va perdiendo (Rodríguez, 2014).

Por otro lado, cabe mencionar la adaptación universitaria, con la cual el estudiante va desarrollando diferentes capacidades a través de los ciclos, así, esto le llevará a crecer

académicamente, pero le conlleva también a la “mortalidad académica”, entendida como el desánimo, la fatiga y el temor al fracaso que surge cuando el estudiante no logra lo planificado en su vida universitaria. Y para estas emociones negativas, se sugiere que en las universidades organicen eventos motivacionales como charlas, en las cuales se sientan siempre identificados con su carrera y evitar el desánimo ante los objetivos no alcanzados y desarrolle alternativas de solución. Pero ¿Qué es el burnout en el entorno académico? ¿Cómo surge este concepto y cómo ha sido conceptualizado? Estas interrogantes se especificarán a continuación:

Conceptualizando el burnout académico

La bibliografía refiere que el concepto burnout fue inicialmente propuesto por Freudenberger (1974), quien planteó que este concepto refiere al conjunto de expresiones emocionales como el agotamiento emocional, los síntomas ansiosos y los cuadros depresivos; los que fueron observados en personas que participaban en una clínica toxicómana. Posteriormente, Maslach et al. (1996; Maslach, 2009) definieron el síndrome detallando la presencia de tres componentes que eran el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Barraza & Carrasco, 2014). El hombre mientras va creciendo comienza a presentar esta preocupación, en superarse y esto es también un centro de estrés que dificulta en su desarrollo personal por ello el burnout es la acumulación de estrés por un período amplio de varios años, acumulación causada por diversos factores, que se demuestran en las actitudes de la persona. Entre estas formas de expresión se encuentran los siguientes signos: *Mentales o cognitivos*, que son los sentimientos de desamparo, baja autoestima, fracaso e impotencia. Los *físicos*: en el que se observa el cansancio, las cefaleas, las alteraciones gastrointestinales, taquicardias, etc. Y también los de *conducta*: como el consumo elevado de café, alcohol, fármacos, drogas ilegales, bajo rendimiento laboral y personal.

Por tales consecuencias, el burnout es considerado el “síndrome del quemado” que es un estrés intenso que como se observa genera decaimientos personales, en el desempeño profesional y laboral, así como también diversos problemas de salud (Maslach et al., 2001). Y este síndrome del quemado se constituye por tres componentes según Maslach et al. (1996) que son el agotamiento emocional, la indiferencia y la ineficacia. Adicionalmente, si esta persona o estudiante llega a sentir la necesidad de ser indiferente a su trabajo o a sus estudios; es decir, teniendo labores o tareas académicas que realizar, termina por alejarse de ellas con total “frescura” como si le diera igual realizarlas o no;

entonces se habla del segundo componente, la indiferencia. Esta también es denominada despersonalización o cinismo, la cual está referida precisamente al distanciamiento que las personas voluntariamente generan de sus propias actividades (Gil-Monte, 2001), sean estas laborales o educativas. Finalmente, se le observa abulia para producir laboral e intelectualmente en sus estudios o en su trabajo, se le observa improductivo y con comportamientos que demuestran sentirse ineficaz; entonces sin lugar a dudas se trata del tercer componente denominado eficacia académica, el cual evidentemente demuestra daños. Según Maslach (2009), la eficacia es la expectativa de éxito, pero al tratarse de esta en el burnout ya se observa merma de alguna forma, lo cual es denominada baja eficacia que se acompaña de sentimientos de deficiencia en la capacidad de poder competir, deficiencia en la producción y en la misma autoeficacia.

Entonces según la bibliografía, los componentes del burnout son el cansancio, fatiga o agotamiento emocional, la despersonalización o cinismo (indiferencia) y la baja eficacia (expectativas de éxito) en las actividades (Schaufeli et al., 1996). Lo que es necesario mencionar que también se presentan en los estudiantes universitarios. Por ejemplo, según los estudios de Caballero et al. (2007; Caballero, 2012; Martínez et al., 2002) se identificó que este síndrome del quemado se manifiesta en universitarios. Demostrando que también se “queman” debido a las exigencias académicas y en los estudios empíricos realizados se observó que los estudiantes presentaron agotamiento emocional, cinismo (despersonalización) y carencias en el sentimiento de eficacia frente a sus tareas académicas. Pero de forma más específica en estudiantes de la carrera profesional de educación; Rodríguez-Hidalgo et al. (2014) realizaron un estudio con 274 estudiantes universitarios españoles de educación inicial y primaria e identificaron que los niveles elevados de burnout generaban deficiencias en la auto-percepción de cuán competentes se sentían. Sin embargo, de forma más específica a los componentes del burnout académico hallaron que la eficacia sí favorecía la autopercepción de competencias. Esto indica que si el agotamiento emocional y la indiferencia son elevadas, el estudiante de educación no se siente competente con la carrera, pero su eficacia académica es elevada, entonces el estudiante se percibirá asimismo como competente.

Cabe señalar que el “burnout” afecta de diferentes maneras al estudiante universitario, ya sea en el campo educativo, debido que pasa por un proceso en el que tiene obligaciones por cumplir, y también en algunos casos en el campo laboral, donde debe lidiar con todos los problemas que se le presentan, causando así que el estudiante se encuentre en un estado de agotamiento que provocará su deficiencia tanto en el papel profesional como

social. Estos hallazgos fueron confirmados en un estudio empírico en la Universidad Autónoma Metropolitana (UNAM) de México en la que se identificó que los estudiantes que estudiaban y trabajaban tenían menor desempeño académico que los que no trabajaban; motivo por el cual, la universidad debería reflexionar si flexibilizaba o no sus programas educativos de formación profesional (Vázquez, 2009). Si bien las investigaciones han confirmado que los estudiantes universitarios Mexicanos que trabajan lo hacen por motivaciones de aprender sobre el trabajo, por obtener mejor experiencia profesional o lograr una carrera en algún centro laboral, muchos de ellos reconocen que el trabajo afecta negativamente su rendimiento académico; por lo que los mismos estudiantes reconocen que la combinación del estudio y el trabajo se asocia siempre a los desvelos, agotamiento y estrés, siendo perjudiciales para la salud (Carrillo & Ríos, 2013). Finalmente, este estrés y el agotamiento formarían parte de lo que es el burnout.

Y, en el contexto peruano Karen Rodríguez (2014) identificó que el burnout académico no se relaciona significativamente con la adaptación universitaria; este resultado quizás se debió que los estudiantes participantes tenían un nivel bajo de burnout y un nivel promedio de adaptación universitaria; lo que quizás indica que para la adaptación universitaria hay otros factores influyentes mas no necesariamente son lo que generan burnout. Sin embargo, esto puede ser una excepción por tratarse del primer año de estudios. Pero, el burnout en la educación dificulta el desarrollo de los estudiantes universitarios. Se sabe que el burnout es un trastorno de disciplina en el comportamiento emocional de las personas, y la carrera de educación, no es ajena a ella, ya que involucra varios factores que intervienen en la deficiencia en el desarrollo profesional del estudiante universitario. Cabe señalar que la carrera de educación, es una de las carreras de mucha importancia en el desarrollo de la sociedad de manera valorativa en los individuos. La carrera de educación imparte no solo conocimientos, sino también valores en el individuo, por ello los estudiantes universitarios al aceptar esta carrera están involucrados con mucha responsabilidad en impartir valores y conocimientos.

Esta vinculación entre el burnout y la educación (Salanova et al., 2005), se involucra en la manera cómo se desarrolla con los futuros docentes que impartirán una nueva educación a los estudiantes. Al comienzo de la carrera de los universitarios se muestra el interés y anhelo de seguir en la transformación de los métodos educativos y crear nuevas formas de enseñanza para encaminar una educación de calidad. Cuando el estudiante universitario, siente que no está cumpliendo con los objetivos de su carrera, es

donde surgen problemas de desánimo y falta de voluntad para realizarse profesionalmente, conllevando al trastorno del burnout. Este llega a grados donde el universitario es capaz de dejar la carrera. Cabe señalar que esta situación se puede repetir cuando el estudiante desee iniciar otra carrera y si no logra superar estos problemas (trastornos emocionales) para resolver conflictos no podrá superarse profesionalmente. Por ello, se plantea como una solución, la autoeficacia, que es el proceso de toma de decisiones ante un problema. Todo estudiante universitario pasa por problemas académicos siendo un factor para el desánimo que no les permite continuar, es necesario que sean capaces de resolver problemas, asimismo aspirar a nuevos objetivos y crecer profesional y emocionalmente.

Por último, se puede agregar que el burnout se da en los estudiantes universitarios cuando presentan dificultades en desarrollarse profesionalmente. Estas dificultades son el agotamiento del trabajo, estudio y los factores económicos, que dificultan el desarrollo de sus capacidades profesionales. Además, el burnout en el campo social se refleja en el aislamiento de las interacciones y experiencias profesionales que necesita para desarrollarse como individuo. Asimismo, cuando el estudiante universitario termine la carrera de educación no laborará con entusiasmo y perderá el compromiso de desarrollar su profesión, ya que se involucrará en varios problemas, como económicos, sociales y emocionales que lo llevarán a limitarse en desarrollar su carrera. Así el burnout resulta ser un trastorno que debe superarse para que los futuros docentes no lleguen con actitudes negativas al trabajo, ya que el desarrollo de los infantes parte de las escuelas. Por estos motivos, en las I.E. se deben establecer centros de capacitación y motivación. Alternativa de solución relevante debido que el burnout por general es un sentimiento de desconfianza en las propias capacidades educativas que terminan por reducir la autoeficacia académica (Maslach et al., 1996).

Autoeficacia Académica

Este concepto es desarrollado ampliamente por la Teoría Cognitivo Social de Albert Bandura (1977; 1987); quien define a la autoeficacia como el conjunto de evaluación o juicios que las personas emiten de sus propias capacidades; así, de acuerdo a ellos, se prevén y realizan acciones para lograr metas propuestas. La autoeficacia es aquella reflexión en donde el individuo despierta el interés para lograr sus objetivos de manera efectiva, se organiza y se siente motivado en desarrollarlos. Ello se puede apreciar cuando un estudiante universitario empieza su carrera profesional, se siente capaz de realizar de manera objetiva su profesión. Entonces, se puede decir que la autoeficacia es el conjunto

de acciones que ejecuta el individuo para resolver problemas que se le presenta y esto se puede ver reflejado en la conducta que realiza al resolver problemas y no estancarse emocionalmente en el fracaso, sino en su superación que debe tener frente a una adversidad.

La autoeficacia está establecida por la suma de ideas que tiene cada persona, por eso son propias (Bandura, 1977; Pajares, 2002) siendo la confianza que se tiene para lograr soluciones ante un problema (Bandura, 1997). Entonces, en el proceso de resolver dificultades no se desarrolla de la misma manera en todos, sino que cada uno de ellos busca la manera de resolverlo y esto sucede porque cada individuo tiene diferentes formas de pensamiento y de actuar, pero debe entenderse que la autoeficacia ayuda al estudiante universitario, a desarrollar su motivación personal, para que no caiga en el desánimo y la pérdida de voluntad en superarse. Por lo observado la autoeficacia constituye la suma de estrategias, que busca el individuo para obtener éxito (Reátegui et al., 2002). Concretamente, la autoeficacia es una de las mejores razones en abarcar el proceso educativo del universitario, ya que esto le ayuda a lograr sus objetivos.

Por otro lado, si se enfoca la atención en los estudiantes universitarios en educación, la autoeficacia toma un gran papel, ya que el estudiante debe lidiar con el estrés del trabajo y problemas personales y esto hace que sienta desanimado y llegue al fracaso y ahí está la problemática, si un estudiante universitario no se siente motivado en su carrera profesional, como podrá desarrollarlo de manera eficaz cuando trabaje en las escuelas donde se debe impartir una educación eficaz. Por otro lado, la autoeficacia se refiere a la confianza de su conocimiento práctico (Pantí, 2008) que si son altas ayuda al logro del aprendizaje esperado (Chiecher, 2009). Así, la autoeficacia dirigida a los estudiantes universitarios es fundamental, ya que el docente cumple un papel fundamental en el proceso educativo y si en el proceso de formación universitario no cumple con los objetivos, se puede lograr cuando haya terminado la carrera y no pueda abarcar la utilización de métodos y técnicas de enseñanza, que se necesita en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autoeficacia docente es importante ya que el profesor debe sentirse capaz de lograr sus habilidades, capaz de poder enseñar y lograr resultados óptimos en los estudiantes (Ashton, 1985; Pajares, 2002); para tener excelentes docentes debe tener primero una buena preparación universitaria y es aquí donde se resalta la autoeficacia de cada uno, por ello las universidades como centros de estudios, deben implementar charlas de motivación profesional, en las cuales los universitarios se sientan más comprometidos

en desarrollar su carrera de manera eficaz, que sientan que al lograrlo están cumpliendo sus metas, para que así puedan desarrollarse profesionalmente. Entonces como la autoeficacia docente se basa en la confianza que tienen hacia sus capacidades y brindar una educación de calidad (Rotter, 1966), es importante porque el docente se siente preparado y seguro en brindar las estrategias para lograr los aprendizajes (Ashton, 1985). De esta manera, cuando el universitario de educación se compromete en su carrera no solo se supera, sino que también cuando labore incentivará a sus estudiantes y desarrollarán una óptima autoeficacia. Y esto hará que el alumno desde niño se sienta capaz en resolver problemas que se le presenten, y cuando crezca pueda sentirse seguro de realizar sus objetivos y frente a un problema pueda resolverlo de manera eficaz. Asimismo, la autoeficacia refuerza la confianza de sus capacidades brindando un bienestar físico y mental (Erdem & Demirel, 2007). Al sentirse motivado en resolver sus conflictos en su carrera, el estudiante no presentará eventos de estrés, ya que se sentirá aliviado y seguro de las acciones que está realizando y esto le va ayudar a seguir avanzando de manera progresiva en su carrera que en este caso es la educación, ya que como docentes cumplen un papel esencial en los centros educativos y por ello, deben sentirse motivados y comprometidos.

Por ello, la autoeficacia académica para Bandura (1997) se va desarrollando en cada uno de acuerdo a cuatro fuentes de influencia. La primera se denomina *experiencias de dominio*, las cuales ha sido vivencias satisfactorias que influyen en altos niveles de confianza personal. Luego, la segunda fuente se le denomina las *experiencias vicarias*, en el cual la persona observa y compara lo que otros hacen, para así determinar si es tan capaz o no de hacer las cosas que hace a alguien similar. La tercera fuente se le conoce como las *persuaciones sociales recibidas*, esta fuente refiere a las palabras o frases positivas que las personas escuchan de seres cercanos; estas palabras o frases operan como un feedback que refuerzan logros. Finalmente, la última fuente de influencia son los *estados fisiológicos o afectivos*, estos estados de ánimo no son en sí la fuente, sino lo es la percepción del estado de calma, del equilibrio fisiológico o que el cuerpo reacciona emocionalmente con quietud lo que al final brindan niveles de autoestima elevados. Estos juicios de valor que son parte de la autoeficacia mencionan todo un proceso que pasa el estudiante en la carrera de educación, si bien se sabe que al iniciar una carrera existe el miedo al fracaso, y cuando empiezan sus primeras prácticas profesionales, se presenta el estrés de no alcanzar las expectativas que desea lograr. Y al alcanzarlo no solo será un

éxito en su carrera sino también de manera personal, desarrollando la confianza de ejercer su carrera de manera eficaz y esto se verá reflejado durante su desempeño académico.

Estas experiencias contribuyen que los estudiantes de educación muestren interés en su carrera profesional, cuando se observa la iniciativa de ejercer de manera positiva su profesión, destacando sus habilidades con gran dedicación (Ginzberg, 1964; Pajares, 2002). Es así que, ante estas reflexiones, lo que se desea lograr con la presente investigación es: *analizar la relación entre el burnout académico y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú*. Específicamente se desea: *analizar la relación entre el agotamiento emocional, el cinismo o indiferencia y la eficacia académica con la autoeficacia académica*.

Para lo cual se espera determinar estadísticamente las siguientes hipótesis:

- El burnout académico se relaciona de forma predictiva y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.

Específicamente:

- El agotamiento emocional se relaciona de forma negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.
- El cinismo o indiferencia se relaciona de forma negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.
- La eficacia académica se relaciona de forma positiva y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.

Estas hipótesis se pueden confirmar en la Figura 1 del modelo hipotético:

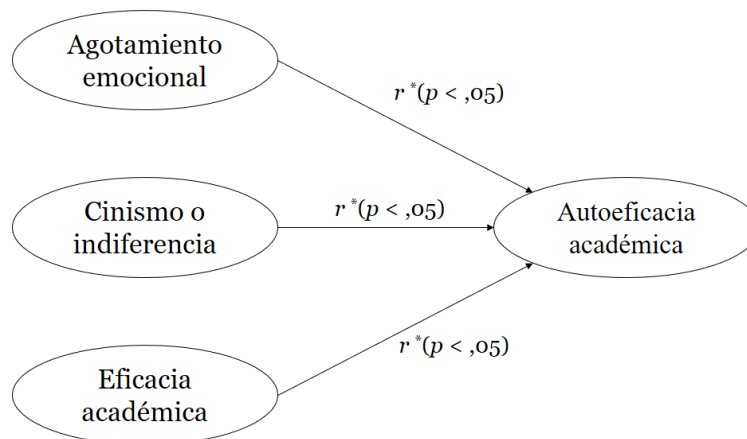


Figura 1: Modelo hipotético (r representa las relaciones significativas).

Así, los objetivos y las hipótesis se esperan lograr según la siguiente metodología.

METODOLOGÍA

DISEÑO

El presente estudio corresponde al enfoque cuantitativo de la investigación, el cual se caracteriza por el recojo organizado de datos, por las particularidades mensurables de los mismos, los modos de análisis que de alguna forma u otra deciden la validez y la fiabilidad de los instrumentos y del problema de investigación (Creswell & Creswell, 2018), como es el caso del estudio en el cual se pretende de forma organizada recoger información de los niveles de burnout académico en los estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria para luego analizarlos estadísticamente. Asimismo, la investigación desea evaluar y señalar indicadores de correlación que son significativos entre las variables de estudio en una realidad (Creswell, 2015). Es decir, que se pretende identificar la relación existente entre el agotamiento emocional, la indiferencia y el déficit en la eficacia educacional con la confianza en la capacidad de abordar las tareas académicas (autoeficacia académica) de los estudiantes de la carrera de educación primaria. Del mismo modo, el nivel de profundidad investigativa es predictivo, debido a que en el estudio no solo se pretende conocer el grado de relación entre las variables sino también se espera identificar el poder predictivo de algunas variables sobre otras (Bingham, 2010). Así, se espera tener como variables de predicción a las dimensiones del burnout (agotamiento emocional, indiferencia y eficacia estudiantil) y como variable de salida a la autoeficacia académica (*ver Apéndice A*).

PARTICIPANTES

La muestra de informantes fue elegida mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico intencional, para lo cual se establecieron criterios particulares de inclusión de participantes (Campbell et al., 2020), es decir; se seleccionaron estudiantes universitarios, de la carrera profesional de educación básica primaria de la Universidad de Ciencias y Humanidades (Lima – Norte). Así, de esta forma se contó con la participación de al menos 73 estudiantes de los últimos ciclos (séptimo, octavo, noveno y décimo). Fueron 62 mujeres (84,9%) y 11 varones (15,1%) quienes oscilaban entre los 19 a 45 años de edad ($Media^{edad} = 27,52$; $Desviación\ Estándar = 6,38$) (ver Figura 2).

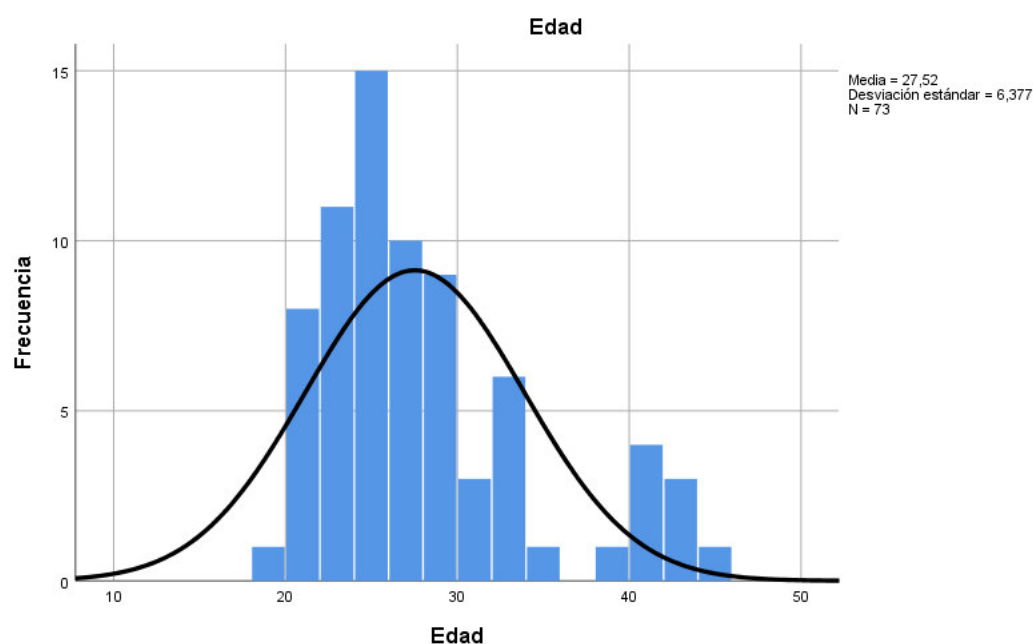


Figura 2: Análisis de frecuencias según la edad de la muestra.

Además, se identificó que 2 (2,7%) encuestados eran del séptimo ciclo, 37 (50,7%) eran del octavo ciclo, 19 (26,0%) estudiantes eran del noveno ciclo, y 15 (20,5%) eran del décimo ciclo (ver Figura 3).

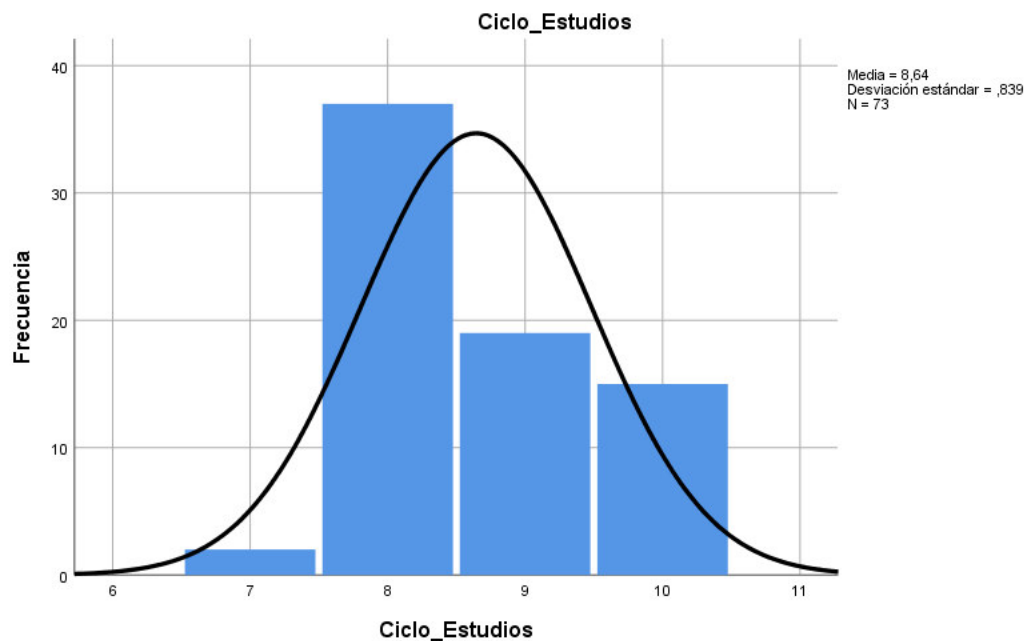


Figura 3: Análisis de frecuencias según el ciclo de estudios de la muestra.

MEDICIÓN O INSTRUMENTOS

De acuerdo al enfoque, tipo y nivel de la investigación se ha planificado trabajar con los siguientes instrumentos de investigación.

Escala de Burnout Estudiantil (Schaufeli et al., 2002). El presente instrumento estima el grado de estrés o malestar físico y emocional que experimentan los estudiantes debido a la carga académica. Específicamente evalúa el malestar emocional, la indiferencia y el déficit de la eficacia estudiantil durante el desarrollo de los períodos académicos. Es una escala posee 15 preguntas con siete alternativas en escala de Likert (0 nunca - 6 siempre). Es una escala multidimensional, posee tres subescalas; la primera es la subescala de agotamiento emocional con los ítems 1, 2, 3, 4, y 5; luego la subescala de indiferencia o cinismo con los ítems 6, 7, 8 y 9. Finalmente, la escala de eficacia académica con los ítems 10, 11, 12, 13, 14 y 15 (ver *Apéndice B*). Esta extensión de la escala permite que su período de aplicación sea de 10 minutos aproximadamente.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). La siguiente escala analiza la capacidad académica que los estudiantes poseen al momento de realizar tareas educativas; a esta capacidad se le denomina autoeficacia académica. La presente escala es unidimensional y posee 10 ítems con cuatro opciones de respuesta (*Nunca, Algunas veces, bastantes veces y siempre*)

según la escala de Likert (*ver Apéndice C*). Por ejemplo, el ítem 5 (e.g. “*Al capacitarme, no me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica*”). Este instrumento es de administración individual o grupal, lo que facilita la evaluación de los estudiantes, y por su extensión de ítems se estima que el tiempo de su desarrollo es menos de 10 minutos.

PROCEDIMIENTO

Se revisó la bibliografía relacionada a las variables de investigación y a la problemática de los estudiantes universitarios peruanos. Después en función a la bibliografía revisada se realizó la selección de los instrumentos y se procedió a la redacción del protocolo del consentimiento informado según los criterios éticos (*ver Apéndice D*). Luego para la aplicación de los instrumentos se coordinó con las autoridades de la universidad. Después, en el día de la aplicación, se explicó los instrumentos de información, la cual será constante (Goodwin, 2010). Desde luego que, como parte de los procedimientos éticos se mantiene el anonimato de los participantes (Nduna et al., 2022). Después del recojo de la información, se creó una base de datos codificados en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 26, IBM Knowledge Center, 2022), que permitirá el registro ordenado de datos de acuerdo a las escalas trabajadas (Landeró & Gonzales, 2006). De esta forma se trabajaron tomando como referencia la información obtenida con la escala de burnout y de autoeficacia académica. Una vez ingresada la información se estudiaron las propiedades psicométricas de la validez y confiabilidad. La validez se estudió con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con la extracción de componentes principales, hecho que ayudó a confirmar la existencia de los tres factores de la escala de burnout (agotamiento emocional, indiferencia y eficacia estudiantil) y la unidimensionalidad de la escala de autoeficacia académica.

Por otro lado, el análisis de confiabilidad se estimó con el coeficiente del alfa de Cronbach, en el cual se espera que los instrumentos presenten una consistencia interna mayor o igual a 0,70, o a 0,60 los cuales son valores considerados confiables (Aiken, 2002). Confirmadas la validez y la confiabilidad de los instrumentos se procederá a analizar los resultados (Field, 2018). Dependiendo las particularidades de la muestra se realizaron los análisis de los estadísticos descriptivos y algunos análisis exploratorios de datos demográficos. Asimismo, se analizarán las correlaciones significativas entre las variables de estudio aplicando el estadístico del r de Pearson (Field, 2018) empleando los criterios de correlación de Cohen (1988) quien establece que una correlación es leve

cuando se ubica entre ,10 a ,23, moderada entre ,24 a ,36, y fuerte entre ,37 a más. Y al identificar las relaciones significativas se realizarán los análisis de regresiones lineales múltiples para identificar el poder predictivo entre las variables estudiadas (Bingham, 2010). Luego, se realizará la discusión de resultados, la redacción de las conclusiones, la elaboración del abstract con sus respectivas palabras clave de acuerdo a los Tesoros ERIC (2022) o de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2022).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de validez y confiabilidad

Escala de Burnout Estudiantil (Schaufeli et al., 2002). Como primer paso, en los resultados preliminares se analizaron la validez y la confiabilidad estadística. Para la evaluación de la validez de la escala se aplicó el método estadístico del análisis factorial exploratorio (AFE) aplicando el análisis de dimensiones. Así, de acuerdo al AFE se evaluó la medida de adecuación de la muestra de Kaiser Mayer y Olkin (KMO) obteniendo un valor de ,67 y la prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa ($X^2 = 542,282$; $gl = 105$; $p < ,001$). Estos resultados confirman adecuados niveles de validez factorial (Field, 2018) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin

Validez: Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,669
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	542,282
	Gl	105
	Sig.	,000

Luego, el análisis de confiabilidad se evaluó con el método de consistencia interna del coeficiente del alfa de Cronbach, de esta forma se identificó que la dimensión agotamiento emocional obtuvo un coeficiente de confiabilidad de ,80; y sus correlaciones de elemento total corregida oscilaron entre ,48 a ,71 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Correlación de elementos totales de la dimensión agotamiento emocional

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B1	9,71	24,356	,705	,726
B2	9,39	24,095	,507	,779
B3	10,64	22,411	,634	,737
B4	10,39	21,859	,592	,753
B5	11,58	25,835	,483	,784

Luego, la dimensión cinismo o indiferencia obtuvo un coeficiente de confiabilidad de ,86; con correlaciones de elemento total corregida oscilaron entre ,65 a ,76 (ver Tabla 3).

Tabla 3

Correlación de elementos totales de la dimensión cinismo o indiferencia

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B6	2,65	10,737	,652	,839
B7	2,51	9,352	,764	,792
B8	2,71	10,632	,732	,808
B9	3,08	10,585	,667	,833

Finalmente, la dimensión eficacia académica logró un coeficiente de ,77; mientras que las correlaciones de elemento total corregida oscilaron entre ,43 a ,63 (ver Tabla 4). Estos valores evidencian adecuados niveles de confiabilidad (Saito et al., 2021).

Tabla 4

Correlación de elementos totales de la dimensión eficacia académica

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
B10	23,51	18,698	,434	,771
B11	24,10	17,588	,586	,717
B12	23,15	21,130	,521	,735
B13	22,48	21,336	,608	,722
B14	22,58	21,887	,433	,755
B15	23,03	20,499	,626	,713

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). De forma similar, en los resultados preliminares se analizaron la validez y la confiabilidad estadística. Para la evaluación de la validez de la escala se aplicó el método estadístico del AFE aplicando el análisis de dimensiones. Así, de acuerdo al AFE se evaluó la medida de adecuación de la muestra de KMO obteniendo un valor de ,83 y la prueba de Esfericidad de Bartlett fue significativa ($X^2 = 298,458$; $gl = 45$; $p < ,001$). Estos resultados confirman adecuados niveles de validez factorial (Field, 2018) (ver Tabla 5).

Tabla 5

Prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer y Olkin

Validez: Prueba de KMO y Bartlett			
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo			,828
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado		298,458
	Gl		45
	Sig.		,000

Luego, el análisis de confiabilidad se evaluó con el método de consistencia interna del coeficiente del alfa de Cronbach, de esta forma se identificó que la dimensión agotamiento emocional obtuvo un coeficiente de confiabilidad de ,87; y sus correlaciones

de elemento total corregida oscilaron entre ,44 a ,68 (ver Tabla 6). Estos valores evidencia adecuados niveles de confiabilidad (Saito et al., 2021).

Tabla 6

Correlación de elementos totales de la dimensión autoeficacia académica

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A1	27,55	21,001	,537	,863
A2	27,55	20,168	,675	,853
A3	27,48	20,059	,654	,854
A4	27,47	21,502	,603	,860
A5	27,60	20,521	,556	,862
A6	27,49	20,670	,669	,854
A7	27,12	21,221	,583	,860
A8	27,60	19,743	,625	,857
A9	28,49	21,087	,441	,873
A10	27,44	20,416	,617	,857

Análisis de estadísticos descriptivos

Luego, para identificar los niveles de cada variable y dimensión se analizaron las medias de los estadísticos descriptivos (ver Tabla 7). Estos datos se analizaron según los valores de respuesta de la escala de Likert que oscilaba entre “nunca” que era equivalente al valor “0” y “siempre” equivalente al valor “6”. De esta manera, para la dimensión agotamiento emocional del burnout, se encontró que la media fue de 2,59; cuyo valor redondeado es de 3 que representa según la escala que los estudiantes de educación primaria “a veces” se sienten agotados emocionalmente. Para la dimensión cinismo o indiferencia del burnout obtuvo una media de ,91, cuyo valor redondeado es de 1 que representa según la escala que los estudiantes de educación primaria “posiblemente nunca” se han sentido indiferentes o han ignorado sus actividades educativas. Por otro lado, la dimensión eficacia académica obtuvo una media de 4,63, cuyo valor redondeado es de 5 que representa según la escala que los estudiantes de educación primaria “posiblemente siempre” han presentado eficacia para sus actividades educativas. Por

último, la variable autoeficacia académica obtuvo una media de 3,06, cuyo valor redondeado es de 3 que representa según la escala que los estudiantes de educación primaria “a veces” se han sentido auto eficaces académicamente para sus actividades educativas.

Tabla 7

Análisis de medias (Estadísticos descriptivos)

Variables / dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Agotamiento Emocional	73	0	5	2,59	1,238
Cinismo o indiferencia	73	0	5	,91	1,039
Eficacia académica	73	2	6	4,63	,879
Autoeficacia académica	73	2	4	3,06	,501
N válido (por lista)	73				

Nota: DE refiere a desviación estándar

Análisis exploratorios con diagramas de dispersión

Luego, para identificar los niveles de cada variable y dimensión se analizaron las medias de los estadísticos descriptivos. Pero, para obtener un análisis más particular por ciclo de estudios y al mismo tiempo por género, se exploraron los datos empleando los diagramas de dispersión. De esta manera, en la Figura 4 se aprecia que para la dimensión agotamiento emocional, la distribución de los encuestados; de acuerdo a las opciones de respuesta de la escala de Likert entre “nunca” que era equivalente al valor “0” y “siempre” equivalente al valor “6”; evidencia que la mayoría de los estudiantes de todos los ciclos se ubican entre los valores 0 y 3, que son equivalentes al “nunca” y “a veces” se han sentido agotados emocionalmente. Y una menor cantidad de encuestados se ubican entre el 4 y 5 equivalentes a “casi siempre” y “posiblemente siempre” han experimentado fatiga emotiva. No se observa casos de estudiantes que indiquen que “siempre” se han sentido agotados emocionalmente. Además, se observa que la mayor concentración de los casos corresponde a los estudiantes desde el octavo ciclo al décimo; y a las estudiantes del género femenino.

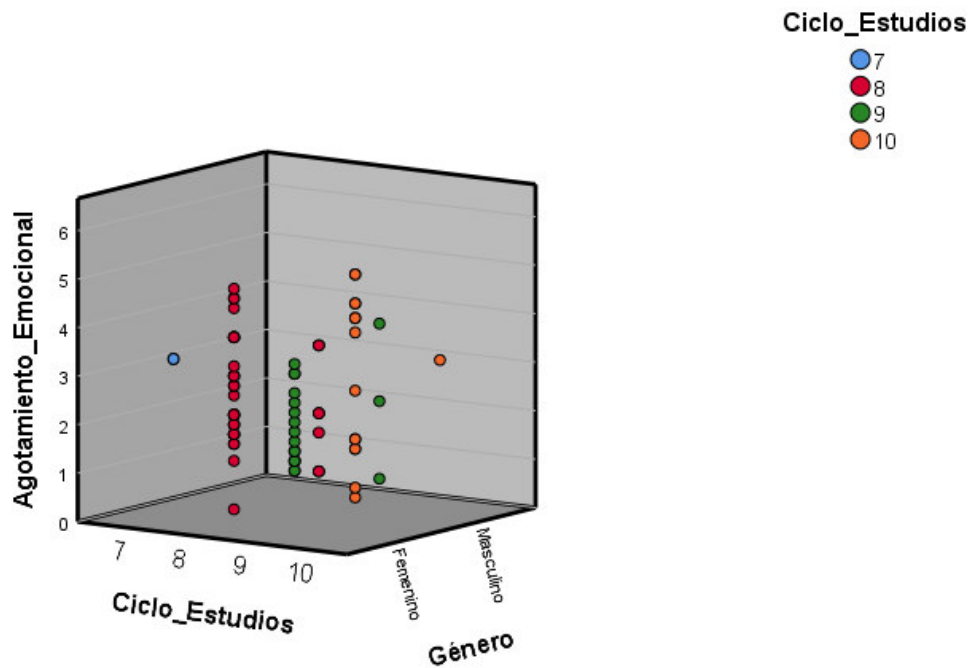


Figura 4: Diagrama de dispersión según el agotamiento emocional de acuerdo al ciclo de estudios y al género.

Luego, para identificar los niveles de cada variable y dimensión se analizaron las medias de los estadísticos descriptivos (ver Figura 5). Se aprecia que para la dimensión cinismo o indiferencia, la distribución de los encuestados; de acuerdo a las opciones de respuesta de la escala de Likert entre “nunca” que era equivalente al valor “0” y “siempre” equivalente al valor “6”; evidencia que la mayoría de los estudiantes de todos los ciclos se ubican entre los valores 0 y 2, que son equivalentes al “nunca” y “casi nunca” se han sentido indiferentes ante sus actividades académicas. Y una menor cantidad de encuestados se ubican entre el 3 y 4 equivalentes a “a veces” y “casi siempre” han sentido niveles de comportamiento cínico o se han mostrado indiferentes antes sus estudios. No se observan casos de estudiantes alcancen los niveles 5 y 6 equivalentes a “posiblemente siempre” o “siempre” hayan sido indiferentes a sus actividades universitarias. De forma similar a la Figura 4, se observa que la mayor concentración de los casos corresponde a los estudiantes desde el octavo ciclo al décimo; y a las estudiantes del género femenino.

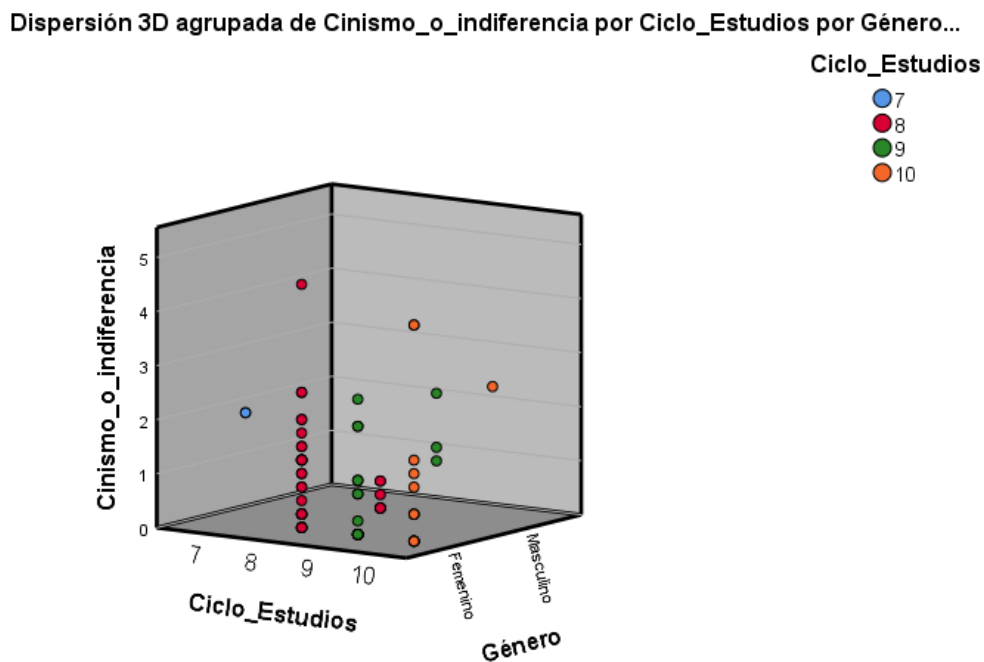


Figura 5: Diagrama de dispersión según el cinismo o indiferencia de acuerdo al ciclo de estudios y al género.

Luego, para identificar los niveles de cada variable y dimensión se analizaron las medias de los estadísticos descriptivos (ver Figura 6). Así, se aprecia que para la dimensión eficacia académica, la distribución de los encuestados; de acuerdo a las opciones de respuesta de la escala de Likert entre “nunca” que era equivalente al valor “0” y “siempre” equivalente al valor “6”; evidencia que la mayoría de los estudiantes de todos los ciclos se ubican entre los valores 3 y 5, que son equivalentes al “a veces” y “posiblemente siempre” han sentido eficacia académica ante sus actividades educativas. Y una menor cantidad de encuestados se ubican entre el 1 y 2 equivalentes a “posiblemente nunca” y “casi nunca” han sentido eficacia académica antes sus estudios. No se observan casos de estudiantes alcancen los niveles 0 equivalentes a “nunca” han sentido eficacia académica en sus actividades universitarias. De forma similar a la Figura 5, se observa que la mayor concentración de los casos corresponde a los estudiantes desde el octavo ciclo al décimo; y a las estudiantes del género femenino.

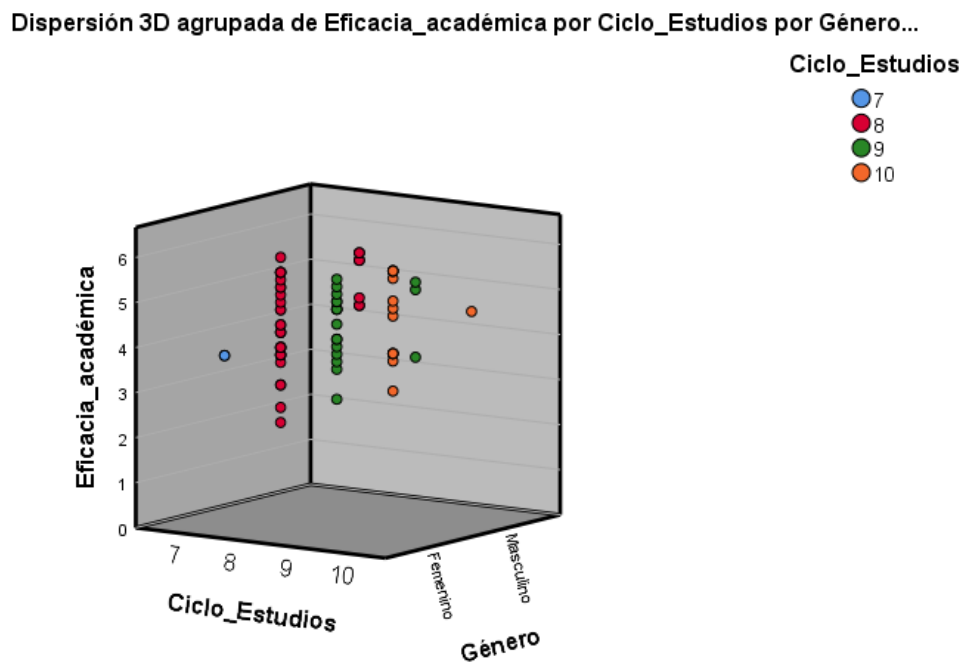


Figura 6: Diagrama de dispersión según la eficacia académica de acuerdo al ciclo de estudios y al género.

Luego, para identificar los niveles de cada variable y dimensión se analizaron las medias de los estadísticos descriptivos (ver Figura 7), se aprecia que para la dimensión autoeficacia académica, la distribución de los encuestados; de acuerdo a las opciones de respuesta de la escala de Likert entre “nunca” que era equivalente al valor “0” y “siempre” equivalente al valor “6”; evidencia que la mayoría de los estudiantes de todos los ciclos se ubican entre los valores 2 y 4, que son equivalentes al “casi nunca” y “casi siempre” han sentido autoeficacia académica ante sus actividades académicas. Y una menor cantidad de encuestados se ubican entre el 1 equivalentes a “posiblemente nunca” y han sentido autoeficacia académica antes sus estudios. No se observan casos de estudiantes alcancen los niveles 0 equivalentes a “nunca” han sentido autoeficacia académica en sus actividades universitarias. De forma similar a la Figura 6, se observa que la mayor concentración de los casos corresponde a los estudiantes desde el octavo, noveno y décimo; y a las estudiantes del género femenino.

Dispersión 3D agrupada de Autoeficacia_académica por Ciclo_Estudios por Género...

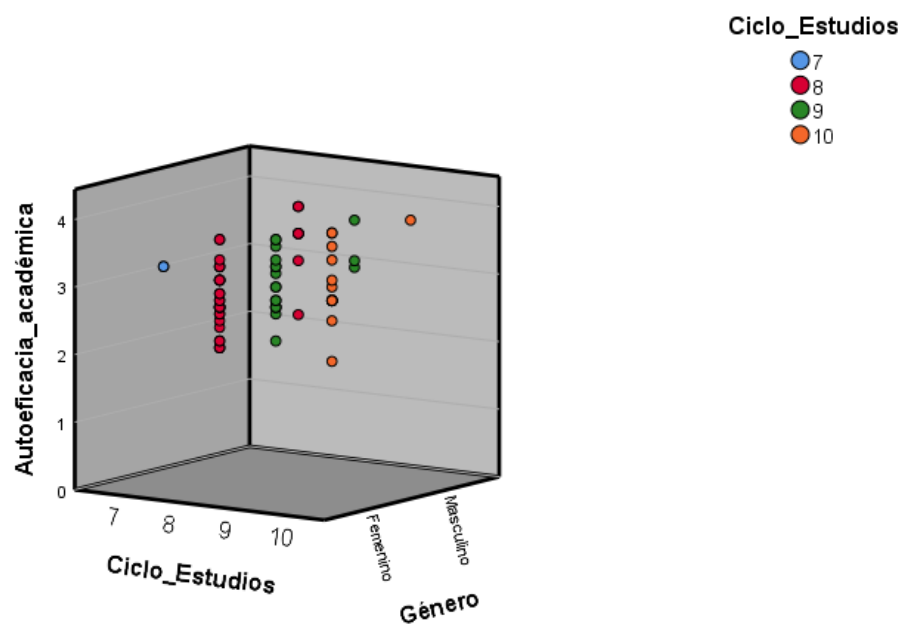


Figura 7: Diagrama de dispersión según la autoeficacia académica de acuerdo al ciclo de estudios y al género.

Análisis de relaciones entre burnout y autoeficacia académica

De acuerdo a los objetivos, se procedió a realizar los análisis de correlaciones entre variables (ver Tabla 8) que de acuerdo a los criterios de correlación de Cohen (1988) quien explica que los coeficientes de correlación se pueden clasificar de la siguiente manera: leves sí oscilan entre ,10 a ,23; moderadas entre ,24 y ,36; y fuertes entre ,37 a más. Así se identificó que la única correlación que se confirmó fue entre la dimensión de eficacia académica y autoeficacia académica con un coeficiente de correlación de Pearson ,54*** demostrando una correlación positiva, fuerte y significativa (relación directamente proporcional). Lo que quiere decir que los elevados niveles de eficacia académica se asocian a altos niveles de auto confianza estudiantil respecto a la propia capacidad de estudiar y afrontar de forma exitosa sus actividades educativas.

Y a nivel intraescala, es decir, entre las dimensiones del burnout se confirmó la correlación positiva, fuerte y significativa entre el agotamiento emocional y el cinismo o indiferencia obteniendo un coeficiente de Pearson de ,39*** (relación directamente proporcional). Esto quiere decir que los niveles elevados de fatiga emocional en los estudiantes encuestados, están asociados a un comportamiento indiferente, desinteresado o desmotivado por los estudios universitarios.

Tabla 8

Análisis de relaciones entre variables

		Correlaciones			
		1	2	3	4
1	Agotamiento Emocional Sig. (bilateral) N	1 73			
2	Cinismo o indiferencia Sig. (bilateral) N	,39** ,001 73	1 73		
3	Eficacia académica Sig. (bilateral) N	-,21 ,080 73	-,14 ,238 73	1 73	
4	Autoeficacia académica Sig. (bilateral) N	-,10 ,396 73	,21 ,081 73	,54*** ,000 73	1 73

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Análisis de relaciones entre variables demográficas y autoeficacia académica

De acuerdo a los objetivos, se procedió a realizar los análisis de correlaciones entre las variables demográficas y la autoeficacia académica (ver Tabla 9). De acuerdo a los criterios de Cohen (1988), se identificó una correlación entre el género y la autoeficacia académica con un coeficiente de correlación de Pearson $-,31^{**}$ demostrando una correlación negativa, moderada y significativa (relación inversamente proporcional). Esto, se puede interpretar de la siguiente manera: dado que, al configurar la base de datos, se asignó a los varones el valor de “0” y a las mujeres el valor de “1”, se entiende que las mujeres poseen el valor más elevado en la correlación. Es decir, el valor más elevado del género posee un menor nivel de autoeficacia académica; y si se tiene un menor valor de género, se posee un mayor nivel de autoeficacia académica. En otras palabras, las mujeres poseen menor nivel de autoeficacia académica y los varones un mayor nivel. Además, se identificó que la correlación entre la variable demográfica ciclo de estudios y la autoeficacia académica con un coeficiente de correlación de Pearson $,24^*$ demostrando una correlación positiva, moderada y significativa (relación directamente proporcional). Lo que quiere decir que estar estudiando en ciclos mayores se asocia a altos niveles de autoeficacia académica o auto confianza estudiantil respecto a las propias habilidades para estudiar y afrontar de forma exitosa sus actividades educativas. Y viceversa, es decir, que el estudiar en los primeros ciclos se asocia a bajos niveles de autoeficacia académica.

Tabla 9

Análisis de relaciones entre variables

		Correlaciones			
		1	2	3	4
1	Edad	1			
	Sig. (bilateral)				
	N	73			
2	Género	-,27*	1		
	Sig. (bilateral)	,019			
	N	73	73		
3	Ciclo de Estudios	,05	,096	1	
	Sig. (bilateral)	,686	,42		
	N	73	73	73	
4	Autoeficacia académica	,12	-,31**	,24*	1
	Sig. (bilateral)	,326	,008	,044	
	N	73	73	73	73

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Análisis principales: regresiones múltiples

Luego de confirmar las relaciones significativas entre algunas variables, se realizaron los análisis de regresión lineal múltiple; así, determinar el poder predictivo entre las variables (Bingham y Fry, 2010). Así, con el método introducir en el SPSS se ingresaron como variables predictivas al género, al ciclo de estudios y la eficacia académica; y como variable de salida a la autoeficacia académica (ver Tablas 10, 11 y 12).

Tabla 10

Resumen del modelo

Resumen del modelo^b				
Mode	R	R cuadrado	R cuadrado	Error estándar de la estimación
lo	R	cuadrado	ajustado	
1	,605 ^a	,366	,338	,408

a. Predictores: (Constante), Ciclo Estudios, Género, Eficacia académica
 b. Variable dependiente: Autoeficacia académica

Tabla 11

Prueba de ANOVA

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,620	3	2,207	13,277	,000 ^b
	Residuo	11,468	69	,166		
	Total	18,087	72			

a. Variable dependiente: Autoeficacia académica
b. Predictores: (Constante), Ciclo Estudios, Género, Eficacia académica

Tabla 12

Coefficientes Beta

Coefficientes ^a							
Modelo	B	Desv. Error	Beta	t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B	
						Límite inferior	Límite superior
1 (Constante)	1,273	,530		2,402	,019	,216	2,330
Eficacia académica	,265	,057	,46	4,668	,000	,151	,378
Género	-,353	,136	-,25	-2,591	,012	-,624	-,081
Ciclo Estudios	,100	,059	,17	1,702	,093	-,017	,218

a. Variable dependiente: Autoeficacia académica

De esta forma, en las Tablas 6, 7 y 8, se identificó que el ciclo de estudios no predice a la autoeficacia académica ($\beta = ,17$, $p > .05$). Sin embargo, la eficacia académica sí predice positivamente a la autoeficacia académica ($\beta = ,46^{***}$; $p < .001$). Además, el género predice negativamente a la autoeficacia académica ($\beta = -,25^*$; $p < .05$). Las variables explican el 34% de la varianza ($R^2 = ,34$) (ver Figura 8).

Anova *Variable de Salida: Autoeficacia académica* (Suma de cuadrados = 18.087, $gl = 72$, $f = 13.277$, $p < .001$) *Variables Predictoras: Eficacia académica-Género-Ciclo de estudios*.

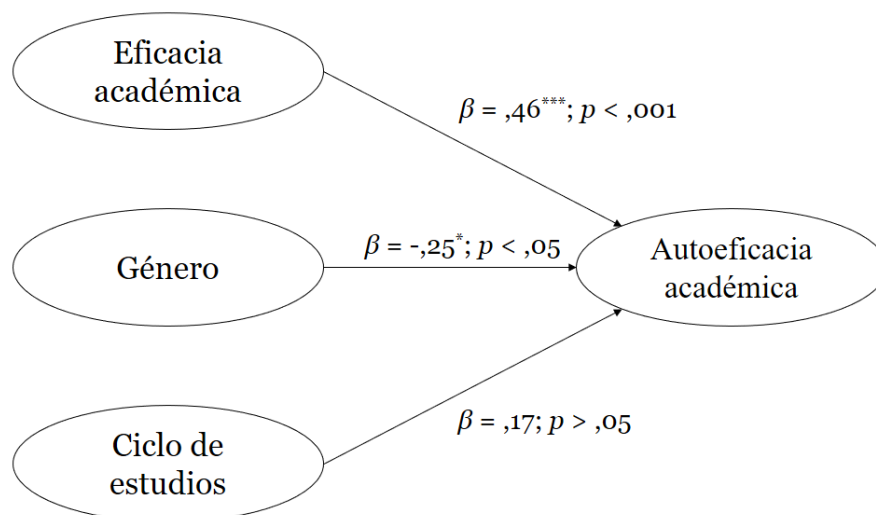


Figura 7. Regresión lineal múltiple.

Luego del análisis de regresiones múltiples se puede comprender que la eficacia estudiantil predice que los estudiantes desarrollen elevados niveles de autoeficacia académica expresados en la autoconfianza en las capacidades educativas para afrontar con éxito las tareas universitarias. Pero, se observa que el ser varones predice elevados niveles de autoeficacia académica, y ser mujeres predice débiles niveles de autoeficacia académica; lo cual debe estar asociado a diversos factores que deben ser estudiados y solucionados de ser necesario; más por tratarse de una carrera en la que predominan las mujeres.

DISCUSIÓN

La presente investigación se sustenta en la problemática que varios estudiantes enfrentan a nivel del contexto peruano. Particularmente, se refiere a factores asociados a la sobrecarga de labor estudiantil que termina por estresar y desmotivar a los estudiantes; esta problemática se denomina el burnout académico (Caballero et al., 2007), que se asocia a varias consecuencias secundarias como el sufrir de emociones perjudiciales y de deseos de deserción educativa (Salanova et al., 2005). Analizando que el burnout académico posee tres componentes según Maslach et al. (1996; Maslach, 2009) que son el agotamiento emocional, la indiferencia y la ineficacia. Se ha identificado que este afecta significativamente los niveles de eficacia (Rodríguez-Hidalgo et al., 2014) y particularmente, es perjudicial para la propia confianza en las capacidades personales para afrontar las labores educativas; es decir, minimiza los niveles de autoeficacia académica (Maslach et al., 1996; Maslach, 2009). Por estos motivos, el presente estudio propuso

como hipótesis general que el burnout académico se relaciona de forma predictiva y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú. Sin embargo, en los hallazgos estadísticos no se encontró una relación significativa entre el burnout y la autoeficacia académica; solo se identificó una relación significativa con la eficacia personal. Lo cual discrepa con los estudios de Rodríguez-Hidalgo et al. (2014) quien demostró que el burnout se asociaba a débiles niveles en el desarrollo competencias y bajos niveles de eficacia. Discrepando también con los estudios de Maslach et al. (1996 Maslach, 2009) quien también sustentó que el burnout reduce la autoeficacia académica.

Además, el estudio planteó la primera hipótesis específica: El agotamiento emocional se relaciona de forma predictiva negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú. Pero, al analizar los datos estadísticos, no se halló relación significativa alguna. Este hallazgo contradice los estudios de Maslach et al. (2001; Maslach, 2009; Palacio et al., 2012) quienes identificaron que el burnout es causante de disfunciones mentales acelerando las consecuencias negativas como los cuadros depresivos o elevados niveles de ansiedad, los cuales son perjudiciales para su actividad educativa. Por ello, para los estudiantes los sucesos que demandan agotamiento por las tareas universitarias pueden generar dificultades académicas (Caballero, 2012); las cuales desde la óptica de las experiencias de dominio de Bandura (1997) formarían bajos niveles de autoeficacia académica. Sin embargo; en la muestra estudiada, estos fundamentos no se cumplen, quizás demande el estudio de otros factores sociales o psicológicos que influyen en la autoeficacia académica.

El cinismo o indiferencia se relaciona de forma predictiva, negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú. Sin embargo, al analizar las correlaciones, no se halló relación significativa entre el cinismo o indiferencia y la autoeficacia académica. Lo cual hace reflexionar sobre las particularidades de la muestra estudiada, debido que no coincide nuevamente con los planteamientos de los autores de la teoría del burnout (Schaufeli et al., 2002) y de la autoeficacia académica (Bandura, 1997; Pajares, 2002) quienes fundamentan que el cinismo o indiferencia afecta negativamente a la autoeficacia académica. Además, se sabe

que si el estudiante es indiferente en sus estudios no alcanzará los logros esperados; sintiéndose incompetentes (Caballero et al., 2010); lo que conllevaría a futuros problemas de superación laboral y académica (Palacio et al., 2012). Incluso, al transcurrir los ciclos académicos de la profesión la indiferencia genera sentimientos de fracaso, debilidad, duda, baja autoestima e incluso la motivación que poseían al iniciar la carrera se va perdiendo (Rodríguez, 2014); que según Albert Bandura (1997) generaría débiles experiencias de dominio y en consecuencia una baja autoeficacia académica. Sin embargo, en la muestra analizada, podría haber otros factores asociados a la óptima autoeficacia; quizás factores asociados a la forma de evaluación, de calificación o al nivel de dificultad de las tareas académicas o de la misma carrera en sí que acaban generando una percepción de autoeficacia diferente a la planteada por los autores.

La eficacia académica se relaciona de forma predictiva negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú. Y como se esperaba, al analizar las correlaciones y las regresiones, se identificó relación significativa y predictiva entre la eficacia académica y la autoeficacia. Esto coincide con los estudios de Albert Bandura (1977; 1987; 1997) quien planteó que para el desarrollo de la autoeficacia era importante recibir el feed back positivo de las personas con quienes se interactúa; es decir, si los docentes y compañeros de estudios tienen una percepción positiva de lo eficaz que se puede ser en los estudios, esto desarrollará una autopercepción y autoconfianza en las propias capacidades educativas (autoeficacia académica). Además, se confirma los planteamientos de Pajares (2002) quien fundamenta que las ideas positivas que otras personas tienen de uno influyen en desarrollar óptimos niveles de autoeficacia académica.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, se puede identificar que el burnout académico no se asocia con la autoeficacia académica en la muestra de estudiante investigada. Esto de alguna forma evidencia que en los estudiantes encuestados es posible que las dimensiones del burnout académico del todo no tengan influencia con el desarrollo de su propia confianza estudiantil; lo cual puede deberse a la necesidad de considerar otros factores asociados a la autoeficacia académica. Si bien es cierto que existen estudios empíricos y fundamentos teóricos de diversos autores que plantean que la autoeficacia académica se perjudica o se

reduce con las experiencias negativas por el burnout, en la muestra investigada no resultaron ser suficientemente significativas como para demostrar efecto alguno.

De forma específica, al analizar los datos, no se halló relación significativa entre el agotamiento emocional y la autoeficacia académica. Este descubrimiento confirma que, en los estudiantes encuestados, los niveles de fatiga o estados de cansancio emocional parecen no tener efecto que cuánto se sienten capaces de realizar de forma eficiente sus estudios: es decir, el agotamiento emocional no reflejó afectar sus niveles de confianza. Estos resultados podrían evidenciar la necesidad de investigar el agotamiento emocional y sus efectos en una muestra tan particular como son los estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria; quienes al estar en los últimos ciclos ya desarrollan sus prácticas pre profesionales y muchas veces laboran como docentes en algunas escuelas. Con esto se podría asumir que ellos de alguna forma se han habituado al agotamiento por la carga académica y laboral; que en consecuencia no afecta su autoeficacia académica.

Luego, no se halló relación significativa entre el cinismo o indiferencia y la autoeficacia académica. Este resultado confirma que, en los estudiantes encuestados, el nivel de cinismo o indiferencia, parece no tener impacto en el desarrollo de su autoeficacia académica. Estos resultados podrían indicar que los estudiantes universitarios encuestados, pueden sentirse indiferentes en su carrera profesional, pero que esto no afecta en su autoeficacia académica; es decir, no afecta su percepción de qué tan buenos o eficientes son en el desarrollo de sus labores educativas. Esto demanda reflexionar si esta situación se debe a algún proceso educativo que la universidad debería modificar. Y con mayor razón debido que según la relación por ciclos, se aprecia que en los ciclos mayores la autoeficacia es mayor. Y sea quizás porque los estudiantes de ciclos superiores van adquiriendo más experiencia académica y al aprobar los cursos van sintiendo mayor confianza en sus capacidades educativas; por ejemplo, al estar realizando sus prácticas pre profesionales, o realizando su tesis para su pronta titulación generan una percepción óptima de su autoeficacia académica.

Finalmente, sí se halló relación significativa entre la eficacia académica y la autoeficacia académica. Este resultado nos demuestra que los estudiantes universitarios se sienten autoeficaces y demuestran aptitud académica en su carrera universitaria. Se concluye que ocurre esta situación porque, tanto eficacia y autoeficacia a nivel teórico tienen un sentido parecido, y juegan un papel muy importante en el desarrollo profesional, en este caso los estudiantes de la carrera de educación. Incluso, a nivel predictivo se observa que la eficacia académica posee mayor poder de anticipación a diferencia de otras

variables, resultando importante por sobre las demás variables analizadas, desde luego sin descuidarlas del proceso formativo de los estudiantes.

Finalmente, en relación a las variables demográficas, si bien se ha mencionado que la autoeficacia académica es mayor en los ciclos mayores, resulta más relevante analizar el factor género. Por ejemplo, los estudios de correlación y los predictivos determinan que ser de género femenino se relaciona y predice menores niveles de autoeficacia académica; por lo que se puede concluir que las mujeres se sienten menos capaces que los varones para realizar estudios superiores. Si bien esto podría preocupar porque se trata de un estudio en una muestra de estudiantes de una carrera profesional feminizada. Entonces demanda prestar atención al resultado y realizar más investigaciones para confirmar lo hallado. Por otro lado, no descuidar el desarrollo de la autoeficacia académica de los estudiantes varones.

REFERENCIAS

- 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. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Barraza, A. y Carrasco, R. (junio de 2014). *Burnout estudiantil. Un estudio exploratorio. Área 16: Sujetos de Educación [ponencia]*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265008.pdf>
- Bingham, N., & Fry, J. (2010). *Regression: Linear models in statistics*. Springer.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Caballero, C. (2012). *El burnout académico: prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla* [Tesis doctoral, Universidad del Norte de Barranquilla - Colombia]. Repositorio institucional UNB. <http://hdl.handle.net/10584/7411>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex: or simple? Research case examples. *Journal of Nursing*, 25(8), 1-10.: <https://doi.org/10.1177/1744987120927>
- Carrillo, S. y Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 9-34. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60428972001.pdf>
- Chiecher, A. (2009). Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales relaciones con la orientación hacia el aprendizaje y la autoeficacia percibida. *Revista de Innovación Educativa*, (10), 78-89. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68812679008.pdf>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2016). *Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas estatales y no estatales*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4872>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5a ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: planning, Conducting, and Evaluating and Quantitative and Qualitative Research* (5a ed.). Pearson.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.5.573>
- Eric Institute of Education Sciences. (2022). *European Thesaurus of Education*. <https://vocabularyserver.com/tee/es/index.php>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS* (5ta Ed.). SAGE Publications.
- Freudenberguer, H. J. (1974). "Staff burnout", *Journal of Social*. 30, 159- 165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Ginzberg, E. (1964). *Tecnología y cambio social*. Editorial Hispanoamericana.
- Ley N° 30220. Ley tiene por objeto normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades (3 de julio de 2014). Congreso de la República del Perú. *Diario Oficial El Peruano*, 527211. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- López, O. (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. *Historia de la Educación - Anuario*. 9, 147 - 167. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/254/264>
- Martínez, M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopez da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal: un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n21/n21a03.pdf>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, (52), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43. <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/40/51640.pdf>
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante: una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio.

- Revista de la Educación Superior*, 45(1), 17-42.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00017.pdf>
- Mim, S. (2020). Feminization of teaching in Bangladesh: exploring the influence of state, market, and family. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 5(1), 1-7.
<http://dx.doi.org/10.26737/jetl.v5i1.631>
- Montoya, S. (2013). Las escuelas normales superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1) 179 - 198.
<https://www.redalyc.org/pdf/5515/551556227011.pdf>
- Morgan, C., Way, F., Hoefer, D., Larremore, B., Galesic, M., & Clauset, A. (2021). The unequal impact of parenthood in academia. *Sciences Advances*, 7.
<http://dx.doi.org/10.1126/sciadv.abd1996>
- 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>
- Osaat, S., & Okenwa, U. (2018). Feminization of primary school teaching: a societal and cultural limitation to boy-child education. *International Journal Education and Evaluation*, 4(2), 1-10.
<https://www.iiardjournals.org/get/IJEE/VOL.%204%20NO.%202%202018/FE MINIZATION%20OF%20PRIMARY.pdf>
- Pajares, F. (2002). *Self-Efficacy beliefs in academic contexts: An outline*.
<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>.
- Palacio, J. E., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el promedio académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 11(2), 535-544.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n2/v11n2a15.pdf>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pantí, M. (2008). *Relación entre la práctica docente y la eficacia: la percepción de profesoras y alumnos de secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad de Montemorelos, México]. Repositorio UM.
<https://dspace.um.edu.mx/handle/20.500.11972/1908>

- Rodríguez, K. (2014). *Burnout académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de educación de una universidad de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú]. Repositorio UPN. <https://hdl.handle.net/11537/10046>
- Rodríguez-Hidalgo, A., Calmaestra, J. y Dios, I. (2014). Burnout y desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 649-670. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14048>.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Saito, D., Yajima, R., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2021). Validation of rubric evaluation for programming education. *Education Sciences*, 11(10), 656. <https://doi.org/10.3390/educsci11100656>
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. y Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 159-176. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039010.pdf>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005>
- Schmude, J., & Jackisch, S. (2019). Feminization of teaching: female teachers at primary and lower secondary schools in Baden-Württemberg, Germany: from its beginnings to the present. In: Jahnke, H., Kramer, C., Meusburger, P. (eds) *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, vol 14. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_17
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2016, 6 de setiembre). Resolución del Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD. *Aprueban Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI*. Diario Oficial El Peruano 598703. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1124248/Resolucion-y-reglamento-RENATI.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *UNESCO Thesaurus*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>

Vázquez, L. (2009). ¿Estudias o trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3-4), 121-149. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/415/1068>

APÉNDICES

Apéndice A: Matriz de consistencia

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODO
OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL	VARIABLES GENERALES	Método de Investigación Científico (Hipotético – deductivo) Tipo de Investigación Cuantitativa básica Nivel de Investigación Descriptivo - correlacional Diseño de Investigación El tipo de diseño no experimental Muestra y muestreo 73 estudiantes de la carrera educación primaria de una universidad privada. Muestro no probabilístico intencional (Campbell et al., 2020).
Analizar la relación entre el burnout académico y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.	El burnout académico se relaciona de forma y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.	1. Burnout académico: variables de tres dimensiones (Maslach, 2009) 2. Autoeficacia académica (variable unidimensional) (Bandura, 1997)	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICOS	DIMENSIONES	
Analizar la relación entre el agotamiento emocional y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.	El agotamiento emocional se relaciona de forma negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.	Burnout académico (agotamiento emocional)	
Analizar la relación entre el cinismo o indiferencia y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.	El cinismo o indiferencia se relaciona de forma negativa y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.	Burnout académico (cinismo o indiferencia)	

<p>Analizar la relación entre la eficacia académica y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.</p>	<p>La eficacia académica se relaciona de forma positiva y significativa con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú.</p>	<p>Burnout académico (eficacia académica)</p>	
---	---	---	--

Apéndice B

BURNOUT ESTUDIANTIL MASLACH BURNOUT INVENTORY – STUDENT SURVEY

Este cuestionario le pregunta cómo se siente respecto a sus estudios. Responda todas las preguntas sin dejar alguna sin marcar. Recuerde que no hay respuestas correctas e incorrectas. Use la escala que se muestra a continuación:

Nro	Preguntas	Nunca 0	Posiblemente nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Casi siempre 4	Posiblemente siempre 5	Siempre 6
1	Me siento emocionalmente agotado(a) por mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
2	Me siento agotado(a) al final de un día en mi centro de estudios.	0	1	2	3	4	5	6
3	Me siento agotado(a) por mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
4	Me siento cansado(a) cuando despierto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
5	Asistir a clases es realmente una carga para mí.	0	1	2	3	4	5	6
6	Me he vuelto menos interesado(a) en mis estudios desde mi inscripción en la universidad.	0	1	2	3	4	5	6
7	Me he vuelto menos entusiasta con mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
8	Me he vuelto más indiferente acerca de la utilidad potencial de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
9	Dudo de la importancia de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
10	Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
11	Creo que hago aportes importantes a las clases a las que asisto.	0	1	2	3	4	5	6
12	En mi opinión, soy un(a) buen(a) estudiante.	0	1	2	3	4	5	6
13	He aprendido muchas cosas interesantes durante el transcurso de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
14	Me siento estimulado(a) cuando logro los objetivos de mis estudios.	0	1	2	3	4	5	6
15	Durante la clase me siento seguro(a) de que soy eficaz para hacer las cosas.	0	1	2	3	4	5	6

Escala Burnout Estudiantil: Agot emocional (1, 2, 3, 4,5), Cinismo (6, 7, 8, 9), Eficacia académica (10, 11, 12, 13, 14, 15).

Apéndice C

Cuestionario de Autoeficacia Académica

A continuación, este cuestionario le preguntará respecto a lo que opina usted sobre su forma de estudiar. Le recordamos responder todas las preguntas sin dejar alguna sin marcar. Responda con toda la sinceridad y no olvide que no hay respuestas correctas e incorrectas.

Use la escala que se muestra a continuación que va del 1 (Nunca) al 4 (Siempre).

Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	2	3	4

Lee cada frase y conteste marcando con una X según la escala de valoración explicada.

Nro.	Como docente...	Nunca 1	Algunas veces 2	Bastante s veces 3	Siempre 4
1	Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	1	2	3	4
5	Al capacitarme, no me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico.	1	2	3	4
8	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
9	Soy de esas personas que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad.	1	2	3	4
10	Creo que estoy preparado(a) y capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Muchas gracias por su apoyo

Apéndice D

Protocolo de Consentimiento Informado

Estimado(a) estudiante:

La presente investigación es conducida por Ayala Mauricio Katherine Kandi estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad de la Universidad de Ciencias y Humanidades. El objetivo del presente estudio es *analizar la relación entre el burnout académico y la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera profesional de educación primaria de una universidad privada de Lima – Perú*. Y para lograrlo es necesario preguntarle directamente a usted para obtener información directa. Por ello, estamos interesados en lo que usted pueda aportar para el presente estudio.

Se le recuerda que la participación es anónima y voluntaria, por tal motivo podrá ser lo más sincero posible al responder resolviendo dos cuestionarios; uno es de burnout estudiantil de 15 preguntas objetivas y el otro es de autoeficacia académica de 10 preguntas objetivas (total 25 preguntas), las cuales no le demandarán más de 5 minutos para responder.

Usted recibirá información sobre el estudio mencionado, el cual será publicado en el repositorio de la Universidad de Ciencias y Humanidades; también tiene la oportunidad de hacer preguntas sobre el mismo antes o durante la aplicación de los instrumentos. Usted puede pedir información sobre los resultados de la investigación en general cuando éste haya concluido. Para esto, puede comunicarse con Ayala Mauricio Katherine Kandi al correo: amauricio@uch.pe.

Al firmar o dar su visto bueno en este protocolo usted está de acuerdo con participar en el presente estudio; así como también, se le comunica que puede finalizar su participación en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para su persona.

Acepta participar en esta investigación y responder a los cuestionarios:

Sí ()
 No ()

Firma/Visto: _____

Fecha: _____

Firma de las investigadoras: _____