UNIVERSIDAD LA SALLE

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA



“AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AGOTAMIENTO EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS DEL MACRODISTRITO SUR DE LA CIUDAD DE LA PAZ”

MODALIDAD DE TITULACIÓN: TESIS DE LICENCIATURA

POSTULANTE: HELEN JHESENIA LOPEZ CALDERON
TUTOR: M.SC. NELLY JULIA BORDA RIVEROS

LA PAZ-BOLIVIA

2026

"...nada está perdido si se tiene por fin el valor de proclamar que todo está perdido y que hay que empezar de nuevo..."
— Julio Cortázar, Rayuela

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no es solo un logro individual, sino el fruto de un esfuerzo sostenido por todo un tejido social que me acompañó en el proceso.

Con la gracia de Dios, la Universidad La Salle fue la institución en la que evolucioné con gran sentido humano, a la vez que alcancé diferentes objetivos académicos.

Felizmente, conté con una calidad invaluable de profesionales en el plantel docente. En particular, agradezco a Dolly Alcoba y Nelly Borda por su rigurosa guía. A Silvana Calla por su enérgico despliegue profesional. A la doctora Andrea Miranda por su gran vocación de servicio y su profundo compromiso con la salud mental.

A cada uno de los amigos que me sostuvo durante el proceso y que hicieron más llevadero el camino. A Sebastián Irigoyen por su calidez humana. A Francisco Forno, por todo el soporte logístico y emocional tanto para concretar esta investigación, como para atravesar este recorrido académico a través de los años.

Finalmente, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional, en especial a mi madre, que me ha brindado incansablemente todo cuanto ha podido, incluso en los momentos más adversos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS ii

ÍNDICE DE CONTENIDO iii

ÍNDICE DE TABLAS ix

ÍNDICE DE FIGURAS xi

RESUMEN 1

CAPÍTULO I 2

INTRODUCCIÓN 2

I.1 Planteamiento del Problema 2

I.2 Pregunta de investigación 5

I.3 Justificación 6

I.3.1 Justificación académica 6

I.3.2 Justificación social 9

I.3.3 Justificación contemporánea 13

I.4 Objetivo 17

I.4.1 Objetivo General 17

I.4.2 Objetivos Específicos 17

I.5 Hipótesis 18

I.5.1 Hipótesis de investigación 18

I.5.2 Hipótesis nula 18

CAPÍTULO II 19

MARCO TEÓRICO 19

II.1 Autoeficacia académica 19

II.1.1 Teoría de la autoeficacia de Bandura 19

II.1.2 Fuentes de la Autoeficacia Teoría de la autoeficacia de Bandura 20

II.1.3 Relevancia de la autoeficacia en el contexto académico 20

II.1.4 Autoeficacia académica desde la teoría sociocognitiva de Bandura 21

II.1.5 Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman 22

II.1.6 Relación del modelo de Zimmerman con la autoeficacia académica 22

II.1.7 Características de la Autoeficacia Académica 23

II.1.8 Autoeficacia académica y rendimiento académico 23

II.1.9 Autoeficacia académica como predictor del compromiso académico 24

II.2 Agotamiento Emocional 25

II.2.1 Agotamiento emocional en el contexto académico 25

II.2.2 Síndrome de *burnout* académico 26

II.2.3 Teoría de Conservación de Recursos 26

II.2.4 Teoría de Conservación de Recursos y el agotamiento emocional 27

II.2.5 Desgaste emocional desde la Teoría de Conservación de Recursos 28

II.3 Adultez emergente 28

II.3.1 Características de la adultez emergente 28

II.3.2 La adultez emergente en América latina 29

CAPITULO III 31

MÉTODO 31

III.1 Tipo de investigación 31

III.2 Diseño de investigación 31

III.3 Participantes 32

III.3.1 Criterios de Inclusión 32

III.3.2 Criterios de exclusión 33

III.4 Muestreo 33

III.5 Ambiente 34

III.6 Instrumentos 34

III.6.1 Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas 34

III.6.2 Escala de cansancio emocional 35

III.6.3 Validación y adaptación 36

III.7 Variables 37

III.7.1 Definición conceptual 37

III.7.2 Definición operacional 37

III.7.3 Categorización de variables 38

III.8 Consideraciones éticas 39

III.9 Análisis de datos 40

III.10 Procedimiento 42

CAPITULO IV 45

RESULTADOS 45

IV.1 Resultados generales de la muestra 45

IV.1.1 Distribución de la muestra en función al sexo 46

IV.1.2 Distribución de frecuencias en función al tipo de universidad 46

IV.1.3 Distribución en función a la facultad 47

IV.1.4 Distribución de la muestra de acuerdo a las horas de estudio 48

IV.1.5 Distribución en función a la situación laboral 49

IV.1.6 Distribución en función a la atención psiquiátrica recibida 50

IV.1.7 Distribución en función a la edad 51

IV.1.8 Distribución en función del año académico 52

IV.2 Resultados descriptivos generales 53

IV.2.1 Resultados descriptivos en función al nivel de autoeficacia académica 54

IV.2.2 Resultados descriptivos en función al nivel de agotamiento emocional 55

IV.3 Resultados descriptivos comparativos 56

IV.3.1 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del sexo 56

IV.3.2 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de universidad 57

IV.3.3 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función a la atención psiquiátrica recibida 59

IV.3.4 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al año académico 60

IV.3.5 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad 62

IV.3.6 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del sexo 65

IV.3.7 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función al tipo de universidad 67

IV.3.8 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función a la atención psiquiátrica recibida 68

IV.3.9 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del año académico 70

IV.3.10 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del tipo de facultad 72

IV.4 Resultados de las correlaciones 74

CAPITULO V 76

CONCLUSIONES 76

V.1 Alcances 78

V.2 Limitaciones 80

V.3 Discusión 81

V.4 Recomendaciones 85

CAPÍTULO VI 88

REFERENCIAS 88

ANEXOS 102

Anexo A. Escala de autoeficacia académica 103

Anexo B. Escala de Cansancio Emocional 104

Anexo C. Validación por expertos 105

Anexo D. Tabla de cálculo de la V de Aiken para EAPESA 114

Anexo E. Tabla de cálculo de la V de Aiken para ECE 115

Anexo F. Análisis de sensibilidad: robustez de los hallazgos 116

Anexo G. Análisis desglosado de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad..... 118

Anexo H. Análisis desglosado del agotamiento emocional en función al tipo de facultad..... 120

Anexo I. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)..... 122

Anexo J. Escala de Cansancio Emocional (ECE)..... 123

Anexo J. Cartas de validación por expertos (EAPESA): carta modelo y firmas..... 123

Anexo K. Cartas de validación por expertos (ECE): carta modelo y firmas 129

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudios relacionados a la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el ámbito internacional 8

Tabla 2. Estudios relacionados a la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el ámbito nacional 8

Tabla 3. Categorización de la variable: autoeficacia académica 38

Tabla 4. Categorización de la variable: agotamiento emocional 39

Tabla 5. Distribución de frecuencias en función al sexo 46

Tabla 6. Distribución de frecuencias en función al tipo de universidad 47

Tabla 7. Distribución de frecuencias en función a la facultad 48

Tabla 8. Distribución en función al promedio semanal de horas de estudio 49

Tabla 9. Distribución en función a la situación laboral 50

Tabla 10. Distribución en función a la atención psiquiátrica 51

Tabla 11. Distribución en función a la edad 52

Tabla 12. Distribución en función del año académico 53

Tabla 13. Distribución en función del nivel de autoeficacia académica 54

Tabla 14. Distribución en función del nivel de agotamiento emocional 55

Tabla 15. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del sexo 56

Tabla 16. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de universidad 58

Tabla 17. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función de la atención psiquiátrica 59

Tabla 18. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del año académico cursado 60

Tabla 19. Análisis de la autoeficacia académica en función al año académico cursado: comparación de grupos mediante la prueba Tukey HSD 62

Tabla 20. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad..... 63

Tabla 21. Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del sexo..... 65

Tabla 22. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de universidad. 67

Tabla 23. Análisis del agotamiento emocional en función a la atención psiquiátrica recibida..... 69

Tabla 24. Análisis del agotamiento emocional en función al año académico cursado.... 70

Tabla 25. Análisis del agotamiento emocional en función al año académico cursado: comparación de grupos mediante la prueba Tukey HSD 72

Tabla 26. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de facultad. 73

Tabla 27. Análisis de correlación de Spearman entre las variables de estudio 74

Tabla 28. Análisis de sensibilidad de las pruebas empleadas en la investigación..... 116

Tabla 29. Prueba Tukey HSD para el análisis de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad..... 118

Tabla 30. Prueba Tukey HSD para el análisis del agotamiento emocional en función al tipo de facultad..... 120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de frecuencias en función al sexo. 46

Figura 2. Distribución de frecuencias en función al tipo de universidad 47

Figura 3. Distribución porcentual de la muestra en función a la facultad 48

Figura 4. Distribución en función al promedio semanal de horas de estudio 49

Figura 5. Distribución en función a la situación laboral 50

Figura 6, Distribución en función a la atención psiquiátrica 51

Figura 7. Distribución en función a la edad 52

Figura 8. Distribución en función del año académico 53

Figura 9. Distribución del nivel de autoeficacia académica 54

Figura 10. Distribución en función del agotamiento emocional 55

Figura 11. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del sexo 57

Figura 12. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de universidad 58

Figura 13. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función de la atención psiquiátrica 59

Figura 14. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del año académico cursado 61

Figura 15. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del tipo de facultad 64

Figura 16. Análisis del agotamiento emocional en función al sexo 66

Figura 17. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de universidad. 68

Figura 18. Análisis del agotamiento emocional en función a la atención psiquiátrica recibida..... 69

Figura 19. Análisis del agotamiento emocional en función al año académico cursado .. 71

Figura 20. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de facultad..... 73

Figura 21. Correlación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional..... 75

RESUMEN

La presente investigación se centra en explorar la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el contexto universitario, bajo la premisa teórica de que la autoeficacia académica presenta una relación inversa con el agotamiento emocional derivado de las demandas académicas, cuando las mismas exceden los recursos de afrontamiento. El objetivo principal fue determinar el grado de relación entre ambas variables en estudiantes del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz.

El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 422 estudiantes de pregrado, seleccionados mediante muestreo intencionado, a quienes se aplicó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Cansancio Emocional (ECE).

Los resultados demostraron una correlación inversa moderada estadísticamente significativa ($\rho = -0.345$; $p < .001$), confirmando que mayores niveles de autoeficacia se asocian proporcionalmente con menor agotamiento emocional. Adicionalmente, se identificaron diferencias significativas en función del sexo, año académico y facultad, concluyendo que la autoeficacia académica constituye un constructo psicológico clave asociado a menores niveles de desgaste emocional durante la formación profesional.

Palabras Clave: Autoeficacia académica, agotamiento emocional, estudiantes universitarios

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

I.1 Planteamiento del Problema

En el contexto universitario, caracterizado por demandas académicas crecientes y presiones psicosociales multifacéticas, la autoeficacia académica se constituye como una variable fundamental en el análisis de los predictores del rendimiento académico y los correlatos del bienestar emocional en poblaciones estudiantiles, estableciendo un nexo entre la percepción de competencia cognitiva y los resultados educativos holísticos. Desde la perspectiva de la teoría sociocognitiva, Bandura (1997), conceptualiza este constructo como la creencia en la propia capacidad para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para lograr determinados objetivos. Esta autovaloración no solo opera como un filtro cognitivo que modula la selección de desafíos intelectuales, sino que también determina la intensidad del esfuerzo desplegado y la resiliencia ante obstáculos (Bandura, 1997). No obstante, investigaciones recientes advierten que su impacto trasciende lo meramente instrumental: altos niveles de autoeficacia se podrían relacionar con una gestión adaptativa del estrés y una mayor persistencia en contextos educativos competitivos (Zheng, 2024).

Se ha observado que aquellos estudiantes con niveles elevados de autoeficacia académica suelen incorporar estrategias autodidácticas, lo que se traduce en un desempeño académico superior y en la generación de motivación intrínseca (Fernández y Bernardo, 2011). Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia pueden evitar enfrentar desafíos, lo que deriva en bajo rendimiento y mayor propensión a experimentar frustración y desánimo (Robles, 2019). Este fenómeno subraya la importancia de comprender los mecanismos que subyacen a la autoeficacia.

El concepto de autoeficacia percibida es importante porque permite conocer e incluso predecir tanto conductas como resultados académicos. Schunk y Mullen (2012) demostraron que, en contextos educativos, los estudiantes con elevados niveles de autoeficacia tienden a plantearse objetivos más complejos y a mantener de forma sostenida el esfuerzo necesario para alcanzarlos, incluso ante condiciones adversas.

Además, la evidencia científica respalda que la autoeficacia está vinculada a factores psicológicos promotores del bienestar emocional, como la autorregulación y la adaptabilidad (Siddiqui, 2015). Esto sugiere que fortalecer la autoeficacia no solo optimiza el rendimiento académico, sino que también actúa como protector frente a trastornos emocionales, lo que revela la importancia de su estudio en profundidad.

Estudios recientes, como el de Hendra et al. (2024), confirman que la autoeficacia influye significativamente en el rendimiento académico, particularmente en la capacidad de los estudiantes para comprometerse con metas exigentes. Asimismo, investigaciones como la de Chengzhuo (2024) destacan variaciones en la autoeficacia según variables demográficas, como edad y género, lo que revela la necesidad de abordar este constructo desde una perspectiva interseccional.

Por otro lado, el agotamiento emocional, componente central del síndrome de *burnout*, se manifiesta mediante fatiga crónica, despersonalización y disminución del logro personal (Maslach y Leiter, 2016). Este fenómeno es especialmente prevalente en entornos universitarios debido a la convergencia de demandas académicas, sociales y, en muchos casos, laborales (Raju y Sekhar, 2024).

El agotamiento emocional constituye un estado psicológico multidimensional caracterizado por la presencia de fatiga crónica, despersonalización y una marcada reducción del sentido de logro en el ámbito académico (Raju y Sekhar, 2024). Este fenómeno se conceptualiza como una respuesta disfuncional al estrés prolongado, una tensión psicofisiológica que surge cuando las exigencias académicas sostenidas superan

los recursos de afrontamiento del estudiante, generando sobrecarga cognitiva y emocional. Como consecuencia, se asocia con una disminución significativa en el compromiso académico y un deterioro progresivo del rendimiento (Li et al., 2020).

En términos funcionales, el agotamiento emocional no solo compromete la capacidad del individuo para gestionar tareas académicas de manera eficiente, sino que también desencadena un patrón cíclico de desmotivación y bajo desempeño. Los estudiantes afectados por esta condición experimentan una sensación persistente de estar abrumados, lo que dificulta su capacidad para recuperar niveles óptimos de funcionamiento académico y emocional (Raju y Sekhar, 2024). Esta dinámica, lejos de ser un fenómeno aislado, representa un desafío crítico para las instituciones educativas, ya que su prevalencia puede erosionar tanto el bienestar estudiantil como los indicadores de éxito académico a nivel institucional.

En contextos educativos y laborales, la evidencia empírica disponible sugiere que el agotamiento emocional se correlaciona negativamente con el bienestar individual y el rendimiento (Li et al., 2020). Además, se ha identificado una relación positiva entre el agotamiento emocional y la intención de abandonar actividades percibidas como extenuantes, ya que los individuos tienden a provocar un distanciamiento de las situaciones que generan dicho agotamiento (Moneta, 2011).

A partir de la evidencia teórica y empírica revisada, surge la necesidad de examinar con mayor rigor la posible relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en contextos de educación superior. Estudios recientes, como el de Razak (2020), han demostrado que niveles elevados de autoeficacia académica actúan como un factor protector, reduciendo significativamente la incidencia del agotamiento emocional entre los estudiantes. Este hallazgo sugiere que las creencias de competencia académica no solo influyen en el desempeño cognitivo, sino que también desempeñan un papel

crucial en la regulación del bienestar psicológico, amortiguando los efectos adversos del estrés crónico y las demandas académicas excesivas.

Finalmente, la literatura regional evidencia una asociación consistente entre el avance curricular y la exacerbación del agotamiento emocional en educación superior. Estudios multicéntricos en ocho países latinoamericanos, incluyendo Bolivia, confirman una progresión lineal de este fenómeno, donde la carga académica acumulativa actúa como predictor significativo de desgaste psicoafectivo (Medicinaa y Aveiro-Róbalo, 2020). Complementariamente, investigaciones focalizadas en poblaciones específicas evidencian patrones críticos: en una muestra de estudiantes de medicina de último año en La Paz, el 97% exhibió desgaste emocional clínicamente relevante, con un 88% en niveles altos y un 9% en rango moderado (Valle Alarcón, 2019). Estas cifras no solo subrayan la prevalencia alarmante del agotamiento, sino que apuntan a un escenario donde las exigencias institucionales superan los recursos adaptativos de los estudiantes.

Este estudio examina los niveles de autoeficacia académica y agotamiento emocional en estudiantes universitarios de La Paz, con el propósito fundamental de determinar la interacción entre ambos constructos y generar evidencia que sirva como base para el diseño de intervenciones psicopedagógicas. A través de este enfoque, el estudio no solo busca caracterizar la relación entre autoeficacia y agotamiento, sino también traducir sus hallazgos en estrategias aplicables que contribuyan al bienestar estudiantil y al rendimiento académico sostenible

I.2 Pregunta de investigación

Tras la revisión teórica que resalta la relevancia de la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el rendimiento estudiantil, esta investigación se propone indagar cómo interactúan ambos constructos en el contexto universitario de La Paz, a partir de la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre la *autoeficacia académica* y el *agotamiento emocional* en estudiantes pertenecientes a universidades del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz?

I.3Justificación

I.3.1 Justificación académica

El estudio de la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en estudiantes universitarios adquiere relevancia científica y práctica en un contexto global donde las exigencias académicas se intensifican progresivamente. Richardson et al. (2012), evidencian que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienden a establecer metas más desafiantes y muestran mayor perseverancia ante adversidades, lo que se traduce en un rendimiento académico superior. Este hallazgo subraya el papel de la autoeficacia como un recurso psicológico clave que no solo modula la selección de objetivos, sino que también influye en la capacidad de afrontamiento frente a demandas educativas crecientes.

La comprensión de cómo la autoeficacia interactúa con el bienestar emocional y el rendimiento académico se ha convertido en una prioridad investigativa, especialmente en entornos universitarios caracterizados por altos niveles de estrés y desgaste. Estudios realizados en diversos contextos geográficos confirman que la autoeficacia se asocia a niveles reducidos de agotamiento emocional, relacionándose de forma inversa con el impacto negativo de las presiones académicas (Bandura, 1997; Richardson et al., 2012). Estos antecedentes justifican la necesidad de profundizar en esta línea de investigación, no solo para identificar patrones de interacción entre ambos constructos, sino también para diseñar estrategias basadas en evidencia que promuevan el bienestar integral y el éxito académico de los estudiantes.

El agotamiento emocional, conceptualizado como una respuesta al estrés crónico derivado de la presión académica, constituye un componente central del síndrome de

agotamiento académico. Según Merino-Soto et al. (2024), este fenómeno impacta negativamente tanto en el rendimiento como en la satisfacción de los estudiantes, lo que lo convierte en un factor crítico para la salud mental y el éxito educativo. En el contexto latinoamericano, donde las instituciones de educación superior enfrentan desafíos persistentes como altas tasas de deserción y niveles elevados de estrés académico, la investigación sobre estas variables adquiere una relevancia particular.

Alhadabi y Karpinski (2020) sugieren que la promoción de una atmósfera educativa que fomente la autoeficacia académica podría actuar como un mecanismo protector frente a los efectos adversos mediados por las exigencias académicas. Este enfoque no solo se vincularía a un mejor rendimiento, sino que también se relacionaría con una menor prevalencia de los impactos negativos del agotamiento emocional, ofreciendo una vía efectiva para mejorar la experiencia educativa en entornos universitarios.

Abordar investigaciones sobre la población universitaria boliviana resulta esencial debido a las particularidades socioculturales y socioeconómicas que definen su contexto educativo. En Bolivia, las condiciones estructurales, como el acceso desigual a recursos educativos y las dinámicas de apoyo social, ejercen una influencia significativa en la experiencia académica de los estudiantes. Morales Vásquez (2022) ha demostrado, en comunidades con características similares al contexto boliviano, que los niveles de autoeficacia académica tienden a ser más elevados entre aquellos estudiantes que cuentan con un sólido apoyo social y mayores recursos educativos. Este hallazgo sugiere que el entorno sociocultural no solo condiciona las oportunidades de aprendizaje, sino que también modula las creencias de competencia académica, lo que refuerza la necesidad de estudiar estos fenómenos en el ámbito boliviano.

La singularidad del contexto boliviano, marcado por una diversidad cultural amplia y desafíos socioeconómicos persistentes, ofrece un escenario propicio para explorar cómo estas variables interactúan con la autoeficacia académica y el bienestar emocional.

Investigaciones en este ámbito no solo contribuirían a cerrar brechas en la literatura regional, sino que también proporcionarían insumos valiosos para diseñar políticas educativas inclusivas y adaptadas a las necesidades específicas de esta población. De esta forma se manifiesta un creciente interés por parte de diversas comunidades académicas en el estudio de la autoeficacia académica y el agotamiento emocional, algunos estudios notables al respecto se mencionan en la tabla 1 y 2.

Tabla 1. Estudios relacionados a la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el ámbito internacional

Título	Autor	Año	Universidad
Autoeficacia académica, compromiso y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima metropolitana	Carvajal León Carlos Alberto	2020	Universidad de San Martín de Porres
Autoeficacia académica percibida, cansancio emocional académico y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada, 2021 (Morales Vásquez, 2022)	Morales Vásquez César Alberto	2022	Universidad de San Martin de Porres
Cansancio emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina de Lima Metropolitana	Caballero Huilahuaña Gina Josefina	2023	Universidad Peruana De Ciencias Aplicadas
Cansancio emocional y autoeficacia académica en estudiantes de ingeniería química de una universidad estatal de Lima (Bazan Valle)	Bazan Valle Jose	2023	Universidad de San Martin de Porres
Burnout académico, personalidad, salud mental y hábitos saludables en estudiantes de Enfermería y Educación	Cuevas Caravaca Elena	2024	Universidad Católica de Murcia

Nota: Elaboración propia 2024.

Tabla 2. Estudios relacionados a la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el ámbito nacional

Título	Autor	Año	Universidad
Altas expectativas parentales percibidas y autoeficacia académica un estudio correlacional con adolescentes de 5ª y 6ª de secundaria de la ciudad de La Paz (Lang Peñaloza, 2019)	Lang Peñaloza Valentina Odette	2019	Universidad La Salle Bolivia
Relación del Síndrome de *Burnout* con el clima educativo en internos de medicina Hospital de Clínica La Paz 2019 (Valle Alarcón, 2020)	Valle Alarcón María Elena	2020	Universidad Mayor de San Andrés

Nota: Elaboración propia, 2024.

En cuanto al estudio de la autoeficacia académica en estudiantes bolivianos, Lang (2019) analizó a 521 estudiantes de secundaria de cuatro colegios de la zona sur de La Paz y halló que el 63 % presentaba niveles medios de autoeficacia académica. El mismo estudio demostró que el nivel socioeconómico familiar influye en las expectativas de rendimiento: quienes provienen de hogares con menos recursos exhiben una brecha notable entre su percepción de competencia y las demandas escolares. Asimismo, Lang observó que la presión parental es más intensa en colegios públicos que en privados.

En el contexto específico de los universitarios bolivianos, Baldivieso et al. (2020) llevaron a cabo un estudio pionero que aborda el agotamiento emocional como un componente central del síndrome de *burnout*. Esta investigación, realizada con una muestra de 150 estudiantes de universidades públicas y privadas de diversas carreras, identificó una relación significativa entre dicho el síndrome y la presencia de trastornos digestivos funcionales. Los hallazgos sugieren que el agotamiento emocional, característico del *burnout,* no solo afecta la salud mental de los estudiantes, sino que también tiene repercusiones fisiológicas, manifestándose en alteraciones gastrointestinales.

En este sentido, identificar la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en estudiantes universitarios bolivianos es de relevancia académica y científica debido a los desafíos contextuales específicos de la educación superior en Bolivia. El análisis de esta relación no solo enriquece la literatura existente al aportar datos específicos para estudios comparativos, sino que también profundiza en la comprensión de los factores psicológicos que influyen en la salud mental y el desempeño académico.

I.3.2 Justificación social

En los últimos años, el concepto de autoeficacia académica ha cobrado relevancia como un área crítica de investigación en el campo de diferentes disciplinas, integrándose de manera significativa en entornos formativos y educativos, lo que repercute en beneficios

sociales al potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. La autoeficacia se configura como un determinante clave de los indicadores de rendimiento académico, facilitando el afrontamiento efectivo de los desafíos educativos (Schunk, 2020). De igual modo, se evidencia que un nivel alto de autoeficacia tiene relación con resultados académicos favorables, mientras que un nivel bajo de autoeficacia puede agravar la situación de los estudiantes dando paso a diferentes complicaciones, tal como problemas de salud mental, siendo comunes la ansiedad y depresión (Chique-Aguilar et al., 2024).

De manera similar, otra investigación reciente aplicada en universitarios determinó que la autoeficacia influye significativamente en el rendimiento académico al mejorar el compromiso con el aprendizaje (Zhang et al., 2023). Dicho hallazgo resalta que estudiantes con creencias positivas en sus capacidades tienden a involucrarse de forma más profunda en sus estudios, lo que repercute en un desempeño académico superior y se traduce en beneficios sociales para su desarrollo personal y profesional.

Los antecedentes teóricos y empíricos sugieren que los estudiantes con niveles elevados de autoeficacia académica presentan una mayor probabilidad de establecer metas desafiantes, invertir esfuerzos sostenidos y perseverar ante adversidades (Zhang et al., 2023). Este comportamiento denota la función de la autoeficacia como un recurso psicológico esencial, dotando a los estudiantes de un sólido bagaje cognitivo y emocional para enfrentar contratiempos y mantener la motivación durante su trayectoria educativa. En este sentido, potenciar la autoeficacia se configura como una estrategia para promover una mayor resiliencia, aspecto crucial para abordar los desafíos sociales y educativos contemporáneos.

En concordancia con los hallazgos de Zhang (2023), se ha comprobado que intervenciones basadas en el establecimiento de metas y la retroalimentación positiva potencian la autoeficacia entre los estudiantes. Asimismo, la incorporación de sistemas de

apoyo social en el ámbito educativo fortalece dichas creencias, generando repercusiones positivas en el bienestar social y académico (Azizah et al., 2024).

En un contexto geográfico y culturalmente próximo a Bolivia, Chique-Aguilar et al. (2024) realizaron un estudio en la Universidad Nacional del Altiplano (Perú), donde identificaron una correlación significativa entre la baja autoeficacia académica y la presencia de síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. Estos hallazgos sugieren que la percepción de una capacidad reducida para gestionar las responsabilidades académicas incrementa la vulnerabilidad frente a problemas de salud mental, evidenciando una relevante implicación social.

En el ámbito universitario, el agotamiento emocional constituye uno de los núcleos sintomáticos del síndrome de *burnout*, conceptualizado por Maslach y Leiter (2016) como una condición de desgaste físico y emocional prolongado, derivada de una exposición continua a exigencias excesivas que sobrepasan la capacidad adaptativa del individuo. Este fenómeno adquiere una trascendental importancia en las poblaciones estudiantiles, dado que su etiología multifactorial incide en el bienestar social. D'Amelio et al. (2021) evidencian que los estudiantes se enfrentan a una convergencia de factores estresores, tales como la acumulación de cargas académicas, la presión social derivada de expectativas familiares e institucionales y la competitividad propia de sistemas educativos selectivos. La interacción de estos elementos no solo exacerba el agotamiento emocional, sino que también compromete la capacidad de los estudiantes para mantener un equilibrio psicosocial.

En este contexto, la autoeficacia académica emerge como un factor clave para mitigar los efectos adversos del agotamiento emocional y otros problemas de salud mental en la población universitaria. Esteban et al. (2022) demostraron una relación significativa entre niveles elevados de autoeficacia académica y menores índices de agotamiento emocional, destacando su relevancia como variable asociada a un mayor bienestar. Además, sus

hallazgos indican que la autoeficacia académica, junto con la autoestima, la satisfacción con los estudios y el uso adecuado de medios virtuales puede predecir de manera significativa la presencia de depresión y agotamiento emocional.

El agotamiento emocional constituye una problemática de alta relevancia en el ámbito universitario, puesto que incide negativamente en el bienestar psicológico de los estudiantes. Según Ala et al. (2024), este fenómeno constituye una fase inicial dentro de un cuadro patológico más amplio que, de no ser abordado oportunamente, puede evolucionar hacia un agotamiento académico severo (*burnout* académico), con implicaciones profundas en la salud mental y el desempeño estudiantil. Esta evidencia subraya la necesidad de implementar intervenciones tempranas que permitan identificar y mitigar los factores de riesgo, evitando así consecuencias psicológicas graves, como la desmotivación crónica, el aislamiento social e incluso la deserción académica, lo que podría tener notables repercusiones en el ámbito social.

Conforme a lo expuesto, el estudio de Estrada-Araoz et al. (2024) realizado con estudiantes universitarios de la Amazonía peruana demostró que el distrés psicológico predice significativamente el agotamiento emocional. Este hallazgo sugiere que niveles más altos de distrés psicológico, caracterizados por síntomas de ansiedad y depresión, están directamente asociados con mayores niveles de agotamiento emocional, lo que afecta negativamente el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes, con importantes implicaciones sociales.

La presencia de agotamiento emocional entre estudiantes universitarios en Bolivia ha generado inquietud, especialmente en el contexto post-pandémico de la COVID-19. Diversos estudios señalan que una proporción sustancial de la población universitaria padece de agotamiento emocional, y algunos porcentajes específicos destacan la gravedad del problema. Al respecto, un estudio impulsado por la Universidad del Valle en Cochabamba, encontró que el 60% de los participantes, que eran universitarios de la

carrera de medicina, reportaban sintomatología de depresión y ansiedad, y que el 34% experimentaba estrés (Arias et.al., 2023), lo que refuerza la necesidad de intervenciones sociales y educativas en entornos de educación superior.

En consecuencia, investigar el agotamiento emocional en estudiantes universitarios bolivianos resulta de suma importancia, considerando sus amplias repercusiones en el rendimiento académico, la salud mental y la futura eficacia profesional. Esta relevancia se corrobora en una revisión sistemática realizada por Gordillo (2023), que destaca que el fortalecimiento de habilidades emocionales es esencial para optimizar el proceso de aprendizaje en la educación superior, evidenciando un impacto social positivo.

La autoeficacia académica se reconoce como un factor protector fundamental frente a problemáticas de salud mental. En este sentido, Ampuero-Tello (2022) evaluó la relación entre la autoeficacia académica y estas condiciones en una muestra representativa de estudiantes universitarios de Lima. Los resultados revelaron que un tercio de los participantes presentaba síntomas severos de depresión, ansiedad y estrés, mientras que la autoeficacia académica demostró actuar como un factor moderador que atenúa estos efectos.

Por todo lo anterior, la autoeficacia académica parece estar fuertemente vinculada a menores niveles de agotamiento emocional entre los estudiantes universitarios. En consecuencia, resulta fundamental llevar a cabo un estudio con una muestra pertinente de estudiantes universitarios en Bolivia, aportando evidencia empírica que contribuya a la formulación de estrategias de amplio impacto social.

I.3.3 Justificación contemporánea

El estudio de la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en el ámbito universitario ha cobrado una relevancia significativa en la psicología contemporánea, en particular a la luz de los desafíos que han planteado recientes acontecimientos globales

como la pandemia de COVID-19. Durante la pandemia, muchos estudiantes enfrentaron mayores demandas académicas y factores estresantes, lo que a menudo provocó sentimientos de incompetencia y una menor autoeficacia, sin embargo, existen estudios que han demostrado que la autoeficacia académica se relaciona de manera inversa con el agotamiento emocional, ayudando a los estudiantes a afrontar los desafíos académicos de manera más eficaz (Talsma et al., 2021).

En un estudio realizado con 6736 estudiantes de diferentes universidades italianas se determinó que la autoeficacia académica desempeña un papel protector para todos los niveles de carga de estudio, mientras que se confirmó que un exceso de estudio tiene un impacto significativo en el agotamiento, tanto de forma directa como a través de su papel mediador (Sanseverino et.al., 2023).

La autoeficacia podría ser contemplada como un recurso que coadyuve al afrontamiento efectivo frente a los factores estresantes que pueden experimentar los estudiantes, protegiéndolos de las consecuencias adversas del agotamiento emocional resultante de las demandas académicas (Rigg et.al., 2013). Teniendo en cuenta que la autoeficacia académica fue una variable que promovió el bienestar de los estudiantes durante el curso de la pandemia por COVID-19, tal como sugieren los resultados de Capone et.al., (2020), indagar acerca de la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional es de carácter primordial.

De la misma forma, la autoeficacia académica también es fundamental cuando se busca fomentar la motivación y el compromiso con las actividades académicas, además, la autoeficacia se ha relacionado con una notable reducción de la procrastinación y una mayor motivación, lo que contribuye al éxito académico general (Malkoç y Mutlu, 2018). Teniendo presente los escenarios donde la presión que enfrentan los estudiantes son cada vez desafiantes, comprender la dinámica de la autoeficacia académica puede brindar

información clave para intervenciones alineadas a la mejora de la resiliencia y el desempeño de los estudiantes.

El fenómeno del agotamiento emocional entre los estudiantes universitarios se ha visto exacerbado por la transición al aprendizaje en línea y las expectativas académicas agravadas durante la pandemia (Mosleh et al., 2022). Esto no sólo perjudica la salud mental de los estudiantes, sino que también afecta negativamente su rendimiento académico y su motivación.

En una revisión sistemática que analizó la prevalencia del síndrome de *burnout* entre estudiantes universitarios pertenecientes a países catalogados como regiones de ingresos bajos y medios, se determinó que un total de 6.412 estudiantes mostraron agotamiento emocional, además en el mismo estudio se resalta que casi un tercio de estudiantes universitarios de los países de ingresos bajos y medios sufren el síndrome de *burnout*, entre cuyos componentes se encuentra el agotamiento emocional, también se señala que son necesarios más estudios para comprender las causas del agotamiento en este tipo de población (Kaggwa et.al., 2021).

Respecto a la prevalencia del agotamiento emocional en poblaciones universitarias, un estudio en el que participaron 526 estudiantes portugueses descubrió una alta prevalencia de dicha variable en una gran proporción de su muestra estudiada (Ala et al., 2024). Por otra parte, en una muestra de 163 estudiantes peruanos, se cuantificaron niveles moderados de agotamiento emocional, en el mismo estudio se determinó una significancia importante con respecto al distrés psicológico (Estrada-Araoz et al., 2024).

En cuanto al impacto del agotamiento emocional, se sabe que afecta negativamente a la satisfacción experimentada por los estudiantes con relación a sus estudios, como lo demostró una investigación realizada con 1.011 estudiantes peruanos, en el que un mayor agotamiento se correlacionó con una menor satisfacción (Carranza Esteban et al., 2023). De manera similar, los estudiantes agotados y comprometidos que participaban

activamente en actividades extracurriculares manifestaron que se sentían presionados para tener éxito, lo que repercutía en su bienestar general (Klinkenberg et al., 2023).

Si bien existen algunas investigaciones sobre el agotamiento emocional en entornos universitarios de Bolivia, hacen falta estudios en muestras más diversas. Por ejemplo, se realizó un estudio con 245 estudiantes de la Facultad de Medicina “Aurelio Melean” de la Universidad Mayor de San Simón, en el cual se encontró que el agotamiento emocional alcanzó un porcentaje de 68% en la población estudiada (Erostegui Revilla, 2010). De manera similar, otro estudio realizado en estudiantes universitarios de la carrera de medicina en La Paz, Bolivia, determinó que el 88% de esa población estudiantil reportó un nivel alto de agotamiento emocional (Valle Alarcón, 2019). Por lo expuesto, cabe realizar una estimación acerca de las cifras actuales de universitarios que padecen agotamiento emocional.

El agotamiento emocional se ha posicionado como una problemática crítica en el ámbito universitario, dado su impacto negativo tanto en el rendimiento académico como en el bienestar general de los estudiantes. Los antecedentes expuestos revelan que, aunque los niveles de agotamiento emocional varían entre distintas poblaciones estudiantiles, en muchos casos alcanzan proporciones significativas, lo que subraya la importancia de abordar este fenómeno. Además, comprender la relación entre el agotamiento emocional y la autoeficacia académica resulta fundamental para diseñar estrategias efectivas que promuevan el bienestar integral de los estudiantes y fortalezcan su capacidad para afrontar las demandas académicas.

I.4 Objetivo

I.4.1 Objetivo General

Determinar el grado de relación entre la *autoeficacia académica* y *el agotamiento emocional,* en estudiantes de universidades pertenecientes al Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz.

I.4.2 Objetivos Específicos

- Establecer el grado de *autoeficacia académica* en universitarios del Macrodistrito Sur de La Paz.
- Identificar el grado de *agotamiento emocional* en universitarios del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz.
- Analizar las diferencias en el grado de *autoeficacia académica* en universitarios del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz, considerando las variables sociodemográficas y académicas de sexo, tipo de universidad, tipo de facultad, año académico cursado y atención psiquiátrica recibida.
- Contrastar las diferencias en el nivel de *agotamiento emocional* en universitarios del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz, en función de las variables sociodemográficas y académicas de sexo, tipo de universidad, tipo de facultad, año académico cursado y atención psiquiátrica recibida.

I.5 Hipótesis

I.5.1 Hipótesis de investigación

Existe una relación inversamente proporcional entre la *autoeficacia académica* y el *agotamiento emocional* en estudiantes pertenecientes a universidades del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz.

I.5.2 Hipótesis nula

No existe una relación inversamente proporcional entre la *autoeficacia académica* y el *agotamiento emocional* en estudiantes pertenecientes a universidades del Macrodistrito Sur la ciudad de La Paz.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

II.1 Autoeficacia académica

II.1.1 Teoría de la autoeficacia de Bandura

La autoeficacia es un constructo psicológico que se refiere a la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar un objetivo específico (Bandura, 1997). Es decir, no se trata de la habilidad real de una persona para desempeñar una tarea, sino de su creencia subjetiva acerca de su competencia para lograrlo (Mills y Pajares et al., 2007). En este sentido, la autoeficacia es un determinante clave en la toma de decisiones, la persistencia y el esfuerzo invertido en la consecución de metas (Waddington, 2023). Además, presenta las siguientes características:

- Carácter Situacional: La autoeficacia no es una cualidad fija ni generalizable a todas las áreas de la vida, sino que varía según el contexto y la tarea específica a realizar (Bandura, 1997). Un individuo puede sentirse altamente eficaz en el ámbito académico, pero dudar de su capacidad en situaciones sociales complejas.
- Influencia en el Comportamiento: Las creencias de autoeficacia afectan la elección de actividades, el nivel de esfuerzo dedicado y la persistencia ante la adversidad. Las personas con alta autoeficacia tienden a abordar desafíos con más determinación y resiliencia (Schunk y Pajares, 2002).
- Relación con la Motivación y el Rendimiento: La autoeficacia está vinculada con la motivación académica y el logro de metas. Investigaciones han demostrado que una ligera sobreestimación de las propias capacidades puede promover el esfuerzo

y la persistencia, mientras que una subestimación puede llevar al abandono y la evitación de desafíos (Artino, 2012; Waddington, 2019).

II.1.2 Fuentes de la Autoeficacia Teoría de la autoeficacia de Bandura

Bandura (1977, 1997) identificó cuatro fuentes principales que influyen en la formación de la autoeficacia:

- Experiencias de Dominio: El principal determinante de la autoeficacia es la experiencia previa de éxito en tareas similares. Los logros pasados fortalecen la creencia en la propia capacidad, mientras que los fracasos reiterados pueden debilitarla.
- Experiencias Vicarias: Observar a otras personas que logran sus objetivos puede influir en la percepción de autoeficacia. Este efecto es más pronunciado cuando el observador se identifica con el modelo (Muir, 2018).
- Persuasión Verbal: El refuerzo positivo y la retroalimentación constructiva pueden potenciar la autoeficacia, especialmente cuando provienen de figuras de autoridad o de confianza (Mercer y Gregerson, 2020).
- Estados Fisiológicos y Afectivos: Factores como el estrés, la ansiedad y la interpretación de las propias reacciones fisiológicas pueden modular la autoeficacia. Por ejemplo, la ansiedad elevada puede generar dudas sobre la capacidad de desempeño en una tarea específica (Miyahara, 2015).

II.1.3 Relevancia de la autoeficacia en el contexto académico

La autoeficacia académica es un constructo clave en la investigación psicológica y educativa, ya que influye directamente en la motivación, la persistencia y el rendimiento estudiantil. Estudios han demostrado que los estudiantes con una alta autoeficacia académica tienden a mantener un mayor compromiso con sus estudios, lo que favorece la

adquisición de conocimientos y el logro de metas académicas (Zhang, 2020). Además, la percepción de autoeficacia en el ámbito educativo no solo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también influye en la capacidad de los docentes para adoptar estrategias pedagógicas innovadoras y afrontar los desafíos del proceso de enseñanza (Wyatt, 2018b).

Habiendo definido y contextualizado el concepto de autoeficacia, en la presente investigación se abordará exclusivamente la autoeficacia académica, dado su impacto en el desempeño académico. Si bien la autoeficacia puede manifestarse en diversos dominios, como el laboral o el social, el enfoque de este estudio se centrará en la percepción que tienen los estudiantes sobre su capacidad para enfrentar y superar desafíos académicos. Esta delimitación permite un análisis más preciso de cómo las creencias de autoeficacia académica influyen en la motivación, la persistencia y la gestión del estrés académico, factores clave en la comprensión del agotamiento emocional en entornos educativos.

II.1.4 Autoeficacia académica desde la teoría sociocognitiva de Bandura

La autoeficacia académica es un constructo enraizado en la teoría sociocognitiva, es específico de dominio y contexto, lo que implica que las percepciones de eficacia varían según las tareas académicas y las situaciones particulares (Artino, 2012; Zheng, 2024).

A nivel empírico, se ha demostrado que la autoeficacia académica predice positivamente el rendimiento académico al influir en la elección de actividades, el esfuerzo invertido y la persistencia ante desafíos (Meng y Zhang, 2023; Honicke y Broadbent, 2016, citado en Zheng, 2024).

Además, media relaciones entre variables como el estrés académico y el malestar psicológico, donde niveles bajos de autoeficacia exacerban el impacto negativo del estrés (Kristensen et al., 2023). La autoeficacia académica no solo refleja la confianza en las

capacidades individuales, sino que actúa como un mecanismo motivacional clave que facilita la adaptación y el éxito en entornos educativos complejos.

II.1.5 Modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman

El modelo de Zimmerman (Zimmerman y Moylan, 2009, citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014) propone que el aprendizaje autorregulado se desarrolla en tres fases cíclicas e interconectadas:

1) **Previsión**: Análisis de la tarea, establecimiento de metas y planificación estratégica, influenciados por creencias motivacionales (autoeficacia, expectativas de resultados, interés).
2) **Ejecución**: Empleo de estrategias de autocontrol, como la gestión del tiempo y las instrucciones autodirigidas, junto con procesos de autoobservación, como la metacognición.
3) **Autorreflexión**: Evaluación del desempeño, atribuciones causales y ajustes para futuras tareas.

II.1.6 Relación del modelo de Zimmerman con la autoeficacia académica

En la fase de previsión del modelo, la autoeficacia académica se reconoce como un componente crítico que, según Zimmerman (2000, citado en Panadero y Alonso-Tapia, 2014), determina el comportamiento del estudiante en tres aspectos clave. En primer lugar, influye en el establecimiento de metas, impulsando a aquellos con alta autoeficacia a elegir objetivos que sean tanto desafiantes como realistas. En segundo lugar, orienta la selección de estrategias, aumentando la probabilidad de adoptar enfoques proactivos frente al aprendizaje. Finalmente, fortalece la persistencia inicial, al otorgar la confianza necesaria para invertir esfuerzo ante los obstáculos. De este modo, la autoeficacia desempeña un papel fundamental como factor motivacional, impactando decisivamente tanto en la

adopción de metas de aprendizaje como en la calidad de los procesos de autorregulación subsiguientes.

II.1.7 Características de la Autoeficacia Académica

Siguiendo los postulados de Honicke y Broadbent (2016), la autoeficacia académica se distingue por su carácter contextual, lo que implica que no debe entenderse como una competencia genérica, sino como una evaluación específica que realiza el estudiante sobre su capacidad para enfrentar y ejecutar tareas académicas concretas.

Esta cualidad se vincula intrínsecamente con su dimensión motivadora, dado que actúa como un motor para la persistencia y el esfuerzo sostenido; aquellos estudiantes con una percepción elevada de autoeficacia tienden a movilizar una mayor cantidad de recursos cognitivos y temporales, favoreciendo así el despliegue de estrategias de estudio más sofisticadas que derivan en un rendimiento académico superior (Honicke y Broadbent, 2016).

De igual relevancia es su naturaleza modificable, la cual distancia a este constructo de ser un rasgo de personalidad estático o inmutable. Por el contrario, se trata de una percepción dinámica y altamente cultivable que puede fortalecerse a lo largo del tiempo mediante la acumulación de experiencias de éxito o dominio, la consolidación de redes de apoyo social y la implementación deliberada de estrategias de aprendizaje eficaces, permitiendo así una evolución positiva en la confianza académica del estudiante(Honicke y Broadbent, 2016).

II.1.8 Autoeficacia académica y rendimiento académico

La autoeficacia académica es un constructo clave que influye significativamente en el rendimiento académico. Estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienden a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo en lugar de a una capacidad insuficiente, lo que fomenta un mayor compromiso, perseverancia y esfuerzo en sus actividades académicas. Por el

contrario, aquellos con baja autoeficacia suelen evitar tareas desafiantes, posponerlas o abandonarlas, atribuyendo sus dificultades a una falta de habilidad intrínseca (Hayat et al., 2020).

La autoeficacia también influye en la elección de tareas y la persistencia ante desafíos. Estudiantes con alta autoeficacia muestran mayor confianza para resolver problemas complejos, manteniendo la paciencia y el esfuerzo durante el proceso. Esto contrasta con aquellos con baja autoeficacia, quienes experimentan mayor ansiedad y tendencia a evitar situaciones académicas desafiantes (Hayat et al., 2020).

Además, estudios como el de Alyami et al. (2017, citado en Hayat et al., 2020) demuestran que la autoeficacia académica tiene un impacto positivo y significativo en el desempeño de los estudiantes, influyendo en su motivación, estrategias de aprendizaje y resultados académicos.

II.1.9 Autoeficacia académica como predictor del compromiso académico

El estudio de Baños et al. (2023) explora la dinámica entre la autoeficacia académica y el compromiso académico en una muestra de 1,164 estudiantes mexicanos de la Facultad de Deportes de la Universidad Autónoma de Baja California, México, destacando el papel central de la confianza en las capacidades académicas como predictor clave del involucramiento educativo.

La investigación identificó que la autoeficacia académica tiene un impacto significativo en las dimensiones del compromiso académico. Mediante un modelo de ecuaciones estructurales, se observó que la autoeficacia predice positivamente el compromiso conductual y el compromiso emocional (Baños et al., 2023). Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayor confianza en sus habilidades académicas muestran mayor persistencia, atención y esfuerzo en las actividades educativas (compromiso

conductual), así como respuestas emocionales positivas hacia el aprendizaje (compromiso emocional).

Además de potenciar el compromiso, la autoeficacia académica mostró una relación inversa significativa con dos dimensiones de desconexión académica: (1) la desafectación conductual, que se manifiesta en comportamientos pasivos como falta de participación activa, evitación de esfuerzo académico y ausencia de iniciativa en el aprendizaje; y (2) la desafectación emocional, caracterizada por experiencias afectivas negativas como estrés persistente, aburrimiento crónico y frustración hacia las actividades educativas (Baños et al., 2023). El hallazgo corrobora que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades académicas no solo muestran mayor participación activa (compromiso conductual), sino que también regulan mejor sus respuestas emocionales ante los desafíos educativos, coincidiendo con la literatura que asocia la autoeficacia con resiliencia académica y menor riesgo de deserción (Lent et al., 2017; Oriol-Granado et al., 2017, citados en Baños et al., 2023).

II.2 Agotamiento Emocional

II.2.1 Agotamiento emocional en el contexto académico

El agotamiento emocional, conceptualizado como un componente fundamental del síndrome de *burnout* (Domínguez Lara, 2013), representa la fase primaria de estrés académico caracterizada por un progresivo distanciamiento afectivo-cognitivo respecto a las demandas educativas. Desde una perspectiva psicométrica, este constructo se manifiesta a través de un estado psicológico multidimensional que integra: (a) disminución de recursos energéticos, (b) fatiga psicofisiológica sostenida, y (c) cogniciones de ineficacia asociadas a la percepción de fracaso académico (Barreto y Salazar, 2021). La literatura especializada sugiere que esta triada sintomatológica opera

como mecanismo precursor de conductas de desvinculación académica, particularmente en contextos educativos con altas demandas competitivas.

II.2.2 Síndrome de *burnout* académico

El *burnout* académico se ha consolidado como un síndrome que se manifiesta en estudiantes universitarios ante la presión constante de demandas académicas, sociales y personales. Este fenómeno se caracteriza por tres dimensiones fundamentales: agotamiento emocional, cinismo (desapego, indiferencia o desmotivación hacia los estudios) y baja eficacia académica. En el estudio realizado por Estrada, Gallegos y Mamani Uchasara (2021), se observó que la mayoría de los estudiantes presentaban niveles moderados de *burnout* académico, evidenciando que la carga académica y las exigencias del entorno universitario pueden erosionar paulatinamente la energía emocional y el compromiso con los estudios.

Dentro de estas dimensiones, el agotamiento emocional se erige como el componente central y más debilitante del *burnout* académico. Esta dimensión se refiere a la sensación de fatiga extrema y la pérdida de recursos emocionales necesarios para enfrentar las demandas universitarias. Según Estrada et al. (2021), el agotamiento emocional se manifiesta en la percepción de que los estudiantes “no pueden dar más de sí mismos”, lo cual no solo afecta su rendimiento académico, sino que también repercute en su bienestar general, generando síntomas psicosomáticos y un deterioro en la calidad de vida. Este hallazgo evidencia la importancia de identificar y abordar esta dimensión para prevenir consecuencias más graves en el desarrollo académico y personal.

II.2.3 Teoría de Conservación de Recursos

La Teoría de Conservación de Recursos (COR), propuesta por Hobfoll (1989, citado en Hu y Yeo, 2020), postula que los individuos buscan adquirir, mantener y proteger recursos valiosos, entendidos como entidades físicas, psicológicas, sociales o estructurales

que facilitan la adaptación al estrés y el logro de metas. Según esta teoría, el estrés surge cuando hay una pérdida real o percibida de recursos, una amenaza de pérdida o una inversión de recursos sin obtener ganancias compensatorias.

Un principio central del COR es que la pérdida de recursos tiene un impacto psicológico más significativo que la ganancia, lo que puede desencadenar una "espiral de pérdida", donde la escasez inicial de recursos conduce a estrategias defensivas que perpetúan el deterioro del bienestar, por ejemplo, el aprendizaje superficial; si bien estas tácticas buscan conservar recursos inmediatos, terminan erosionando la autoeficacia al limitar el dominio real de los contenidos, lo que refuerza el estrés y perpetúa un declive progresivo en el bienestar y rendimiento académico (Hu y Yeo 2020).

II.2.4 Teoría de Conservación de Recursos y el agotamiento emocional

El agotamiento emocional se concibe como un estado de fatiga física y psicológica resultante de la exposición prolongada a demandas exigentes. Desde la perspectiva de la Teoría de la Conservación de Recursos (COR), este fenómeno refleja un proceso de desgaste progresivo debido a la pérdida o insuficiencia de recursos esenciales (Maslach y Jackson, 1981, citado en Hu y Yeo, 2020).

En el ámbito académico, los estudiantes universitarios enfrentan múltiples exigencias, incluyendo altas cargas de trabajo, presión por el desempeño y la necesidad de equilibrar sus estudios con otras responsabilidades externas. Cuando estas demandas exceden la capacidad de afrontamiento del individuo, se genera una reducción significativa de recursos psicológicos como la motivación y la atención, lo que conduce al agotamiento emocional. De acuerdo con el modelo COR, este estado de depleción motiva a los individuos a emplear estrategias de conservación, priorizando la reducción de pérdidas sobre la búsqueda de oportunidades de recuperación y desarrollo de recursos de afrontamiento (Hu y Yeo, 2020).

II.2.5 Desgaste emocional desde la Teoría de Conservación de Recursos

La investigación de Hu y Yeo (2020) demuestra que los estudiantes universitarios con agotamiento emocional tienden a recurrir a métodos de aprendizaje superficial como la memorización mecánica, abandonando estrategias profundas como el análisis crítico. Si bien estos enfoques conservan energía temporalmente, impiden la construcción de conocimientos sólidos y el desarrollo de competencias, elementos esenciales para conservar y desarrollar la autoeficacia académica (Bandura, 1982, citado en Hu y Yeo, 2020). Al no obtener resultados significativos mediante estas tácticas, los estudiantes ven mermada su autoeficacia, lo que refuerza el círculo vicioso de pérdida de recursos descrito por Hu y Yeo (2020).

II.3 Adultez emergente

La adultez emergente es una etapa del desarrollo humano propuesta por Jeffrey Arnett en el año 2000, la cual se sitúa aproximadamente entre los 18 y los 29 años (Muñoz-Carreño et al., 2024). Se considera un periodo de transición entre la adolescencia y la adultez plena, caracterizado por la exploración de identidad, la inestabilidad en diversos ámbitos de la vida y un sentido de indefinición en cuanto al estatus de adulto. Esta fase ha sido objeto de creciente interés en las ciencias sociales, especialmente en el contexto latinoamericano, donde factores socioculturales y económicos influyen significativamente en su manifestación (Muñoz-Carreño et al., 2024).

II.3.1 Características de la adultez emergente

Según la teoría de Arnett (citada en Muñoz-Carreño et al., 2024), la adultez emergente se perfila como una etapa del desarrollo distinguida por cinco características fundamentales que configuran la transición hacia la vida adulta plena. En primer lugar, destaca la exploración de la identidad, un proceso en el cual los jóvenes experimentan activamente con diversos roles, valores y estilos de vida antes de consolidar una identidad

definitiva; esta búsqueda abarca decisiones cruciales en diversos ámbitos, incluido el académico y laboral.

Esta exploración conlleva inherentemente una marcada inestabilidad, manifestada en la constante variabilidad de aspectos centrales como el lugar de residencia, las dinámicas interpersonales y la situación laboral, convirtiendo a este periodo en una de las fases más dinámicas y cambiantes del ciclo vital.

Simultáneamente, se desarrolla un fuerte autoenfoque y autonomía, donde los individuos asumen progresivamente mayores responsabilidades sobre sus propias vidas y ejercen la toma de decisiones con una independencia creciente respecto al núcleo familiar.

Como consecuencia de estos cambios, emerge una sensación de estar en transición o ambigüedad, en la que los jóvenes no se perciben a sí mismos completamente como adultos, pero tampoco como adolescentes, generando una autopercepción difusa sobre su estatus de madurez.

Finalmente, esta etapa se caracteriza por una percepción de posibilidades y optimismo, un periodo donde el horizonte futuro se vislumbra abierto a numerosas oportunidades de desarrollo personal y profesional, manteniendo expectativas positivas sobre el porvenir, independientemente de que estas se materialicen de manera inmediata.

II.3.2 La adultez emergente en América latina

Si bien la adultez emergente es un concepto global, su manifestación en América Latina presenta particularidades debido a factores estructurales y culturales. En esta región, la transición a la adultez está influenciada por variables como las condiciones económicas, la dinámica familiar y las expectativas de género (Muñoz-Carreño et al., 2024).

- **Factores económicos**: En muchos países latinoamericanos, la precariedad del mercado laboral y la inestabilidad económica prolongan la adultez emergente, ya

que los jóvenes tardan más en alcanzar independencia financiera (Muñoz-Carreño et al., 2024).

- **Influencia de la familia**: A diferencia de otras regiones del mundo, en América Latina la familia juega un papel crucial en la transición a la adultez. Es común que los jóvenes permanezcan en el hogar familiar por más tiempo, ya sea por razones económicas o culturales (Muñoz-Carreño et al., 2024).
- **Acceso a la educación y el empleo**: El tiempo que los jóvenes pasan en educación superior y las oportunidades laborales disponibles impactan directamente la duración de esta etapa. En contextos con alta desigualdad, la adultez emergente se experimenta de manera distinta en distintos sectores de la población (Muñoz-Carreño et al., 2024).
- **Normas culturales y de género**: En América Latina, las expectativas sobre la adultez varían según el género. Por ejemplo, las mujeres pueden enfrentar presiones culturales para asumir responsabilidades familiares a edades más tempranas que los hombres (Muñoz-Carreño et al., 2024).

CAPITULO III

MÉTODO

III.1 Tipo de investigación

El presente estudio adopta un enfoque descriptivo-correlacional. Según Salkind (2022), la investigación correlacional "proporciona una indicación de cómo dos o más cosas están relacionadas entre sí, midiendo la magnitud y dirección de la asociación sin implicar causalidad" (p.21). Es de carácter cuantitativo, este se expresa en la recolección de datos numéricos mediante instrumentos estandarizados y en el uso de técnicas estadísticas para probar hipótesis específicas, de forma que a través de una correlación es posible medir la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional.

III.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación adopta un enfoque no experimental de corte transversal y carácter *ex post facto*, lo cual implica que el investigador mide la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en un solo punto temporal, sin manipular ni asignar aleatoriamente las variables de estudio. Según Salkind (2022), los estudios no experimentales describen la relación entre variables sin probar causalidad, al observarlas en su contexto natural y al realizarse de manera transversal permiten comparar simultáneamente diferentes niveles de las variables en un único momento.

Por su parte, al ser *ex post facto*, la investigación se efectúa "después de que los hechos han ocurrido", limitándose a registrar y analizar las condiciones preexistentes sin intervención alguna. Este diseño resulta especialmente apropiado para determinar el grado de asociación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en estudiantes de La Paz, pues posibilita recopilar datos numéricos mediante instrumentos estandarizados y aplicar análisis correlacionales.

III.3 Participantes

Los participantes serán estudiantes de diversas carreras de pregrado, inscritos en universidades del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz, que se encuentren en el rango de edad de 18 a 25 años y residan en la ciudad de La Paz. Se seleccionarán participantes de diferentes semestres para garantizar una representación adecuada de las experiencias y percepciones sobre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional.

Los criterios de inclusión y exclusión se fundamentan en la necesidad de definir con claridad la población objeto de estudio y garantizar que los participantes seleccionados sean pertinentes para responder al objetivo de determinar el grado de relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en estudiantes universitarios de La Paz. Según Salkind (2022), una muestra debe seleccionarse de manera que refleje las características esenciales de la población.

III.3.1 Criterios de Inclusión

Se considerarán aptos para participar aquellos estudiantes que:

- Sean mayores de edad, con edad comprendida entre los 18 y 25 años, dado que este rango coincide con los niveles de estilo de vida y responsabilidades académicas propias de la etapa universitaria de pregrado.
- Se encuentren cursando programas de pregrado en universidades localizadas en el Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz.
- Otorguen su consentimiento informado, tras recibir explicación verbal y escrita de los fines del estudio, su voluntariedad, el tratamiento confidencial de los datos y el derecho a retirarse en cualquier momento.

Estos criterios permiten delimitar la muestra al grupo de interés, garantizando que los datos recolectados resulten pertinentes y comparables entre sí.

III.3.2 Criterios de exclusión

Quedarán excluidos del estudio aquellos estudiantes que:

- Presenten diagnósticos críticos de trastornos psicológicos incapacitantes o condiciones médicas crónicas que puedan sesgar la autoevaluación de autoeficacia o agotamiento emocional, al no corresponder exclusivamente a las tensiones académicas ordinarias.
- Entreguen cuestionarios incompletos o con respuestas incoherentes, dado que la calidad de los datos es esencial para el análisis posterior.

Al aplicar estos criterios se garantiza que los participantes elegidos sean aquellos que, a juicio del investigador, aportarán la información más relevante y fiable para explorar la relación entre las variables de interés (Salkind, 2022).

III.4 Muestreo

Según Salkind (2022), una muestra es un grupo seleccionado de forma cuidadosa, que pertenece a una población más grande y cuyas características se utilizan para inferir conclusiones sobre dicha población. La muestra de la presente investigación estuvo constituida por un subconjunto de estudiantes universitarios de pregrado pertenecientes a universidades del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz. Para la selección de los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado. Este procedimiento se caracterizó por la elección deliberada de sujetos que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente, asegurando así que los participantes fueran la fuente de información más idónea para los objetivos del estudio.

Siguiendo los postulados de Salkind (2022), la conformación de este grupo se realizó de manera cuidadosa para reflejar las características esenciales de la población universitaria. Se procuró garantizar una muestra lo suficientemente amplia y diversa en

términos de carrera y año académico, lo cual permitió la ejecución de análisis estadísticos sobre la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional. De este modo, la selección se orientó por la pertinencia de los participantes respecto al fenómeno investigado, reforzando la validez interna de los hallazgos y la estabilidad de los resultados obtenidos.

III.5 Ambiente

La investigación se llevó a cabo en el contexto académico de diversas universidades situadas en el Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz. La administración de los instrumentos de recolección de datos se efectuó en espacios físicos específicos dentro de dichas instituciones áreas de estudio y zonas de descanso, procurando su aplicación fuera del horario lectivo regular para evitar interrupciones.

La selección de estos ambientes respondió a la necesidad de garantizar un entorno propicio para el llenado de los cuestionarios; por ello, se priorizaron aquellos espacios que ofrecían condiciones ambientales óptimas, específicamente en cuanto a iluminación y ventilación, con el fin de favorecer la concentración de los participantes. En todos los casos, se buscó mantener condiciones de confidencialidad y respeto por el bienestar psicológico de los estudiantes, de acuerdo con los principios éticos de la investigación.

III.6 Instrumentos

III.6.1 Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) es un instrumento de autorreporte destinado a evaluar las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para afrontar con éxito las demandas académicas. Originalmente desarrollada por Palenzuela (1983), su versión adaptada y validada en contextos universitarios peruanos consta de 9 ítems con cuatro opciones de respuesta (“Nunca”,

“Algunas veces”, “Muchas veces”, “Siempre”), de modo que, a mayor puntuación, mayor percepción de autoeficacia académica.

En cuanto a su estructura dimensional, tanto el estudio preliminar de Domínguez et al. (2012) en una muestra de 249 estudiantes (16–42 años, M = 19.95) como el análisis factorial confirmatorio de Domínguez Lara (2014) en 448 estudiantes (15–48 años, M = 21.09) respaldan un modelo unifactorial. En el primero, el factor único explicó el 55.261 % de la varianza total; en el segundo, los índices de ajuste confirmaron la adecuación del modelo.

La consistencia interna de la EAPESA se sitúa en niveles altos. En la muestra inicial de 249 participantes, el coeficiente de alfa de Cronbach fue α = .89 (IC 95 % = .878–.916), mientras que en la muestra ampliada de 448 sujetos se obtuvo α = .881 (IC 95 % = .864–.897), lo que confirma la homogeneidad de los ítems para medir un único constructo.

III.6.2 Escala de cansancio emocional

La Escala de Cansancio Emocional (ECE) es un instrumento de autorreporte diseñado para cuantificar el grado de agotamiento emocional vinculado a las exigencias académicas. Consta de 10 ítems formulados como afirmaciones que describen sensaciones de fatiga, bajo ánimo y falta de energía en relación con el estudio, valorados en una escala tipo Likert de 1 (“rara vez”) a 5 (“siempre”), referidos a los últimos 12 meses de la vida académica.

Con respecto a las dimensiones de este instrumento, un análisis factorial confirmatorio realizado en 448 estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima-Perú (128 varones, 320 mujeres; edades 15–48 años, M = 21,09) respaldó la unidimensionalidad de la escala.

Además, la homogeneidad de los ítems quedó avalada por un alfa de Cronbach de $\alpha = .8815$ (IC 95 % = .851–.870), lo que indica una fiabilidad interna alta y adecuada para investigación correlacional (Domínguez Lara, 2014).

III.6.3 Validación y adaptación

Para garantizar la pertinencia y claridad de los instrumentos (EAPESA y ECE), se realizó una validación de contenido mediante un panel de cinco expertos (anexo C). Los especialistas fueron seleccionados de acuerdo con el siguiente perfil:

- Profesionales en Psicología, con formación de posgrado.
- Con experiencia docente o investigadora en el ámbito de la educación superior.
- Plenos conocedores de las técnicas de medición y familiarizados con el uso de escalas tipo Likert.

Cada experto evaluó la totalidad de los ítems de ambas escalas en función de su pertinencia, claridad, coherencia y redacción. Para cuantificar el grado de consenso entre los jueces, se empleó el coeficiente V de Aiken. Este coeficiente es una medida que permite cuantificar la validez de contenido de un ítem basándose en las evaluaciones de un panel de expertos sobre la pertinencia del mismo (Merino-Soto, 2023).

Tras el análisis estadístico, se determinó que todos los ítems de las respectivas escalas son válidos (anexo D y E). Los resultados de esta etapa permitieron refinar la redacción de los reactivos, asegurando así que los contenidos capturen con precisión los constructos de autoeficacia académica y agotamiento emocional.

III.7 Variables

III.7.1 Definición conceptual

La autoeficacia académica alude a la valoración que realiza el estudiante sobre su capacidad para organizar, planificar y ejecutar las acciones necesarias en situaciones propias del entorno académico. Este constructo, fundamentado en la teoría sociocognitiva de Bandura, resalta cómo las creencias de competencia influyen en la motivación y el desempeño académico, pues quienes confían en sus habilidades tienden a establecer metas más desafiantes, perseverar ante la dificultad y recuperarse con mayor facilidad de los fracasos (Bandura, 2001).

Por otra parte, el agotamiento emocional — o cansancio emocional académico — se define como el estado de fatiga crónica y depleción de recursos afectivos que experimenta el estudiante como respuesta al estrés y las exigencias continuas del ámbito académico. Refleja la percepción de que las demandas de estudio superan la capacidad personal de autorregulación emocional, manifestándose en cansancio, desmotivación y dificultad para mantener la concentración (Domínguez-Lara, 2014).

III.7.2 Definición operacional

La autoeficacia académica, se entiende como la valoración que el estudiante efectúa de su propia habilidad para diseñar, organizar y ejecutar las acciones requeridas por diversas situaciones del entorno académico. Este constructo, basado en la teoría sociocognitiva de Bandura, destaca que quienes confían en sus competencias suelen fijarse objetivos más desafiantes, mantienen el esfuerzo ante las dificultades y recuperan con mayor facilidad su motivación.

En cuanto al agotamiento emocional**,** se concibe como una sensación persistente de desgaste, carencia de energía y baja motivación que viven los estudiantes frente a las

exigencias continuas del ámbito académico. Este estado forma el componente central del síndrome de *burnout* educativo, evidenciando que la carga prolongada de trabajo ha superado las capacidades emocionales del individuo.

III.7.3 Categorización de variables

En la tabla 3 se detalla la categorización de la variable autoeficacia académica, evaluada mediante la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Este instrumento emplea un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = Nunca; 4 = Siempre), consta de nueve reactivos y se articula como un único factor, midiendo la confianza del estudiante en su habilidad para planificar, organizar y llevar a cabo tareas propias del contexto universitario (Domínguez et al., 2012).

Tabla 3. Categorización de la variable: autoeficacia académica

Variable	Definición	Dimensión	Escala	Ítem
Autoeficacia Académica	Valoración de la propia capacidad en el contexto académico.	Unidimensional: Autoeficacia Académica	Likert 1 (Nunca) a 4 (Siempre)	1–9

Nota: Elaboración propia 2025.

De igual manera, la variable agotamiento emocional, detallada en la tabla 4 para su categorización, se operacionaliza con la Escala de Cansancio Emocional (ECE), la cual utiliza una escala Likert de cinco niveles (1 = Rara vez; 5 = Siempre). Compuesta por diez ítems que convergen en una sola dimensión, esta medida refleja el grado de fatiga persistente y la pérdida de recursos afectivos que experimenta el alumno frente a las exigencias académicas prolongadas (Domínguez-Lara, 2014).

Tabla 4. Categorización de la variable: agotamiento emocional

Variable	Definición	Dimensión	Escala	Ítem
Agotamiento emocional	Estado de fatiga crónica y depleción de recursos afectivos que experimenta el estudiante cuando las demandas académicas superan su capacidad de autorregulación emocional.	Unidimensional: Agotamiento emocional	Likert 1 (Rara vez) a 5 (Siempre)	1–10

Nota: Elaboración propia 2025.

III.8 Consideraciones éticas

La recolección de datos se llevará a cabo bajo un estricto cumplimiento de los principios éticos establecidos por Salkind (2022) para la investigación con seres humanos. Previo a la aplicación de los cuestionarios, el protocolo será evaluado y aprobado por el comité de ética de la institución, garantizando un equilibrio apropiado entre los beneficios esperados y los posibles riesgos (Salkind, 2022).

El consentimiento informado se presentará en un lenguaje claro y accesible, explicando los objetivos del estudio, la duración de la participación, los beneficios potenciales y cualquier molestia mínima que pudiera experimentar el participante. Asimismo, se detallará el derecho incondicional a retirarse en cualquier momento, sin necesidad de justificación ni repercusión académica (Salkind, 2022). Dado que todos los encuestados son mayores de edad (18–25 años) y el riesgo de la encuesta es considerado bajo, se podrá emplear un consentimiento electrónico, distribuido vía plataformas institucionales, siguiendo los lineamientos para consentimiento en línea (Salkind, 2022).

La voluntariedad constituye un pilar fundamental: no habrá ninguna forma de coerción ni implicación en la evaluación académica por participar o no. Para preservar la confidencialidad, cada cuestionario se codificará con un identificador anónimo; los datos se almacenarán en repositorios digitales con acceso restringido y se presentarán

únicamente de forma agregada en los informes finales. Además, una vez concluida la fase de recolección, se proporcionará a los participantes que así lo soliciten un resumen accesible de los resultados, propiciando así la transparencia y el beneficio mutuo (Salkind, 2022).

Por último, se adoptarán todas las medidas necesarias para minimizar cualquier molestia psicológica, incluyendo la opción de omitir preguntas sensibles y la remisión a los servicios de apoyo psicológico de la universidad en caso de ser necesario, cumpliendo con el principio de "maximizar beneficio y minimizar daño" (Salkind, 2022, pp. 71).

III.9 Análisis de datos

El análisis estadístico se estructuró en correspondencia con los objetivos específicos del estudio y se orientó a describir, comparar y establecer la relación entre las variables de autoeficacia académica y agotamiento emocional en la muestra de estudiantes universitarios. Los datos recopilados a través de las encuestas fueron digitalizados y sistematizados en una matriz de datos en Microsoft Excel, para su posterior procesamiento en el entorno de computación estadística RStudio.

En una primera fase, se realizó un análisis descriptivo de las variables demográficas y contextuales de la muestra, utilizando frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, y medidas de tendencia central y dispersión para las variables numéricas. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables principales del estudio mediante el cálculo de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Este paso permitió obtener una caracterización precisa del comportamiento general de las escalas EAPESA y ECE en la muestra.

Para evaluar el supuesto de normalidad de las distribuciones, se aplicó la prueba de Lilliefors, una corrección de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de significancia de $\alpha = .05$. La pertinencia de esta prueba radica en su ajuste para escenarios

donde los parámetros poblacionales son desconocidos y deben estimarse a partir de la muestra, ofreciendo resultados más precisos que la prueba estándar (Salkind, 2022).

Si bien los resultados de la prueba de normalidad indicaron que los datos no se ajustaban estrictamente a una distribución normal, se procedió con la aplicación de pruebas paramétricas para los objetivos comparativos. Esta decisión metodológica se fundamenta en la Teoría del Límite Central y en la evidencia aportada por autores como Norman (2010) y Carifio y Perla (2007) quienes demuestran que, en muestras grandes ($N > 30$) y con escalas sumativas que se aproximan a una naturaleza continua, los estadísticos paramétricos son extremadamente robustos a las violaciones de normalidad, sin riesgo de sesgar las conclusiones o inflar el error de tipo I.

Asimismo, se considera que las escalas compuestas (sumatorias de ítems), tal como se emplearon en este estudio, se aproximan a una naturaleza continua a diferencia de los ítems individuales. Esta característica legitima el tratamiento estadístico, permitiendo la aplicación válida de pruebas como la t de Student y el ANOVA (Carifio y Perla, 2007; Koo y Yang, 2025; Norman, 2010).

En consecuencia, para responder al objetivo general de correlación, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), evaluando su significancia estadística ($p < .05$). Para los objetivos de comparación entre dos grupos (según sexo, tipo de universidad y atención psiquiátrica), se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. Cabe precisar que el procesamiento en RStudio ejecuta por defecto la prueba t con aproximación de Welch. Este procedimiento ajusta los grados de libertad para no asumir la igualdad de varianzas (homocedasticidad), garantizando así la validez de los resultados frente al desbalance en el tamaño de los grupos y la heterogeneidad de varianzas, una decisión sustentada en la literatura especializada (Delacre et al., 2017; Ruxton, 2006). Además, con el fin de garantizar el rigor científico y la solidez de las conclusiones estadísticas, se elaboró un análisis de sensibilidad que contrasta los resultados

paramétricos frente a los no paramétricos; el detalle de esta verificación se encuentra disponible en el Anexo F.

Por otra parte, para las variables con más de dos grupos (año académico, facultad), se utilizó el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor. En los casos donde el ANOVA arrojó un resultado significativo, se procedió con la prueba post-hoc de Tukey HSD para identificar diferencias específicas entre pares de grupos.

Adicionalmente, para la representación gráfica de los resultados, se adoptaron técnicas de visualización de datos de vanguardia orientadas a la transparencia y la precisión científica. Para la comparación de grupos, se optó por diagramas del tipo *Raincloud*. Siguiendo las recomendaciones de Allen et al. (2019), esta visualización híbrida integra la distribución de densidad, los datos crudos individuales y el resumen estadístico, permitiendo una evaluación transparente de la distribución de los datos, la variabilidad y el tamaño muestral, evitando el encubrimiento o pérdida de información que ocurre en los gráficos de resumen simples.

De la misma forma, para visualizar la correlación entre las escalas, se empleó un diagrama de dispersión ponderado por frecuencia. Dado que los datos de escalas Likert son propensos a la superposición (*overplotting*), esta técnica ajusta el tamaño de los marcadores según la frecuencia de casos en cada coordenada, proporcionando una representación fiel de la densidad de la muestra, tal como sugiere Wilke (2019) para la visualización de grandes conjuntos de datos discretos.

III.10 Procedimiento

El desarrollo metodológico de la presente investigación se articuló en una secuencia sistemática de etapas diseñadas para garantizar la coherencia con el enfoque cuantitativo no experimental, siguiendo los lineamientos de Salkind (2022).

La fase inicial consistió en una revisión exhaustiva de la literatura especializada con el objetivo de identificar instrumentos psicométricos con respaldo empírico sólido. Como resultado de este análisis, se seleccionaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Cansancio Emocional (ECE), ambas elegidas por su amplia fundamentación teórica y sus indicadores previos de fiabilidad y validez. Una vez definidos los instrumentos, se procedió a la validación de contenido mediante el juicio de expertos en psicometría educativa, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los reactivos empleando un formulario estandarizado. El grado de acuerdo se cuantificó mediante el coeficiente V de Aiken, confirmando la validez de contenido de la totalidad de los ítems (véase Anexo D).

Posteriormente, con el propósito de afinar el procedimiento de recolección de datos, se llevó a cabo un estudio piloto administrado mediante un cuestionario en línea en la plataforma Microsoft Forms. Esta fase preliminar contó con la participación de 51 estudiantes, de los cuales 47 cumplían con los criterios de inclusión establecidos previamente, permitiendo verificar las propiedades psicométricas en la población objetivo mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach en el software RStudio, obteniendo valores altamente satisfactorios de 0.91 para la EAPESA y 0.96 para la ECE. Es importante señalar que la muestra piloto fue seleccionada de manera independiente, garantizando que no existiera superposición con los participantes de la fase de recolección de datos definitiva, asegurando así la integridad de la muestra final.

La fase de aplicación de la batería psicométrica, compuesta por las escalas EAPESA, ECE y algunas preguntas sociodemográficas y contextuales, se ejecutó mediante un muestreo intencionado. El mismo, comprendía inicialmente a un total de 435 estudiantes pertenecientes a universidades del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz. Durante la administración de los instrumentos, se aplicaron estrictos criterios éticos, iniciando con la aceptación del consentimiento informado y garantizando el anonimato de los participantes. Asimismo, la administración de la batería de escalas se realizó en ambientes

académicos controlados, procurando condiciones uniformes de iluminación y comodidad para minimizar sesgos situacionales y permitiendo la resolución inmediata de dudas durante la aplicación, fortaleciendo la calidad de la información recogida *in situ*.

Posteriormente, se procedió a la fase de sistematización y procesamiento de la información. Los datos originales de la batería física, fueron digitalizados y organizados en una matriz de datos mediante el software Microsoft Excel. En esta etapa se aplicó un riguroso proceso de depuración de datos, definido metodológicamente como la inspección sistemática para identificar y corregir irregularidades; esto implicó la eliminación de cuestionarios incompletos, inconsistentes o que no cumplían estrictamente con los criterios de inclusión establecidos. Tras este filtro técnico, se descartaron 13 registros, consolidando una muestra analítica final de 422 participantes. La base de datos depurada fue exportada y estructurada en un formato compatible para su tratamiento inferencial en el entorno estadístico RStudio.

Finalmente, tras la ejecución de los análisis descriptivos, comparativos y correlacionales, se procedió a la fase de integración y síntesis. La interpretación de los hallazgos estadísticos, a la luz del marco teórico y la evidencia empírica previa, fundamentó la redacción de las conclusiones. En esta etapa de cierre, se contrastaron los resultados obtenidos con las hipótesis planteadas, permitiendo establecer hallazgos relevantes sobre la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional, así como formular recomendaciones pertinentes para el contexto educativo universitario.

CAPITULO IV
RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico realizado en la presente investigación. En un primer momento, se exponen los hallazgos descriptivos de la muestra con la que se trabajó, analizando su distribución y características sociodemográficas. Posteriormente, se detallan los resultados descriptivos y comparativos de las escalas utilizadas, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Cansancio Emocional (ECE), contrastando sus puntuaciones con las variables sociodemográficas para identificar diferencias significativas. Finalmente, se revelan los hallazgos del análisis de correlación entre las escalas de autoeficacia académica y agotamiento emocional para responder a la hipótesis principal.

IV.1 Resultados generales de la muestra

La investigación se llevó a cabo con un total de 435 estudiantes universitarios de pregrado pertenecientes a las universidades del Macrodistrito Sur de La ciudad de La Paz, de dicha muestra el número efectivo de participantes que cumplían con los requisitos de inclusión fueron 422. La muestra se describe en función a la distribución de variables categóricas y variables numéricas que se detallan a continuación.

IV.1.1 Distribución de la muestra en función al sexo

La muestra estuvo conformada por un total de 422 participantes, de los cuales 216 se identificaron como mujeres (51.2%) y 206 como hombres (48.8%). Los datos porcentuales de esta distribución se exponen en la Tabla 5 y se representan visualmente en la Figura 1.

Tabla 5. Distribución de frecuencias en función al sexo

Sexo	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Hombre	206	48.82
Mujer	216	51.18
Total	422	100.00

Nota: Elaboración propia 2025.

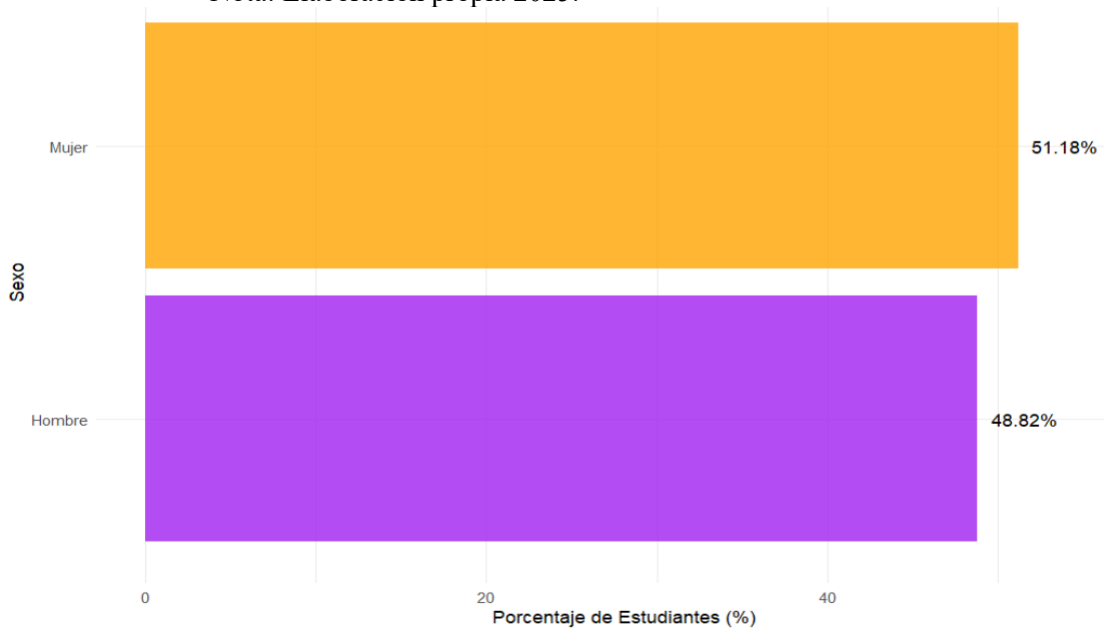


Figura 1. Distribución de frecuencias en función al sexo.

IV.1.2 Distribución de frecuencias en función al tipo de universidad

La muestra estuvo conformada por participantes pertenecientes a universidades privadas y a una universidad pública. Los datos porcentuales de esta distribución se exponen en la Tabla 6 y se representan visualmente en la Figura 2.

Tabla 6. Distribución de frecuencias en función al tipo de universidad

Tipo de Universidad	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Privada	305	72.27
Pública	117	27.73
Total	422	100.00

Nota: Elaboración propia 2025.

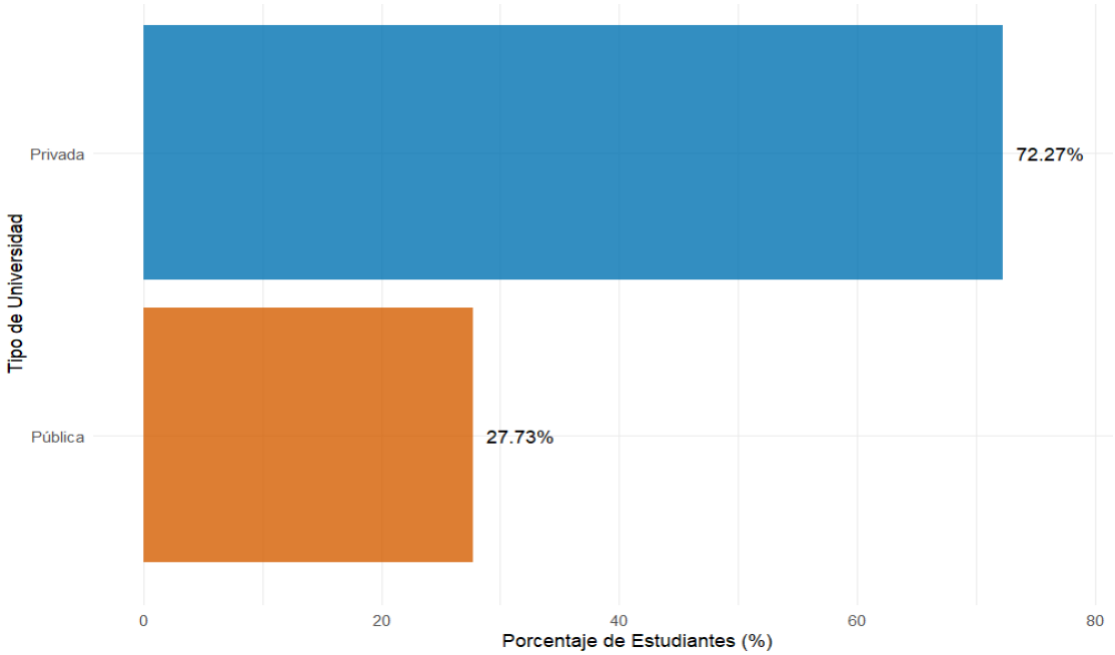


Figura 2. Distribución de frecuencias en función al tipo de universidad

IV.1.3 Distribución en función a la facultad

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de diversas carreras, las cuales fueron agrupadas por facultad. Para dicha clasificación se adoptó el sistema de organización del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). La distribución de acuerdo a esta categorización se detalla en la Tabla 7 y se muestra gráficamente en la Figura 3.

Tabla 7. Distribución de frecuencias en función a la facultad

Facultad	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Facultad de Agronomía	32	7.58
Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	27	6.40
Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	81	19.19
Facultad de Ciencias Geológicas	17	4.03
Facultad de Ciencias Puras y Naturales	83	19.67
Facultad de Ciencias Sociales	12	2.84
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	22	5.21
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	50	11.85
Facultad de Ingeniería	98	23.22
Total	422	100.00

Nota: Elaboración propia 2025

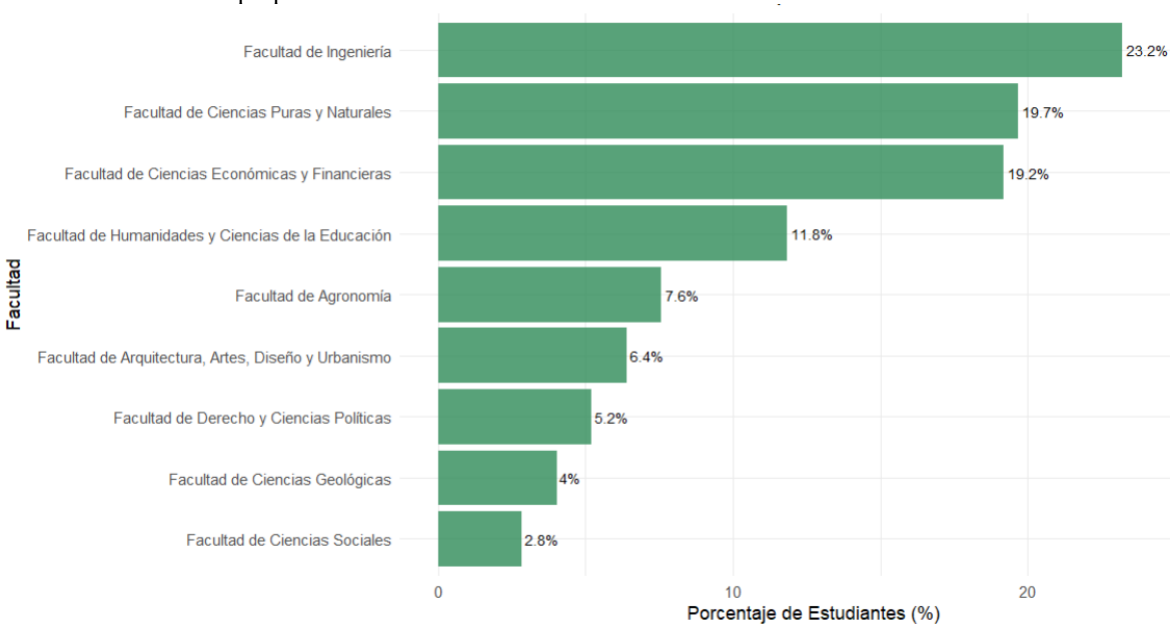


Figura 3. Distribución porcentual de la muestra en función a la facultad

IV.1.4 Distribución de la muestra de acuerdo a las horas de estudio

Para cuantificar el tiempo de estudio autónomo, los participantes seleccionaron la categoría que mejor representaba su promedio de horas semanales dedicadas al estudio fuera del horario de clases. Los resultados de esta distribución se exponen en la Tabla 8 y se representan gráficamente en la Figura 4.

Tabla 8. Distribución en función al promedio semanal de horas de estudio

Horas de estudio por semana	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Menos de 5 horas	203	48.10
Entre 5 y 10 horas	168	39.81
Entre 11 y 20 horas	40	9.48
Más de 20 horas	11	2.61
Total	422	100

Nota: Elaboración propia 2025.

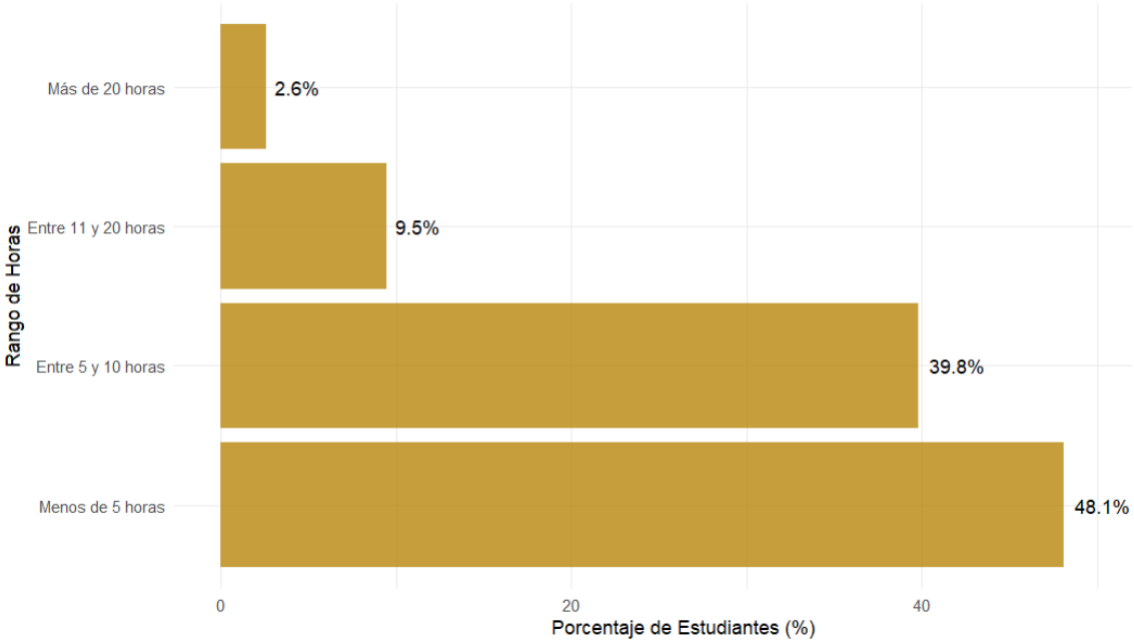


Figura 4. Distribución en función al promedio semanal de horas de estudio

IV.1.5 Distribución en función a la situación laboral

Se consultó a los participantes sobre su situación laboral, la cual fue categorizada según la cantidad de horas semanales dedicadas a una actividad remunerada. Los resultados se detallan en la Tabla 9 y se visualizan en la Figura 5.

Tabla 9. Distribución en función a la situación laboral

Situación Laboral	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
No trabaja	275	65.17
Trabajo a tiempo parcial	133	31.52
Trabajo a tiempo completo	14	3.32
Total	422	100

Nota: Elaboración propia 2025.

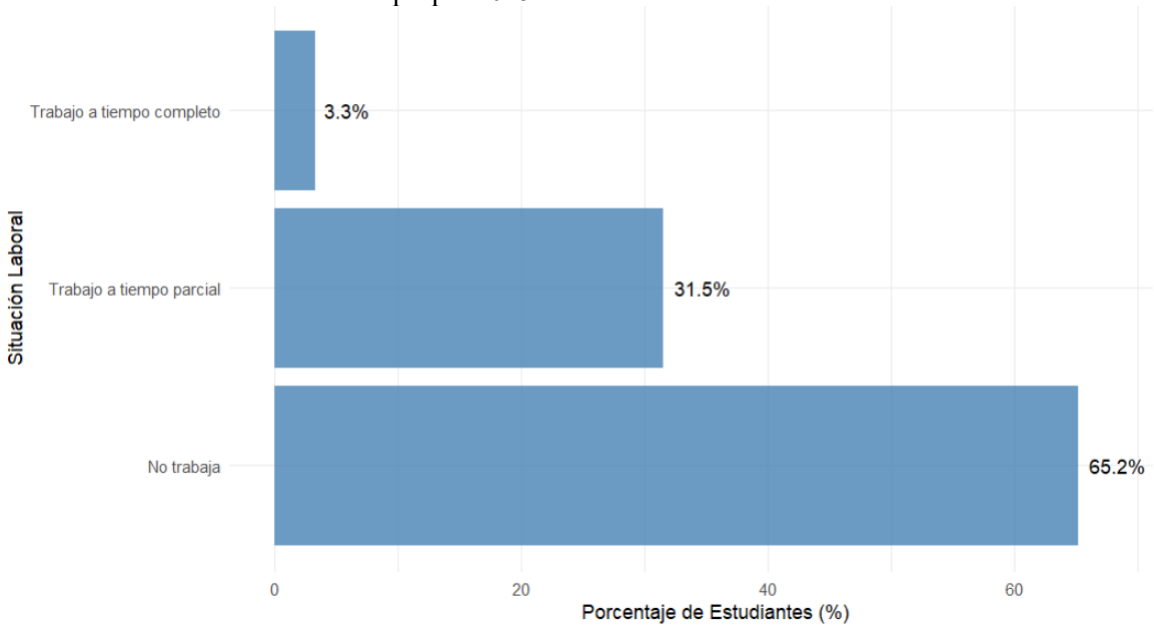


Figura 5. Distribución en función a la situación laboral

IV.1.6 Distribución en función a la atención psiquiátrica recibida

Para obtener un perfil más completo de la población estudiada, se indagó sobre la prevalencia de participantes que estuvieron bajo atención psiquiátrica en los dos meses anteriores, por condiciones como el Trastorno de Ansiedad o un Episodio Depresivo Mayor. La inclusión de esta pregunta responde a la necesidad de caracterizar las condiciones de la muestra y no constituyó un criterio para invalidar la participación. Se comprende que la atención profesional puede contribuir a la estabilización del estado anímico del individuo, siendo este un dato de interés para contextualizar los resultados. La distribución de las respuestas se detalla en la Tabla 10 y se ilustra en la Figura 6.

Tabla 10. Distribución en función a la atención psiquiátrica

Recibió Atención	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
No	381	90.28
Sí	41	9.72
Total	422	100

Nota: Elaboración propia 2025.

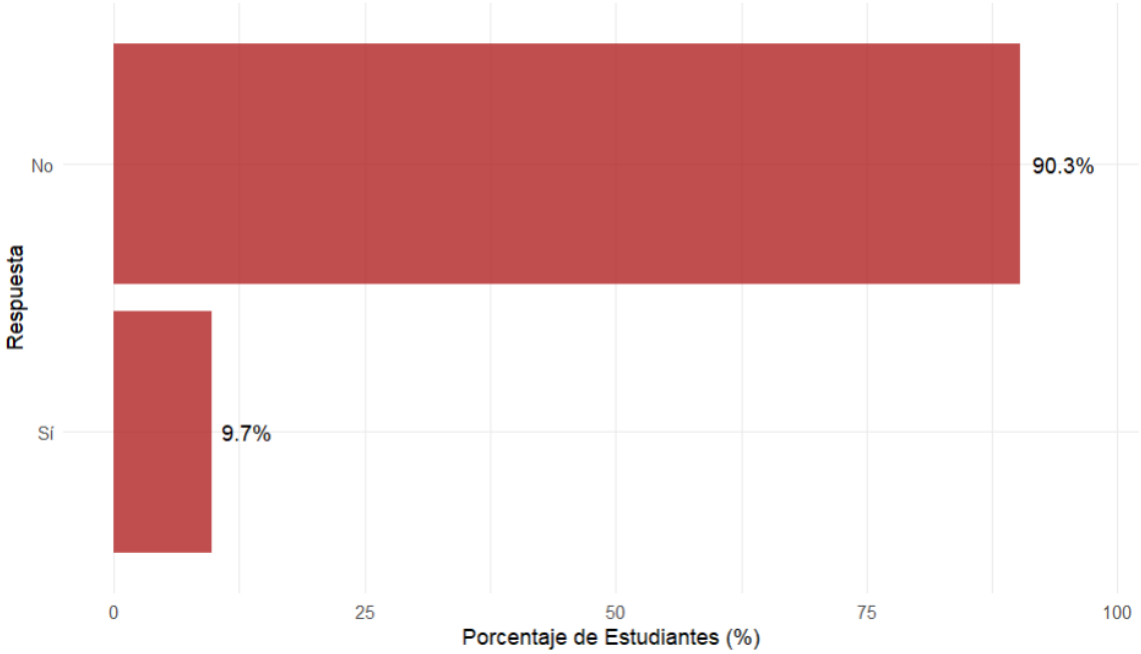


Figura 6, Distribución en función a la atención psiquiátrica

IV.1.7 Distribución en función a la edad

La variable continua de la edad, con un rango de 18 a 25 años, presentó una media de 21.20 (DE = 2.15). Con el fin de analizar la distribución de la muestra en subgrupos, esta variable se operacionalizó en tres rangos categóricos. La Tabla 11 expone las frecuencias y porcentajes de esta distribución, mientras que en la Figura 7 se muestra gráficamente.

Tabla 11. Distribución en función a la edad

Rango de Edad	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
18-20 años	182	43.13
21-22 años	117	27.73
23-25 años	123	29.15
Total	422	100

Nota: Elaboración propia 2025.

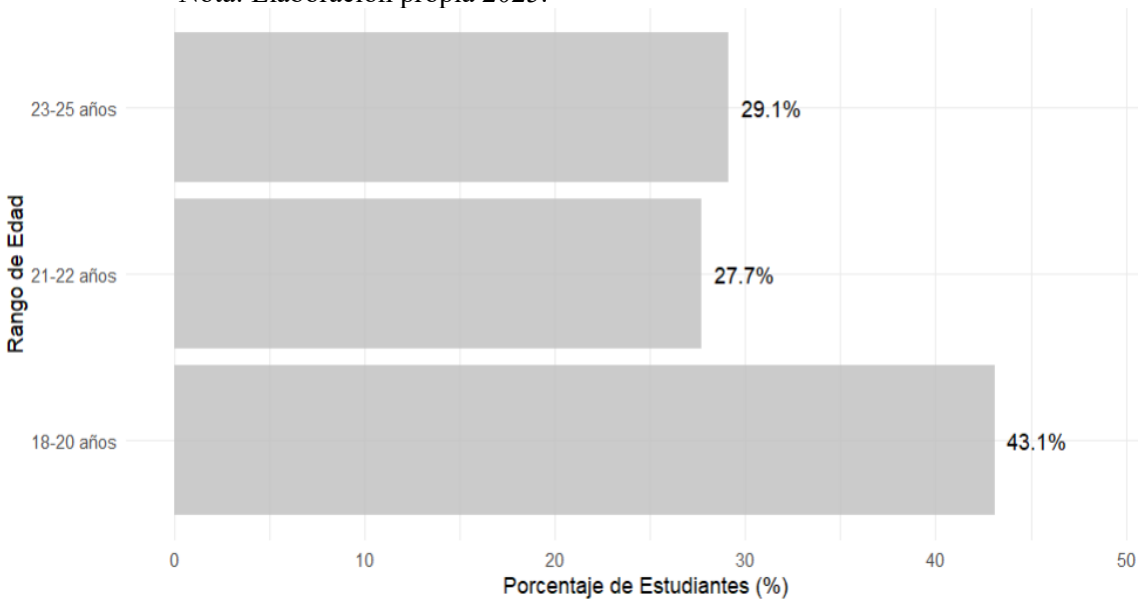


Figura 7. Distribución en función a la edad

IV.1.8 Distribución en función del año académico

Para el análisis de la distribución de la muestra, la variable continua del semestre en curso se operacionalizó en categorías correspondientes a los años académicos. Los parámetros descriptivos indicaron que la media de los participantes se ubicó en el quinto semestre. El desglose de las frecuencias y porcentajes para esta categorización se detalla en la Tabla 12 y se representa gráficamente en la Figura 8.

Tabla 12. Distribución en función del año académico

Año Académico	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
1er Año	93	22.04
2do Año	116	27.49
3er Año	94	22.27
4to Año	94	22.27
5to Año	25	5.92
Total	422	100

Nota: Elaboración propia 2025.

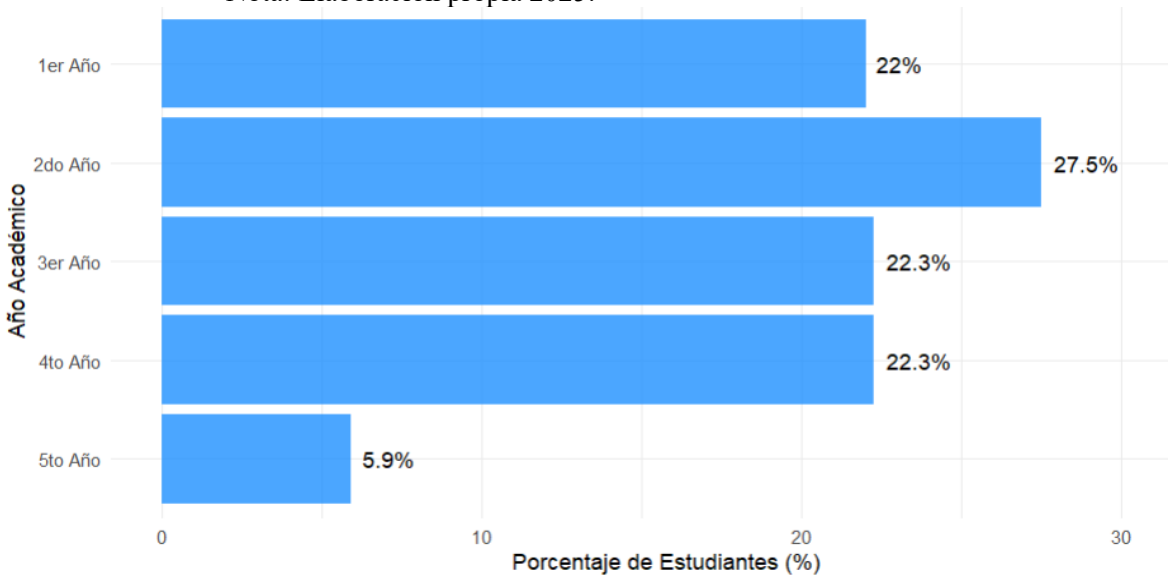


Figura 8. Distribución en función del año académico

IV.2 Resultados descriptivos generales

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos recolectados. De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, se realizó el análisis descriptivo de las variables autoeficacia académica y agotamiento emocional. Con el propósito de facilitar la interpretación y permitir una visualización clara de las tendencias predominantes en la muestra, las puntuaciones directas obtenidas en ambas escalas fueron procesadas y recategorizadas en tres niveles distintivos: bajo, medio y alto. A continuación, se detallan las distribuciones de frecuencia y los porcentajes correspondientes para cada una de estas variables.

IV.2.1 Resultados descriptivos en función al nivel de autoeficacia académica

El análisis descriptivo de la autoeficacia académica reveló una media de 24.49 (DE = 4.67). Las puntuaciones de la muestra cubrieron el rango total posible de la escala, con un valor mínimo de 9 y un máximo de 36. Esta tendencia central se ve reflejada en la distribución de los niveles categorizados, donde se evidencia que la mayoría de los estudiantes (66%) se concentra en un nivel medio de autoeficacia. Un 31% de los participantes reportó un nivel alto, mientras que un porcentaje minoritario (3%) se ubicó en un nivel bajo. Estos valores se presentan en la Tabla 13 y se representan gráficamente en la figura 9.

Tabla 13. Distribución en función del nivel de autoeficacia académica

Nivel de Autoeficacia	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Bajo	13	3.08
Medio	280	66.35
Alto	129	30.57
Total	422	100.00

Nota: Elaboración propia 2025.

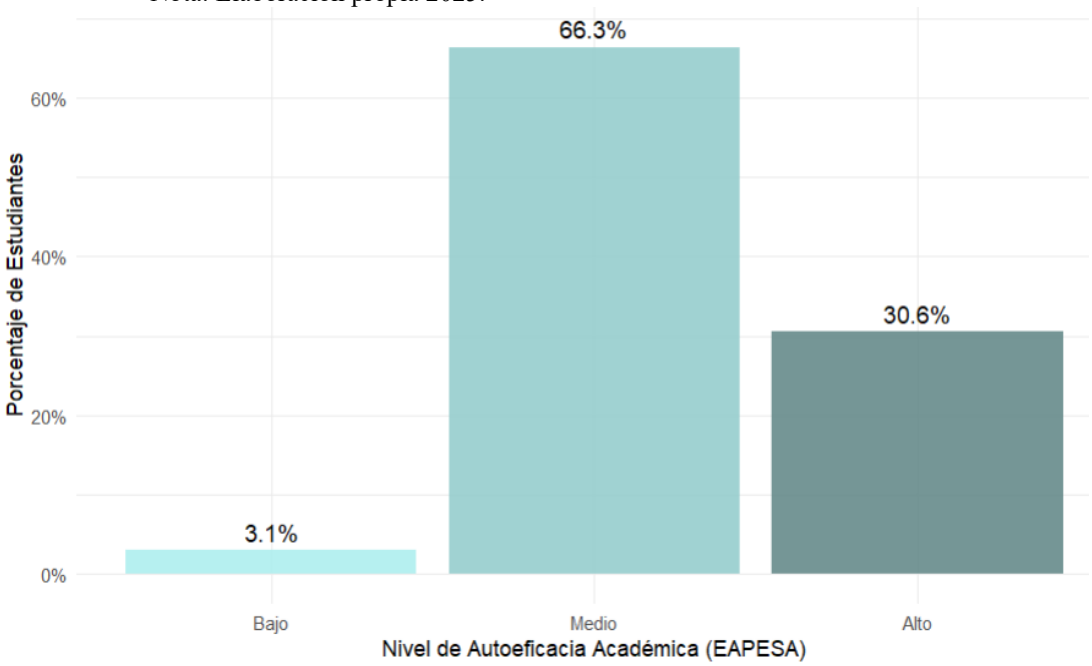


Figura 9. Distribución del nivel de autoeficacia académica

IV.2.2 Resultados descriptivos en función al nivel de agotamiento emocional

El análisis descriptivo de la escala de agotamiento emocional para la muestra reveló una puntuación media de 27.24 (DE = 9.58), con puntuaciones observadas que abarcaron todo el rango posible, desde un valor mínimo de 10 hasta un máximo de 50 puntos en la escala. La distribución de los participantes por niveles confirma esta tendencia, ya que la mayoría se concentró en un nivel medio de agotamiento emocional (49%). Un porcentaje considerable de la muestra se ubicó en el nivel bajo (35%), mientras que una minoría reportó un nivel alto de agotamiento (16%). Estos valores se presentan en la Tabla 14 y se muestran gráficamente en la Figura 10.

Tabla 14. Distribución en función del nivel de agotamiento emocional

Nivel de Agotamiento	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Bajo	149	35.31
Medio	206	48.82
Alto	67	15.88
Total	422	100.00

Nota: Elaboración propia 2025.

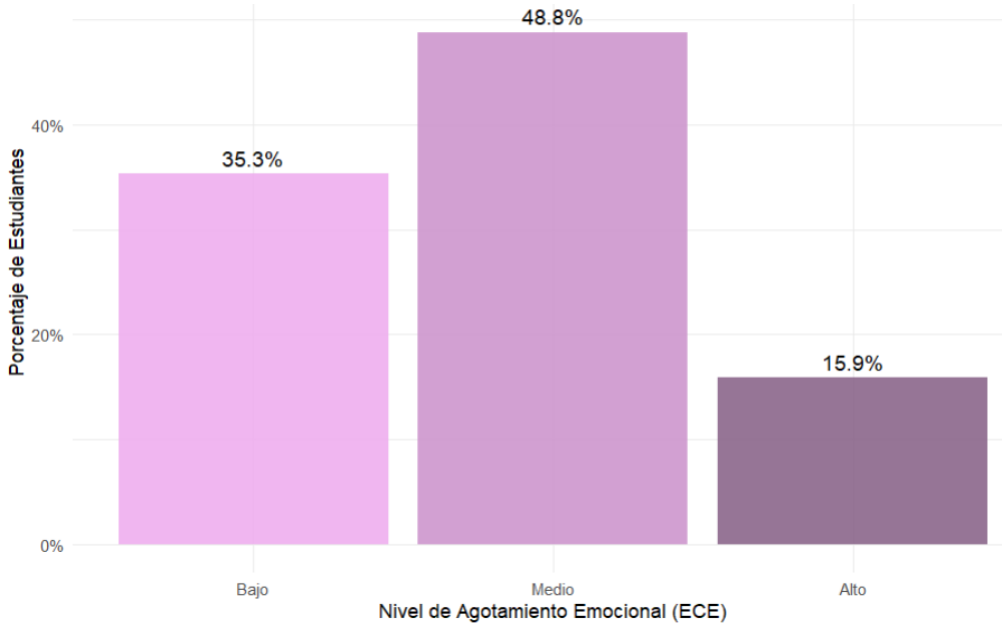


Figura 10. Distribución en función del agotamiento emocional

IV.3 Resultados descriptivos comparativos

A continuación, se detallan los resultados del análisis comparativo para las variables de autoeficacia académica y agotamiento emocional. Cabe señalar que, tras el procesamiento estadístico, factores sociodemográficos como la edad, la situación laboral y la cantidad de horas de estudio no revelaron diferencias significativas; por consiguiente, este apartado se centrará exclusivamente en aquellas variables que evidenciaron hallazgos estadísticamente relevantes.

IV.3.1 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del sexo

En virtud del análisis para examinar las diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo, se denota una diferencia estadísticamente significativa entre los participantes hombres y mujeres. Específicamente, el grupo de hombres reportó una media de autoeficacia (M = 25.55) superior a la reportada por el grupo de mujeres (M = 23.48). La robustez de esta diferencia se confirma con el resultado de la prueba de significancia, que fue altamente significativo: $t(417.38) = 4.67$, $p < .001$; los hallazgos comparativos se exponen en la Tabla 15. Con el fin de enriquecer el análisis numérico, se incluye en la Figura 11 un *raindrop plot* o gráfico de nube de lluvia. Esta visualización permite examinar la estructura de los datos en profundidad, evidenciando tanto las diferencias en los promedios como los patrones de densidad y dispersión de las puntuaciones correspondientes a cada grupo.

Tabla 15. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del sexo

Sexo	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Hombre	206	25.55	4.63
Mujer	216	23.48	4.48
Prueba t: t(417.38) = 4.67, p = <0.001			

Nota: Elaboración propia 2025.

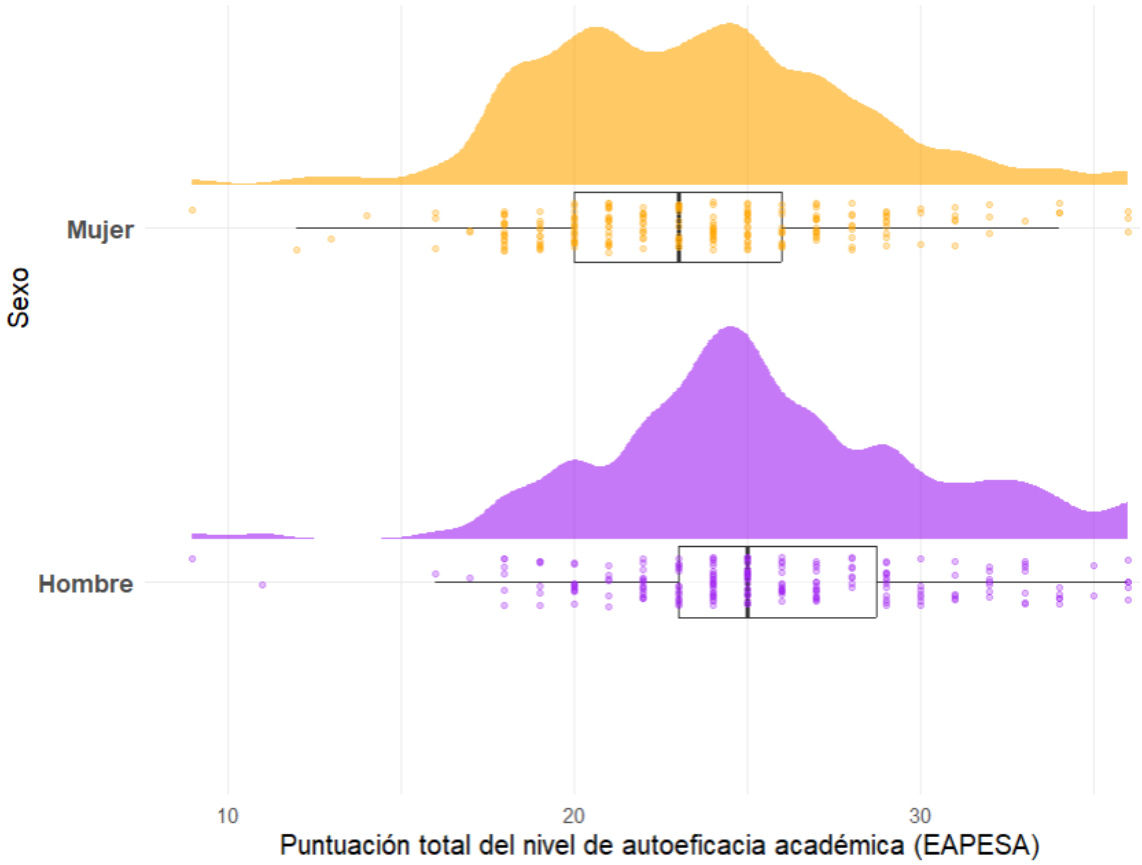


Figura 11. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del sexo

IV.3.2 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de universidad

Los resultados de la evaluación acerca de las diferencias en el nivel de autoeficacia académica según el tipo de universidad demuestran que existe una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. En concreto, los estudiantes de universidades privadas reportaron una media de autoeficacia (M = 25.04) superior a la de los estudiantes de universidades públicas (M = 23.04). La solidez de este hallazgo se confirma con el resultado de la prueba de significancia, que fue altamente significativo:

t(242.64) = 4.29, $p < .001$. El resumen comparativo se presenta en la Tabla 16 y se presenta de forma gráfica en la Figura 12.

Tabla 16. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de universidad

Tipo de Universidad	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación estándar (DE)
Privada	305	25.04	4.76
Publica	117	23.04	4.09
Prueba t: t(242.64) = 4.29, p = <0.001			

Nota: Elaboración propia 2025.

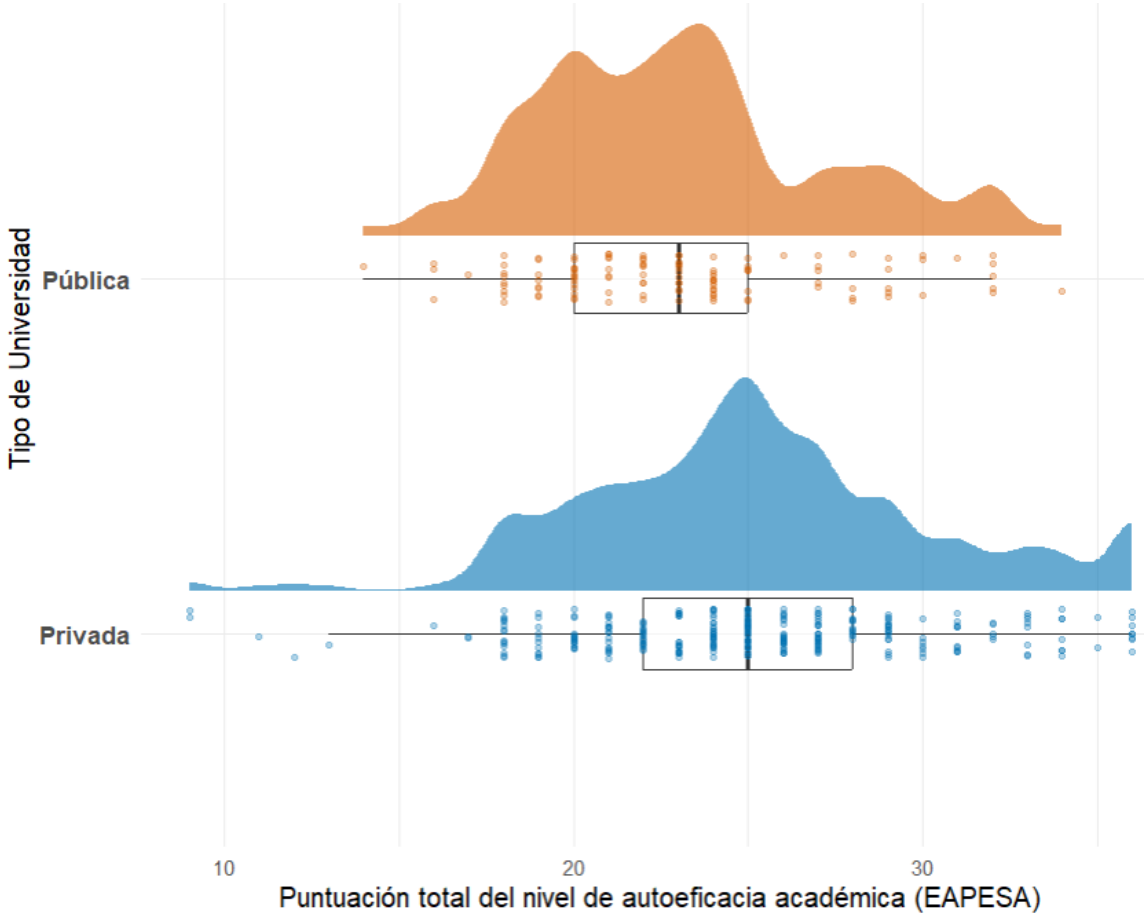


Figura 12. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de universidad

IV.3.3 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función a la atención psiquiátrica recibida

Los resultados sugieren que los estudiantes que no recibieron atención psiquiátrica presentaron una media de autoeficacia (M = 24.64) superior a la del grupo que sí recibió atención (M = 23.10). La significancia de esta diferencia se confirma con el resultado de la prueba t: t(50.88) = 2.17, p = 0.035. El resumen del análisis se presenta en la Tabla 17 y se presenta gráficamente en la Figura 13.

Tabla 17. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función de la atención psiquiátrica

Recibió Atención	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación estándar (DE)
No	381	24.64	4.69
Si	41	23.10	4.28
Prueba t: t(50.88) = 2.17, p = 0.0349			

Nota: Elaboración propia 2025.

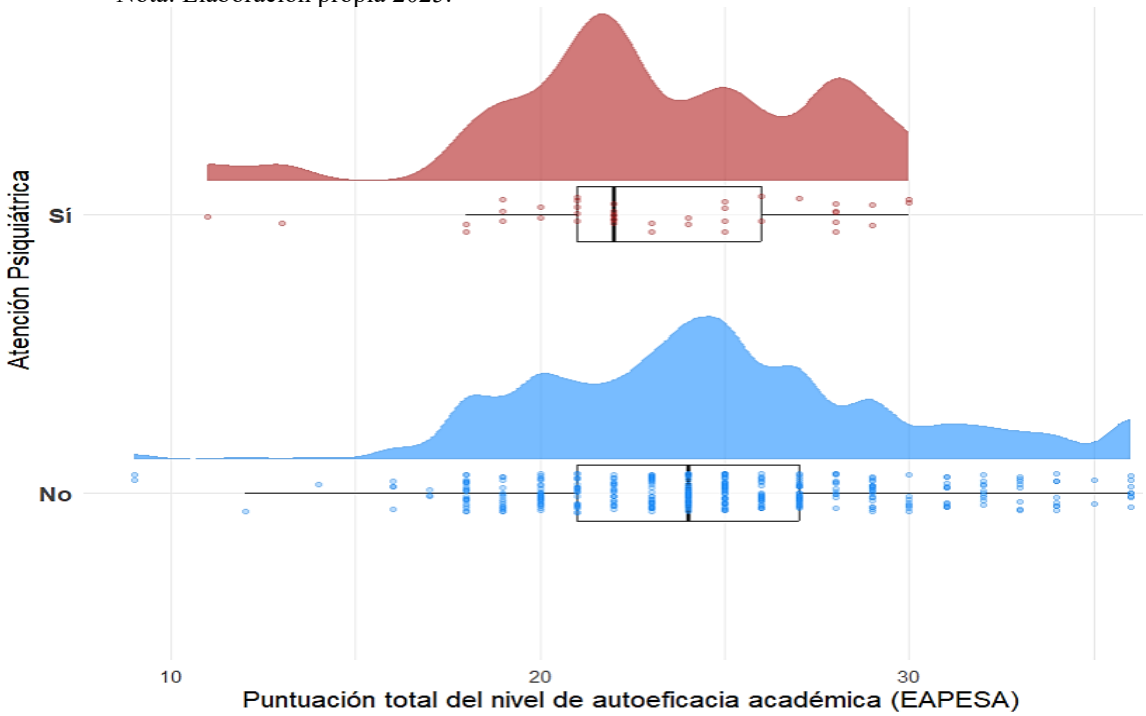


Figura 13. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función de la atención psiquiátrica

IV.3.4 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al año académico

Los resultados, expuestos en la tabla 18 y en la figura 14, indicaron una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de distintos años académicos ($F = 5.47$, $p < .001$). Al examinar las medias, se observa que los estudiantes de quinto año presentaron el promedio de autoeficacia más alto ($M = 27.76$), seguidos por los de primer año ($M = 25.13$). Por el contrario, los niveles medios más bajos se registraron en los grupos intermedios, específicamente en el tercer año ($M = 23.49$) y el segundo año ($M = 23.84$).

Tabla 18. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del año académico cursado

Año Académico	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
1er Año	93	25.13	4.80
2do Año	116	23.84	4.05
3er Año	94	23.49	4.25
4to Año	94	24.79	4.62
5to Año	25	27.76	6.57
ANOVA: F = 5.47, p = <0.001.			

Nota: Elaboración propia 2025.

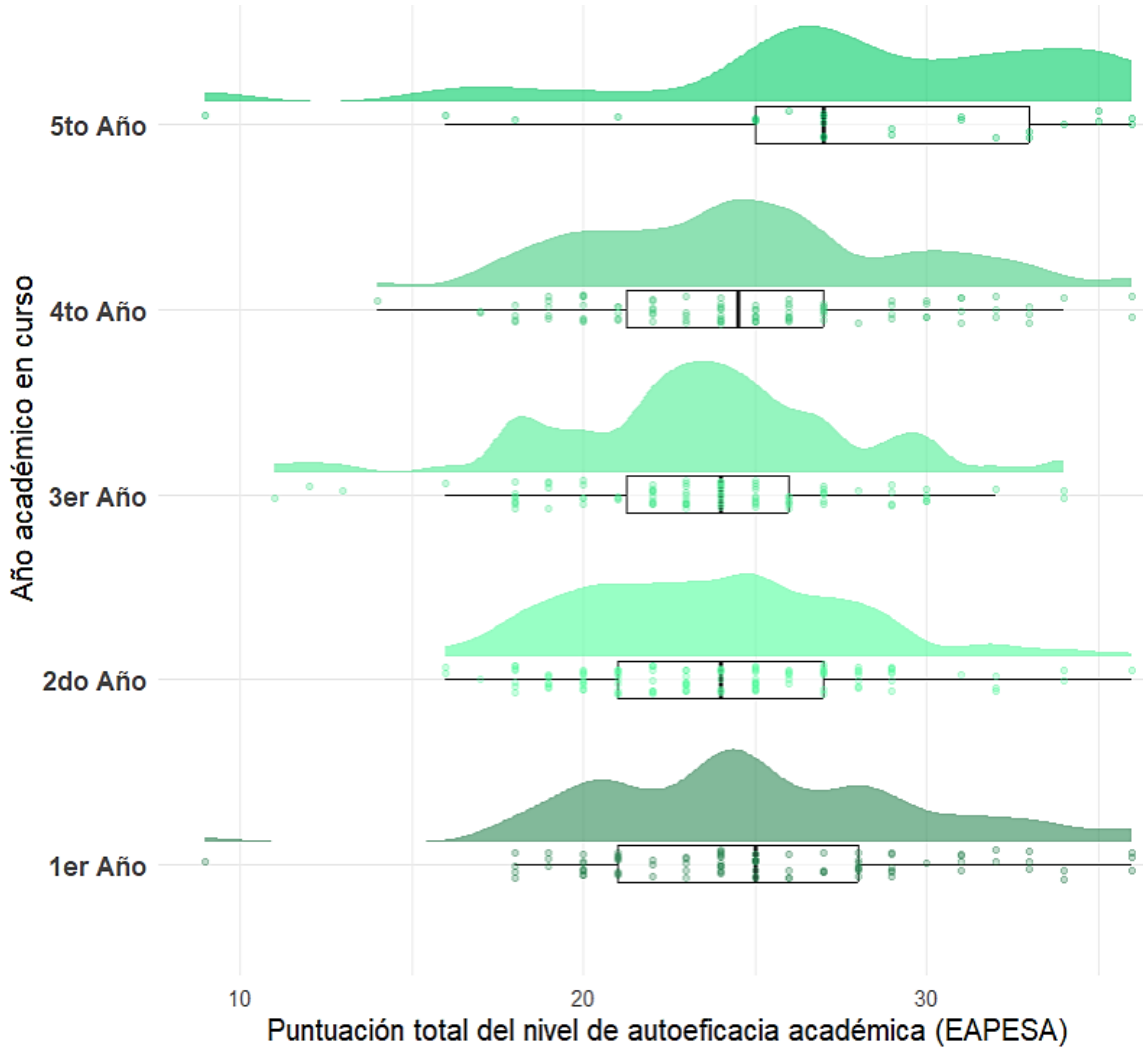


Figura 14. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del año académico cursado

La tabla 19, muestra comparaciones múltiples de Tukey HSD, donde se evidencia que las diferencias significativas se concentran en el último año de la carrera. Específicamente, los estudiantes de quinto año reportaron niveles de autoeficacia académica significativamente superiores a los de sus pares de segundo año (diferencia media = 3.92, $p = .001$), tercer año (diferencia media = 4.27, $p < .001$) y cuarto año (diferencia media = 2.97, $p = .033$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto año entre sí.

Tabla 19. Análisis de la autoeficacia académica en función al año académico cursado: comparación de grupos mediante la prueba Tukey HSD

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
Año académico	2do Año-1er Año	0	-1.2928254	-3.0354681	0.4498174	0.2522526133
Año académico	3er Año-1er Año	0	-1.6396706	-3.4708087	0.1914675	0.1035492586
Año académico	4to Año-1er Año	0	-0.3417982	-2.1729363	1.4893399	0.9862175734
Año académico	5to Año-1er Año	0	2.6309677	-0.1895915	5.4515270	0.0807229622
Año académico	3er Año-2do Año	0	-0.3468452	-2.0843356	1.3906452	0.9822802847
Año académico	4to Año-2do Año	0	0.9510271	-0.7864633	2.6885176	0.5632955388
Año académico	5to Año-2do Año	0	3.9237931	1.1631119	6.6844743	0.0010818491
Año académico	4to Año-3er Año	0	1.2978723	-0.5283631	3.1241078	0.2941761015
Año académico	5to Año-3er Año	0	4.2706383	1.4532595	7.0880171	0.0003821198
Año académico	5to Año-4to Año	0	2.9727660	0.1553871	5.7901448	0.0327922696

Nota: Elaboración propia 2025.

IV.3.5 Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad

El análisis permitió observar una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos ($F = 2.58$, $p = .009$). Al examinar las medias, se destaca que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería reportaron el nivel más alto de autoeficacia ($M = 25.67$), seguidos por los de la Facultad de Agronomía ($M = 25.19$). En el extremo opuesto, la puntuación media más baja fue registrada por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales ($M = 22.71$). Los resultados se exponen en la tabla 20 y figura 15.

Tabla 20. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad

Facultad	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
Facultad de Agronomía	32	25.19	6.08
Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	27	24.33	3.19
Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	81	24.89	5.06
Facultad de Ciencias Geológicas	17	24.65	3.62
Facultad de Ciencias Puras y Naturales	83	22.71	4.26
Facultad de Ciencias Sociales	12	24.08	3.80
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	22	24.14	4.03
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	50	24.30	4.47
Facultad de Ingeniería	98	25.67	4.65
ANOVA: F = 2.58, p = 0.00934			

Nota: Elaboración propia 2025.

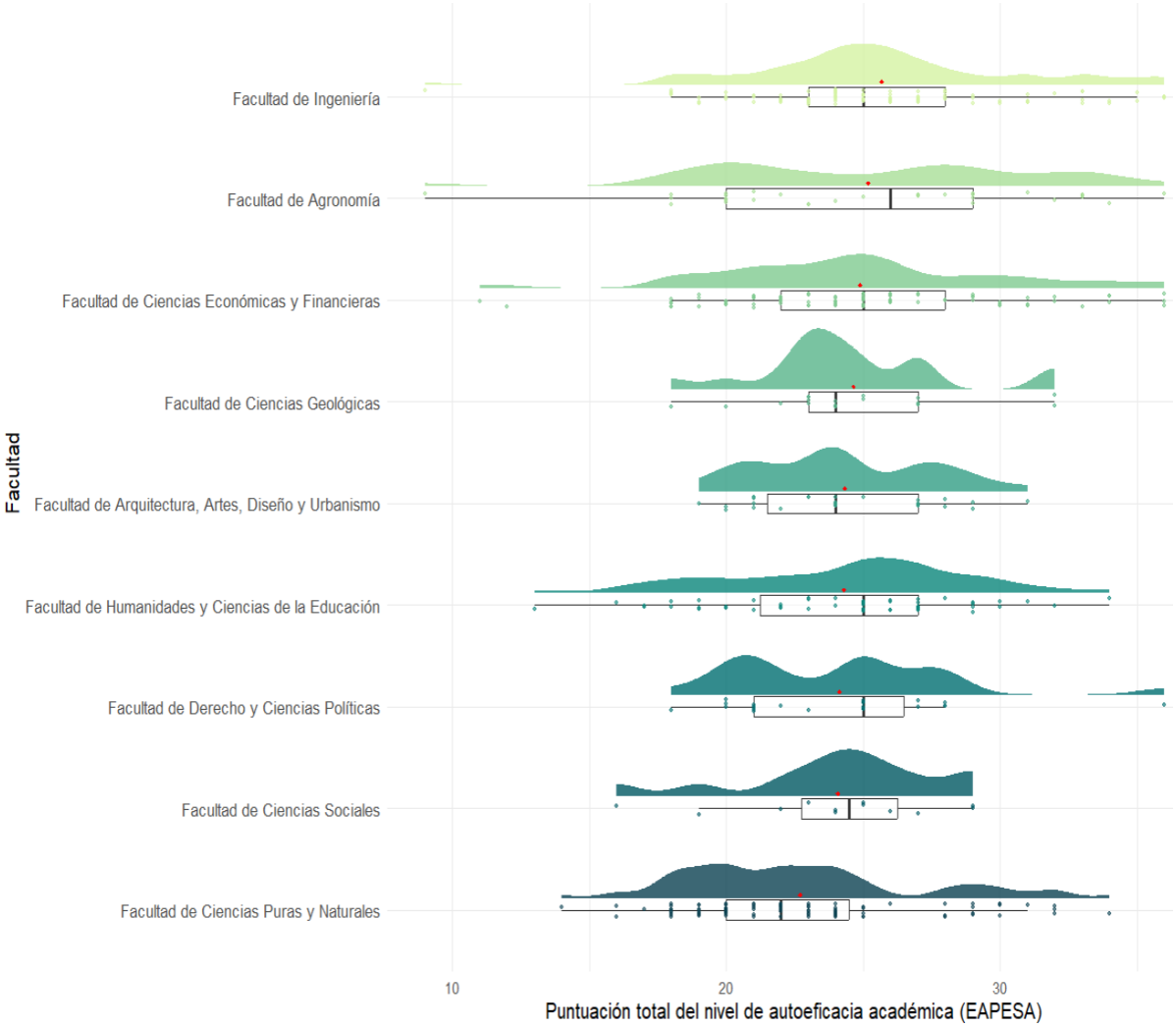


Figura 15. Análisis comparativo de la autoeficacia académica en función del tipo de facultad

Posteriormente, se identificó una única diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. Los estudiantes de la Facultad de Ingeniería reportaron un nivel de autoeficacia académica significativamente superior al de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales (diferencia media = 2.96, $p < .001$). Al examinar las comparaciones restantes entre las demás facultades, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de autoeficacia ($p > .05$). Estos resultados se desglosan en la tabla 29 (véase anexo G).

IV.3.6 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del sexo

Al evaluar las diferencias en el nivel de agotamiento emocional en función del sexo de los participantes, se verificó que los resultados evidenciaron una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. En particular, las participantes mujeres (N = 216) reportaron una media de agotamiento emocional (M = 29.86) notablemente superior a la registrada por los participantes hombres (N = 206; M = 24.49). La magnitud y significancia de esta diferencia se confirman mediante el resultado del estadístico de prueba: $t(417.52) = -6.00$, $p < .001$. Estos resultados se exponen en la tabla 21 y figura 16.

Tabla 21. Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del sexo

Sexo	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
Hombre	206	24.49	9.34
Mujer	216	29.86	9.07
Prueba t: t(417.52) = -6, p = <0.001			

Nota: Elaboración propia 2025.

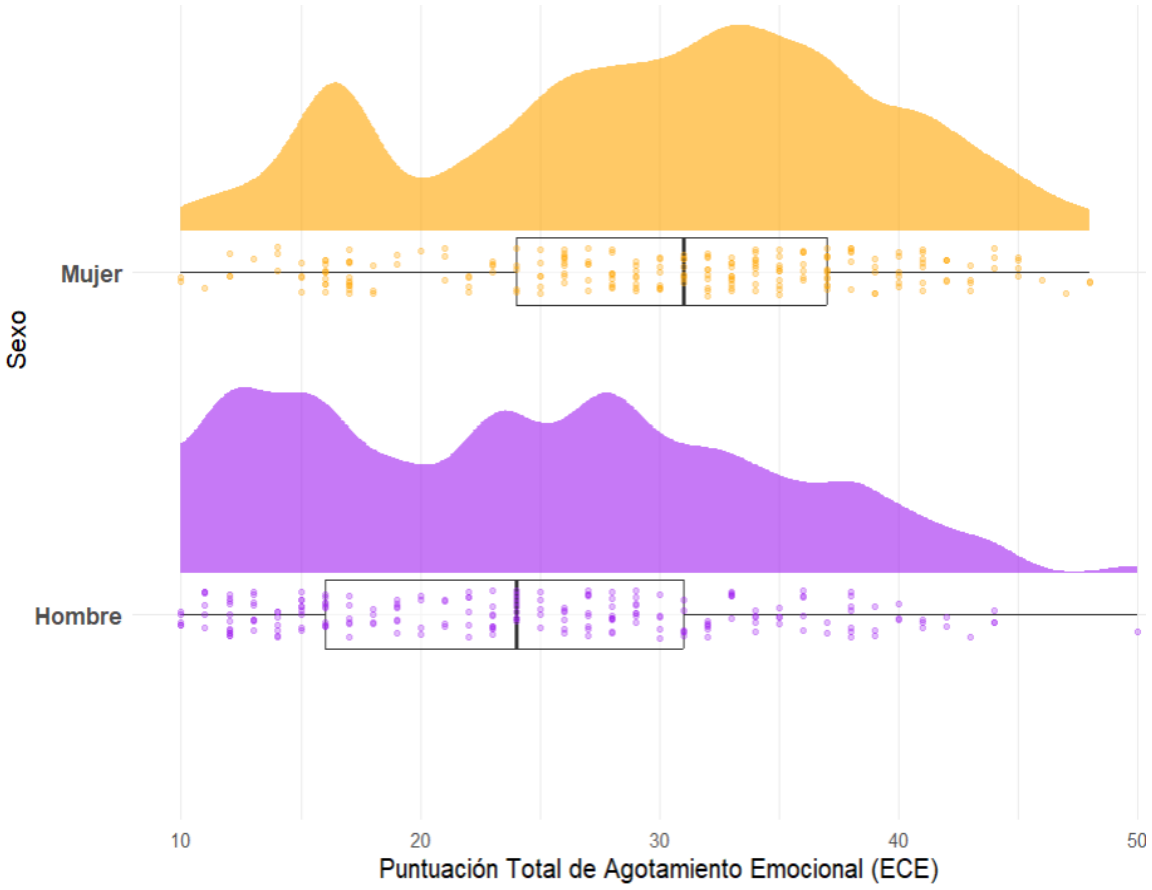


Figura 16. Análisis del agotamiento emocional en función al sexo

IV.3.7 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función al tipo de universidad

En cuanto al análisis sobre el tipo de institución educativa y su influencia sobre los niveles de agotamiento emocional de los estudiantes, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Si bien los estudiantes de universidades públicas (N = 117) presentaron una media ligeramente superior (M = 28.34, DE = 9.55) en comparación con los de universidades privadas (N = 305; M = 26.81), esta variación no es suficiente para ser considerada significativa, tal como lo confirma el estadístico de prueba: t(210.65) = -1.47, p = .143. Esto sugiere que, en la muestra estudiada, el tipo de universidad no parece ser un factor determinante en el grado de agotamiento emocional reportado por los participantes. Estos resultados se presentan en la tabla 22 y se pueden visualizar en la figura 17.

Tabla 22. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de universidad.

Tipo de Universidad	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
Privada	305	26.81	9.57
Pública	117	28.34	9.55
Prueba t: t(210.65) = -1.47, p = 0.143			

Nota: Elaboración propia 2025.

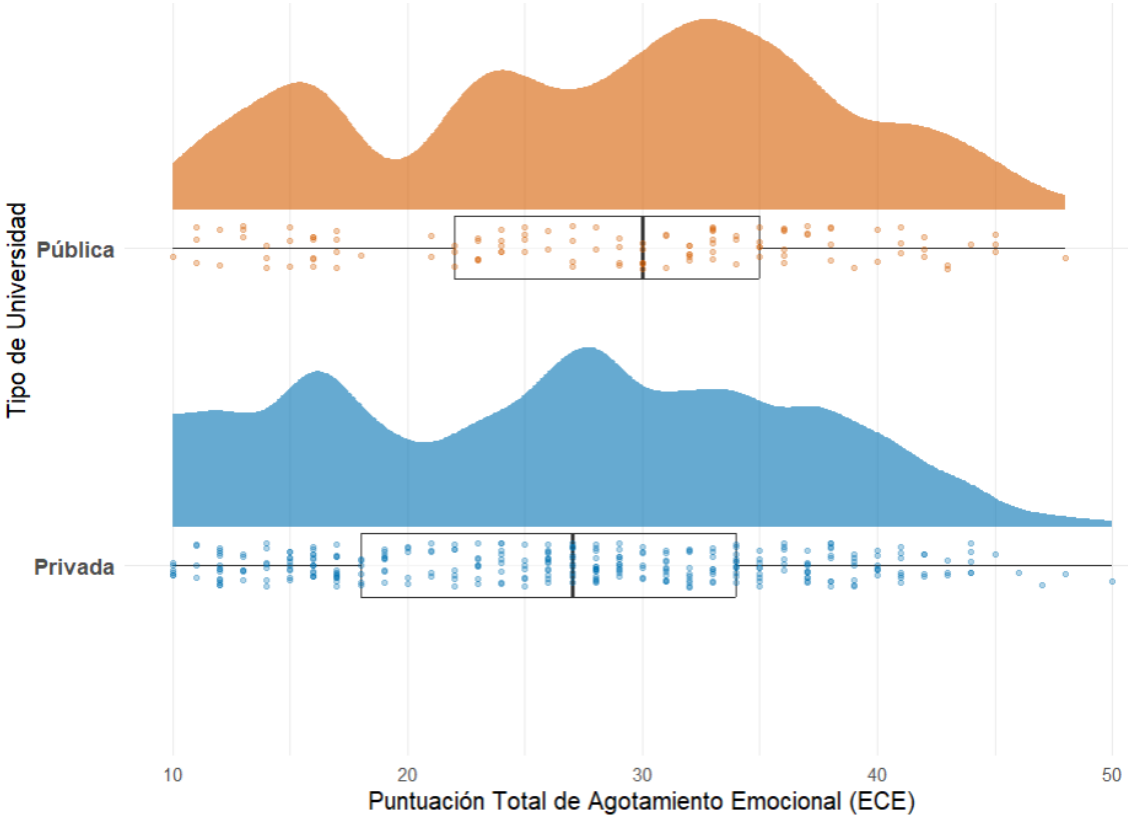


Figura 17. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de universidad.

IV.3.8 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función a la atención psiquiátrica recibida

El análisis respecto al agotamiento emocional y la atención psiquiátrica recibida, presentado en la tabla 23 y de forma gráfica en la figura 18, reveló una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. Específicamente, los estudiantes que reportaron haber recibido atención psiquiátrica (N = 41) presentaron una media de agotamiento emocional (M = 34.02) considerablemente superior a la de aquellos que no recibieron dicha atención (N = 381; M = 26.51). La robustez de este hallazgo se confirma mediante el resultado del estadístico de prueba: $t(56.14) = -6.12$, $p < .001$

Tabla 23. Análisis del agotamiento emocional en función a la atención psiquiátrica recibida

Recibió Atención	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
No	381	26.51	9.52
Sí	41	34.02	7.22
Prueba t: t(56.14) = -6.12, p = <0.001			

Nota: Elaboración propia 2025.

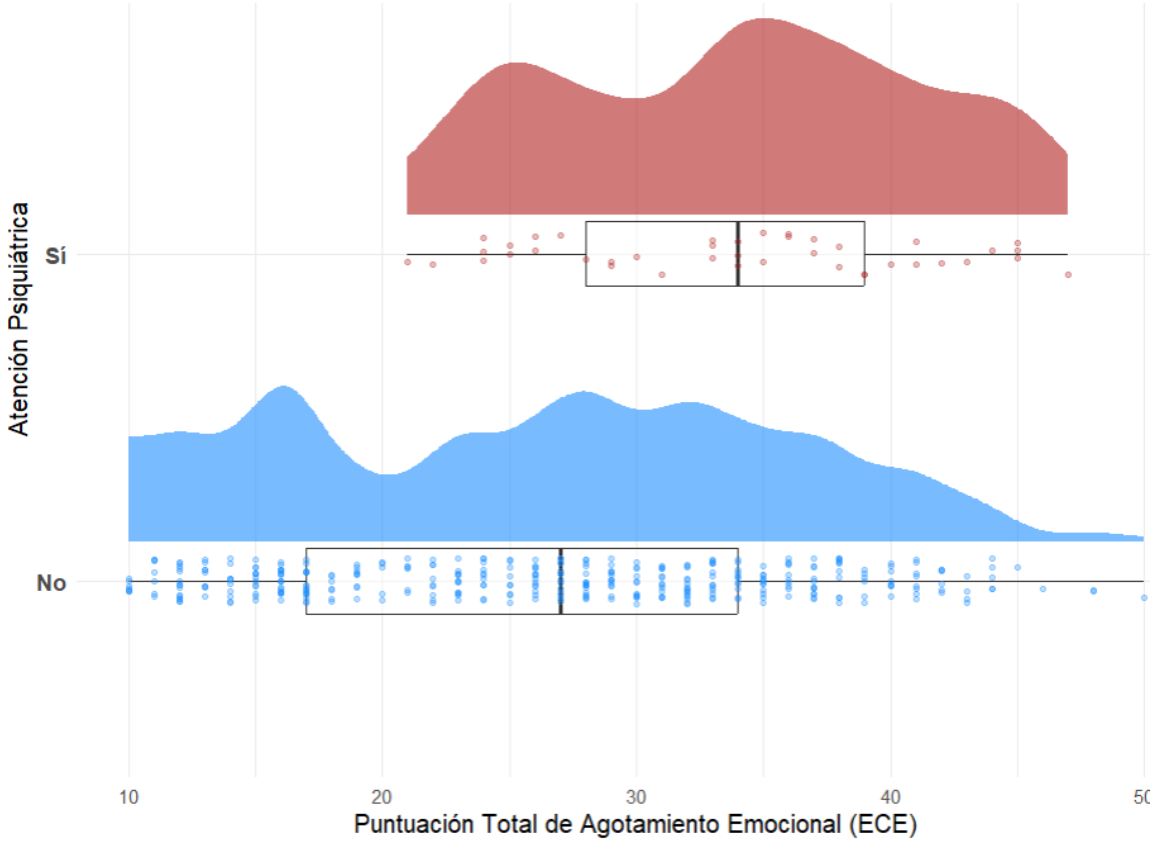


Figura 18. Análisis del agotamiento emocional en función a la atención psiquiátrica recibida

IV.3.9 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del año académico

Los resultados del análisis comparativo, expuestos en la tabla 24 y gráficamente en la figura 19, muestran una aparente diferencia significativa en los niveles de agotamiento emocional según el año académico ($F = 2.62$, $p = .034$). Se observa que el valor más alto de agotamiento se encuentra en el segundo año, donde los estudiantes reportaron la media más alta ($M = 29.12$). A partir de ahí, los niveles fluctúan, descendiendo en el tercer año ($M = 26.09$) y suben nuevamente en el cuarto año ($M = 27.63$). Es notable que los estudiantes de quinto año presentaron el nivel medio más bajo de toda la muestra ($M = 23.40$).

Tabla 24. Análisis del agotamiento emocional en función al año académico cursado.

Año Académico	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
1er Año	93	26.69	8.59
2do Año	116	29.12	9.61
3er Año	94	26.09	9.35
4to Año	94	27.63	9.96
5to Año	25	23.40	10.98
ANOVA: F = 2.62, p = 0.034			

Nota: Elaboración propia 2025.

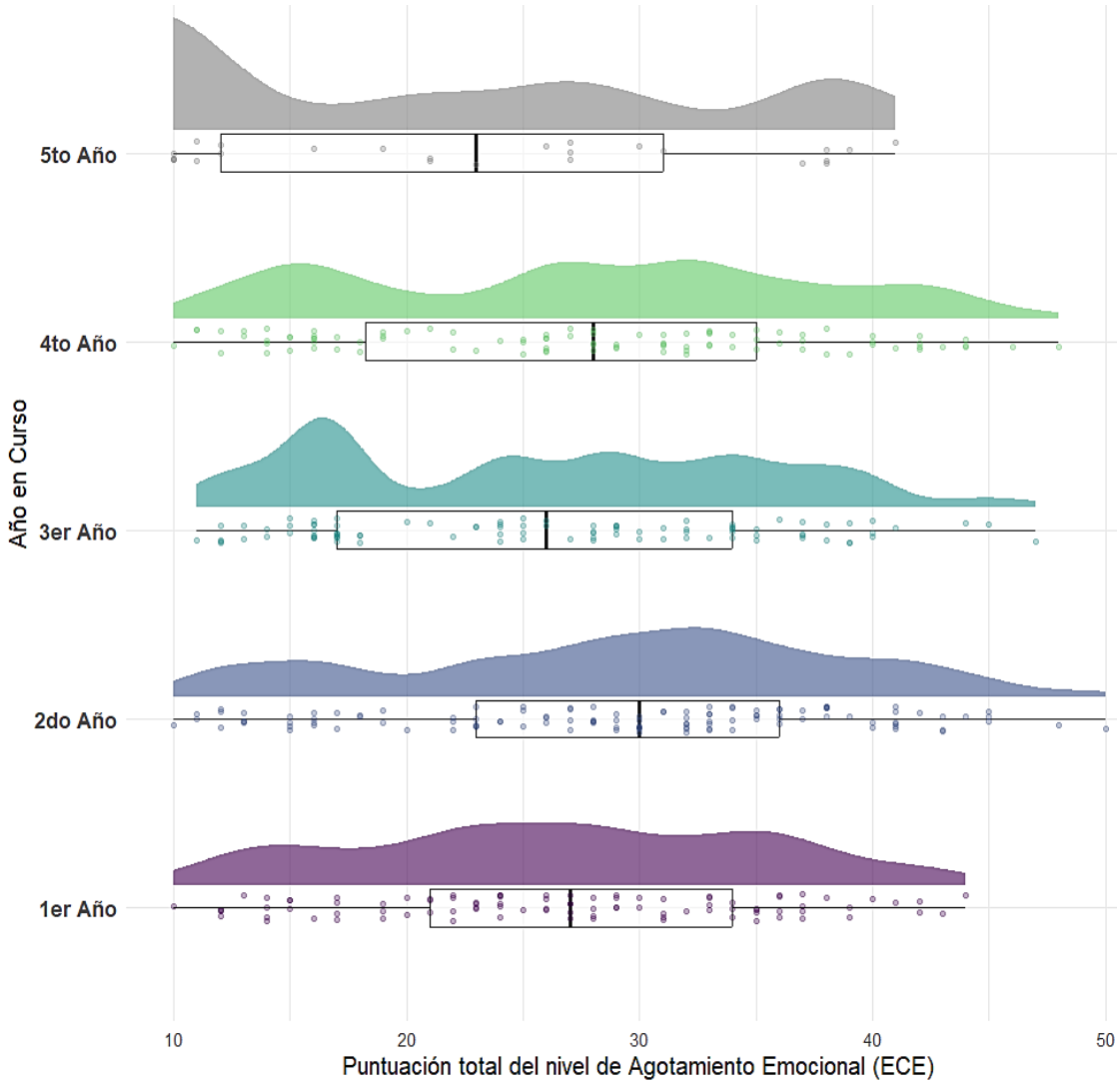


Figura 19. Análisis del agotamiento emocional en función al año académico cursado

Sin embargo, pese a que el análisis de varianza reveló un efecto principal estadísticamente significativo en los niveles de agotamiento emocional según el año académico ($F = 2.62$, $p = .034$), las comparaciones múltiples mediante la prueba de Tukey HSD resultaron ser más conservadoras y no identificaron diferencias significativas entre pares específicos al nivel de $p < .05$. Cabe destacar que la diferencia más pronunciada se

observó entre los estudiantes de segundo y los de quinto año, la cual mostró una tendencia marginal a la significancia (p = .051). Esto sugiere que, si bien existe una variación global en el agotamiento a lo largo de la carrera, las diferencias entre años específicos no son lo suficientemente robustas para ser concluyentes bajo correcciones estrictas. Estos resultados se desglosan en la tabla 25.

Tabla 25. Análisis del agotamiento emocional en función al año académico cursado: comparación de grupos mediante la prueba Tukey HSD

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
Año académico	2do Año-1er Año	0	2.4325	-1.1911	6.0561	0.3524
Año académico	3er Año-1er Año	0	-0.6031	-4.4107	3.2045	0.9926
Año académico	4to Año-1er Año	0	0.9395	-2.8681	4.7471	0.9615
Año académico	5to Año-1er Año	0	-3.2882	-9.1531	2.5768	0.5396
Año académico	3er Año-2do Año	0	-3.0356	-6.6484	0.5773	0.1463
Año académico	4to Año-2do Año	0	-1.4930	-5.1059	2.1198	0.7894
Año académico	5to Año-2do Año	0	-5.7207	-11.4611	0.0198	0.0513
Año académico	4to Año-3er Año	0	1.5426	-2.2548	5.3399	0.7997
Año académico	5to Año-3er Año	0	-2.6851	-8.5434	3.1732	0.7185
Año académico	5to Año-4to Año	0	-4.2277	-10.0860	1.6307	0.2790

Nota: Elaboración propia 2025.

IV.3.10 Análisis comparativo del agotamiento emocional en función del tipo de facultad

En función al análisis comparativo de los niveles de agotamiento emocional entre las diferentes facultades, se destaca que los estudiantes de la Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo reportaron el nivel más alto de agotamiento (M = 34.00), seguidos por los de la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras (M = 29.83). En contraste, los niveles más bajos se observaron en la Facultad de Ciencias Sociales (M = 19.58) y en la Facultad de Ingeniería (M = 23.79), evidenciando una disparidad notable en la carga emocional según el área de estudio. Los resultados se desglosan en la tabla 26 y se presentan de forma gráfica en la figura 20.

Tabla 26. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de facultad.

Facultad	Frecuencia (N)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)
Facultad de Agronomía	32	28.00	7.91
Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	27	34.00	6.21
Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	81	29.83	8.68
Facultad de Ciencias Geológicas	17	24.65	8.52
Facultad de Ciencias Puras y Naturales	83	28.47	9.91
Facultad de Ciencias Sociales	12	19.58	7.81
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	22	28.50	7.48
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	50	25.78	8.78
Facultad de Ingeniería	98	23.79	10.53
ANOVA: F = 6.05, p = <0.001			

Nota: Elaboración propia 2025.

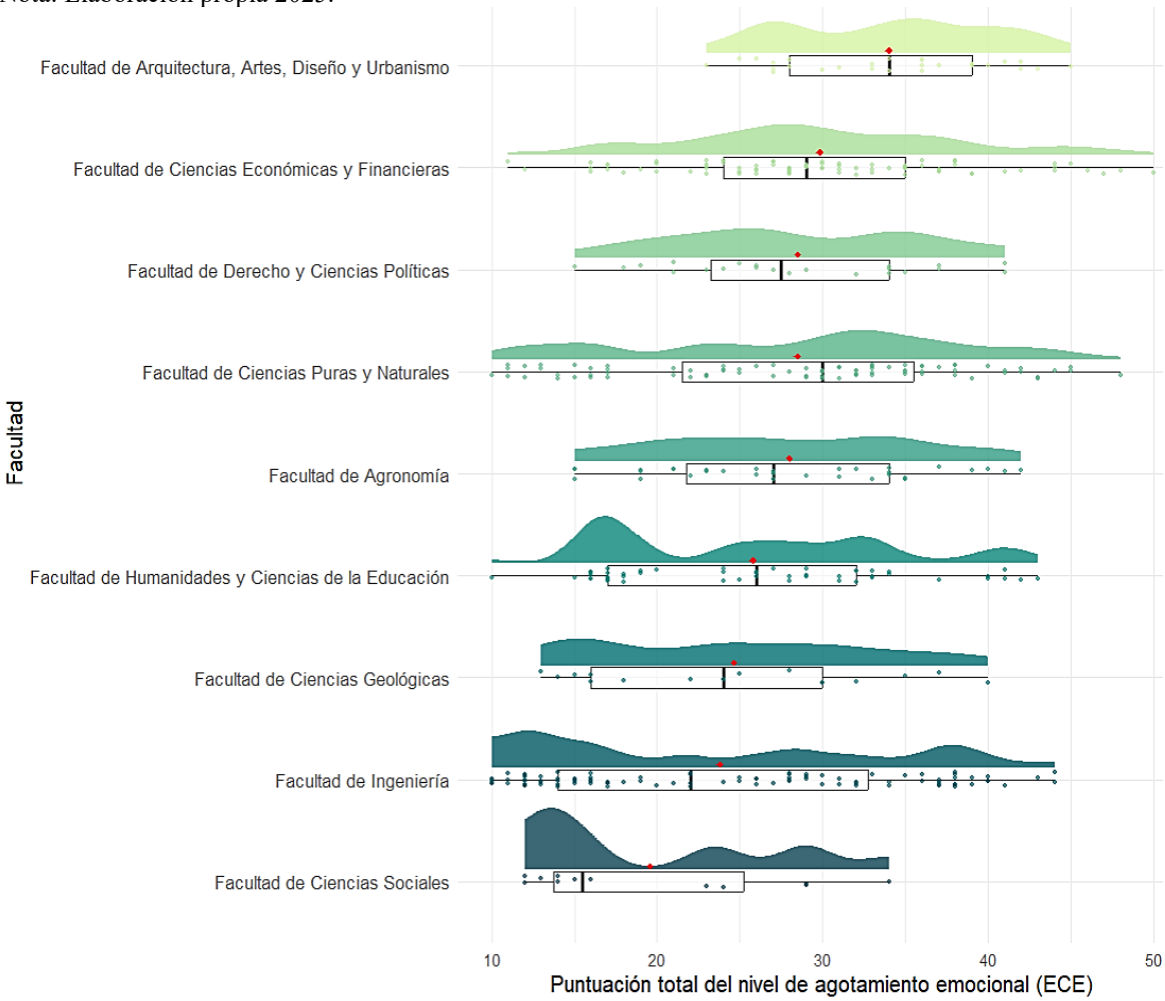


Figura 20. Análisis del agotamiento emocional en función al tipo de facultad

Posteriormente, se identificó a la Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo como el grupo con mayor vulnerabilidad, al presentar niveles de agotamiento emocional significativamente superiores a los de Ciencias Sociales ($p < .001$), Ingeniería ($p < .001$), Humanidades ($p = .006$) y Ciencias Geológicas ($p = .029$). De manera similar, se observó que tanto la Facultad de Ciencias Económicas y Financieras como la de Ciencias Puras y Naturales reportaron puntuaciones de agotamiento estadísticamente más altas en comparación con las facultades de Ciencias Sociales e Ingeniería, consolidando a estas últimas como los entornos académicos con menor prevalencia de desgaste emocional significativo en la muestra analizada, el detalle se desglosa en la tabla 30 (véase anexo H).

IV.4 Resultados de las correlaciones

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación, orientado a determinar la relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional, se llevó a cabo un análisis bivariado utilizando el coeficiente de correlación de Spearman (ρ); esto en función a la naturaleza de las variables y la distribución de los datos, permitiendo evaluar tanto la magnitud como la dirección de la asociación existente.

Los resultados presentados en la tabla 27, evidencian una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas ($p < .001$). El coeficiente de Spearman obtenido ($\rho = -0.345$) indica una correlación inversa de magnitud moderada. Este hallazgo sugiere que, en la muestra de 422 participantes, existe una tendencia general en la que los estudiantes que perciben mayores niveles de autoeficacia académica reportan, de manera proporcional, menores niveles de agotamiento emocional.

Tabla 27. Análisis de correlación de Spearman entre las variables de estudio

Relación Analizada	Agotamiento emocional	Agotamiento emocional
Autoeficacia Académica	- 0.345	< 0.001**
Agotamiento Emocional	< 0.001**	- 0.345

** La correlación es significativa

Nota: Elaboración propia 2025.

A continuación, en la figura 21, se presenta la distribución conjunta de las variables mediante un diagrama de dispersión con ponderación por frecuencia. Esta visualización permite identificar las zonas de mayor concentración muestral a través del tamaño de los puntos, ofreciendo una representación adecuada de la densidad de datos. La inclusión de la recta de regresión y los estadísticos de prueba (ρ de Spearman y valor *p*) confirma la existencia de una relación lineal inversa entre el nivel de autoeficacia académica y el de agotamiento emocional.

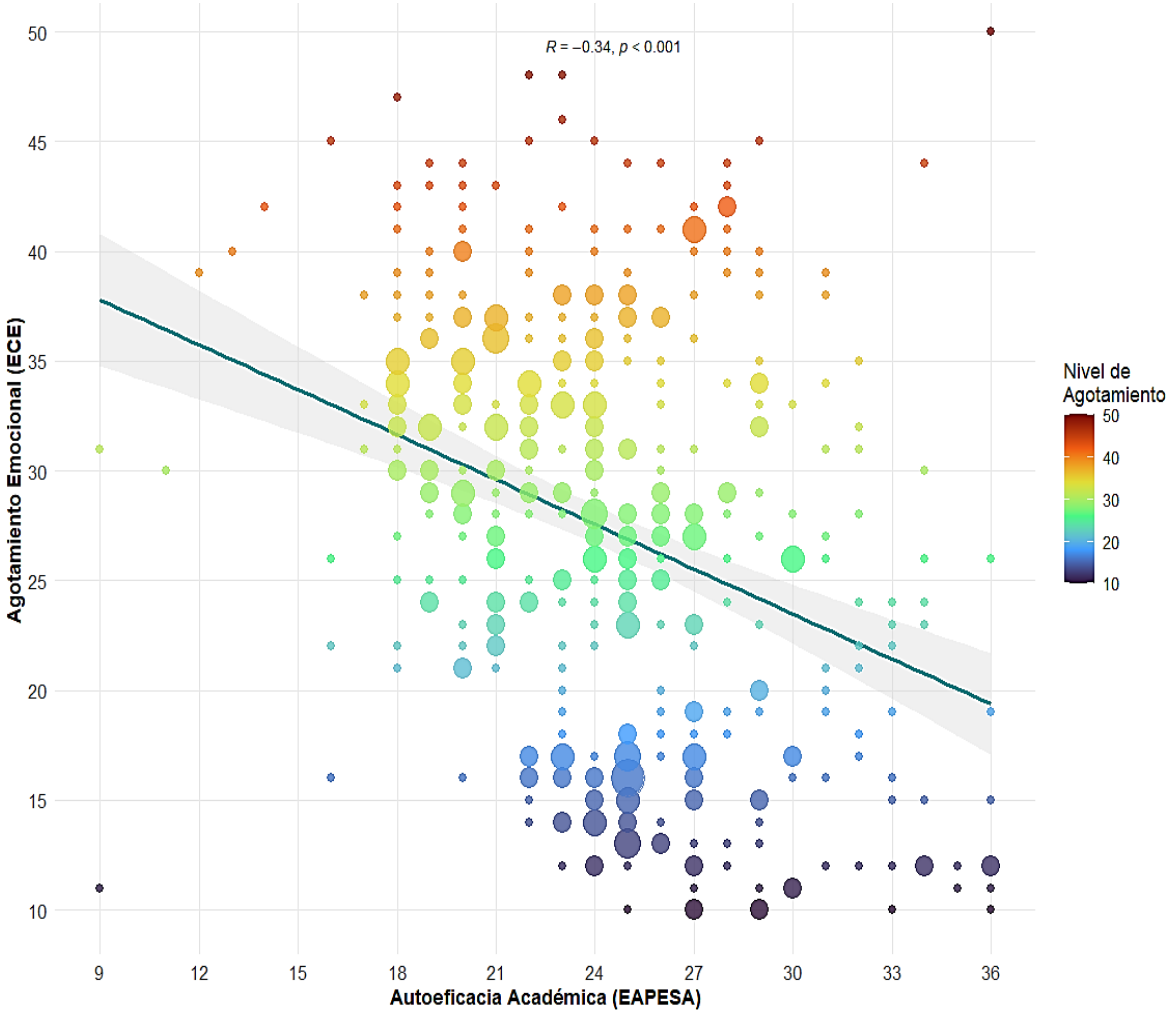


Figura 21. Correlación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar el grado de relación entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en estudiantes universitarios del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz. A partir del análisis estadístico realizado con una muestra final de 422 participantes, en esta sección se presentan las conclusiones que responden a la pregunta de investigación, a la verificación de la hipótesis planteada y al cumplimiento de los objetivos específicos.

En respuesta a la pregunta de investigación, se ha determinado que la autoeficacia académica y el agotamiento emocional presentan una dinámica de interacción en la cual las creencias de competencia del estudiante, respecto a sí mismo, juegan un rol relevante frente a la experiencia de desgaste afectivo y fatiga en el contexto universitario. En este sentido, los hallazgos permiten concluir que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables.

Con respecto al objetivo general, se estableció que existe una correlación inversa de magnitud moderada entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional, evidenciada mediante un coeficiente de Spearman de $\rho = -0.345$. Este resultado indica que, en la población estudiada, los estudiantes que tienen mayores niveles de autoeficacia académica tienden a reportar, de manera proporcional, menores niveles de agotamiento emocional.

En consecuencia, se acepta la hipótesis de investigación, la cual postulaba la existencia de una relación inversamente proporcional entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional, y se rechaza la hipótesis nula. La significancia estadística obtenida ($p < .001$) confirma que esta asociación refleja un patrón consistente donde la autoeficacia actúa como un recurso psicológico que se asocia a una menor vulnerabilidad frente al agotamiento en el contexto universitario.

En relación con el primer objetivo específico, que buscaba establecer el grado de autoeficacia académica, se concluye que la mayoría de la muestra de la población universitaria del Macrodistrito Sur de La ciudad de La Paz se sitúa en un nivel medio representando un 66.35%, seguido por un 30.57% en un nivel alto y una minoría del 3.08% en un nivel bajo. Esto sugiere que una gran parte de los estudiantes posee una percepción moderada de sus competencias para afrontar las demandas educativas.

Respecto al segundo objetivo específico, enfocado en identificar el grado de agotamiento emocional, se puede indicar que un porcentaje del 48.82% de la muestra experimenta un nivel medio de agotamiento, mientras que un 35.31% reporta niveles bajos y un 15.88% manifiesta niveles altos. Estos hallazgos indican que, aunque una parte significativa de la población estudiantil mantiene niveles manejables de agotamiento emocional, casi la mitad de los estudiantes se encuentra en una zona intermedia que podría derivar en un desgaste mayor si las demandas académicas exceden sus recursos de afrontamiento.

En cuanto al tercer objetivo específico, que buscaba analizar las diferencias en la autoeficacia académica en función del sexo y el año académico, se concluye que los estudiantes hombres reportan una media de autoeficacia significativamente superior ($M = 25.55$) en comparación con las mujeres ($M = 23.48$). Asimismo, respecto al año de formación, se evidenció que los estudiantes de quinto año poseen los niveles más altos de autoeficacia ($M = 27.76$), diferenciándose significativamente de los estudiantes de años inferiores, lo que sugiere un fortalecimiento de la percepción de competencia hacia el final de la formación profesional.

Finalmente, en respuesta al cuarto objetivo específico, orientado a contrastar las diferencias en el nivel de agotamiento emocional en función del sexo y el año académico, se hallaron diferencias significativas en ambos casos. Las mujeres reportaron niveles de agotamiento emocional ($M = 29.86$) estadísticamente superiores a los niveles reportados

por los hombres (M = 24.49), siendo estadísticamente significativo ($p < .001$). Respecto al análisis del agotamiento emocional en función del año académico, se evidenciaron diferencias en las puntuaciones medias. Específicamente, se registró el promedio más elevado en los estudiantes de segundo año (M = 29.12), en contraste con los de quinto año, quienes reportaron los niveles más bajos (M = 23.40).

V.1 Alcances

El alcance principal del estudio radica en la confirmación empírica de una relación inversa estadísticamente significativa ($\rho = -0.345$, $p < .001$) entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional. Este hallazgo no solo corrobora teóricamente la asociación inversa de la autoeficacia académica frente al desgaste emocional, sino que permite establecer que, en este contexto específico, el fortalecimiento de la confianza del estudiante en sus propias capacidades se asocia directamente con una menor vulnerabilidad ante el desgaste psicoafectivo derivado de la carga académica.

Un alcance crítico de la investigación ha sido la identificación de brechas significativas en el bienestar estudiantil en función del sexo. El análisis comparativo evidenció un patrón de doble desventaja para las estudiantes mujeres, quienes reportaron niveles de autoeficacia académica significativamente menores (M = 23.48) en comparación con sus pares varones (M = 25.55, $p < .001$), al tiempo que experimentan niveles de agotamiento emocional notablemente superiores (M = 29.86 frente a M = 24.49, $p < .001$). Esta evidencia pone de manifiesto la importancia de contemplar las realidades psicosociales distintivas de cada grupo al abordar el bienestar estudiantil, dada la existencia de dinámicas académicas y sociales dispares que impactan en la autopercepción de competencia y el bienestar emocional. Las diferencias observadas resaltan la importancia de promover la equidad educativa, reconociendo que cada grupo enfrenta las demandas universitarias con recursos y respuestas distintas.

En el ámbito institucional, el estudio alcanzó a discriminar el comportamiento de la autoeficacia académica según el tipo de gestión universitaria. Se determinó que los estudiantes de universidades privadas poseen una percepción de autoeficacia significativamente superior (M = 25.04) frente a los de la universidad pública (M = 23.04, $p < .001$). Sin embargo, es importante señalar que no se encontraron diferencias significativas en los niveles de agotamiento emocional entre ambos grupos ($p = .143$). Esto sugiere que, si bien el entorno de la universidad privada podría proveer condiciones que favorecen la construcción de confianza académica, las demandas y el estrés percibido que conducen al agotamiento son transversales y afectan a los estudiantes independientemente del tipo de institución.

Así también, la investigación aportó matices importantes sobre cómo la formación académica específica influye en estas variables, dado que evidenció que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería poseen los niveles más altos de autoeficacia (M = 25.67), significativamente superiores a los de Ciencias Puras (M = 22.71). Por otra parte, se detectaron niveles críticos de agotamiento emocional en la Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo (M = 34.00), en contraste con facultades como Ciencias Sociales que reportaron niveles menores (M = 19.58). Estos datos proporcionan una base para intervenciones focalizadas, reconociendo que la cultura académica de cada facultad impone desafíos psicológicos distintos.

Además, un aporte significativo fue corroborar la respuesta de estos constructos ante indicadores críticos de salud mental. El estudio confirmó que los estudiantes que requirieron atención psiquiátrica reciente presentaron niveles significativamente menores de autoeficacia (M = 23.10 frente a 24.64, $p = .035$) y niveles drásticamente mayores de agotamiento emocional (M = 34.02 frente a 26.51, $p < .001$). Este hallazgo valida la utilidad de las escalas EAPESA y ECE no solo como medidas académicas, sino como indicadores que correlacionan con estados de salud mental, reforzando la importancia de la autoeficacia como un componente integral del bienestar psicológico.

Por otra parte, un alcance fundamental de la presente investigación reside en la consolidación psicométrica de los instrumentos empleados para el contexto universitario paceño. El estudio logró validar con rigor científico la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Cansancio Emocional (ECE) mediante un proceso de validación por expertos. A través del cálculo del coeficiente V de Aiken, se demostró la validez de contenido de la totalidad de los ítems, garantizando su pertinencia, claridad y coherencia para la población objetivo. Asimismo, la fiabilidad de las escalas fue ratificada mediante un estudio piloto que arrojó coeficientes de consistencia interna sobresalientes, con un Alfa de Cronbach de 0.91 para la autoeficacia y 0.96 para el agotamiento emocional; esto le brinda a la comunidad académica local herramientas de medición adecuadas y culturalmente adaptadas para futuras investigaciones.

En virtud de lo argumentado, la investigación alcanzó una importante diversidad multidisciplinaria al abarcar una muestra heterogénea compuesta por estudiantes de diferentes facultades. Este enfoque integrador, sumado a la inclusión de estudiantes tanto del sistema público como del privado, permite ofrecer una visión holística de la realidad psicosocial del estudiante universitario en el Macrodistrito Sur, trascendiendo los sesgos habituales de estudios centrados en una única carrera o institución.

V.2 Limitaciones

A pesar de la rigurosidad metodológica aplicada en el presente estudio, es necesario reconocer ciertas limitaciones que restringen el alcance de las inferencias y la generalización de los hallazgos. En primera instancia, el diseño de investigación no experimental de corte transversal impone una restricción temporal significativa. Dado que la medición de la autoeficacia académica y el agotamiento emocional se realizó en un único momento, no es factible establecer relaciones de causalidad directa ni evaluar la evolución temporal de estos constructos. La naturaleza *ex post* facto del diseño limita la

capacidad de determinar si el agotamiento emocional es una consecuencia de la baja autoeficacia o si, inversamente, el desgaste emocional erosiona las creencias de competencia a lo largo del tiempo.

Una segunda limitación sustancial reside en la técnica de muestreo empleada. Al tratarse de un muestreo no probabilístico intencionado, la selección de los participantes respondió a criterios de accesibilidad y pertinencia definidos por el investigador. Si bien la muestra alcanzó un tamaño considerable (N=422), el alcance de los resultados se circunscribe estrictamente al grupo de estudiantes universitarios del Macrodistrito Sur de la ciudad de La Paz que cumplieron con los criterios de inclusión. Por consiguiente, la extrapolación de estos resultados a la totalidad de la población universitaria de La Paz o a otros contextos geográficos debe realizarse con cautela, ya que no se garantiza que la muestra refleje fielmente la heterogeneidad de todos los sectores estudiantiles.

Adicionalmente, el uso de instrumentos de autorreporte, como la escala EAPESA y la escala ECE, conlleva el riesgo inherente de sesgos de respuesta derivados de la subjetividad del participante. Aunque se enfatizó la confidencialidad, el anonimato y la honestidad en las instrucciones, las respuestas pueden verse influenciadas por factores como el estado anímico transitorio del estudiante en el momento preciso de la aplicación. Factores situacionales no controlados, como la proximidad a periodos de evaluación o cargas académicas momentáneas en las distintas facultades, podrían ser elementos que introducen variaciones en la autopercepción de los encuestados.

V.3 Discusión

La presente investigación logró determinar una correlación inversa moderada entre la autoeficacia académica y el agotamiento emocional en estudiantes universitarios del Macrodistrito Sur de La Paz; estos resultados son consistentes con la evidencia aportada por Caballero Huilahuaña (2023), quien en un estudio con estudiantes de ciencias de la salud reportó una correlación negativa moderada entre ambas variables, argumentando

que la confianza en las propias habilidades mitiga la percepción de sobrecarga. De manera similar, Portillo Calsina y Ponce Peñaloza (2024) confirmaron que los altos niveles de cansancio emocional están asociados a una disminución en la autoeficacia, sugiriendo una relación bidireccional donde el agotamiento erosiona la percepción de capacidad, tal como lo teorizan Hu y Yeo (2020) al describir cómo la depleción de recursos energéticos conduce a estrategias de aprendizaje superficiales que, a su vez, debilitan la autoeficacia.

En cuanto a la caracterización de la muestra, se identificó que el 66.35% de los participantes posee una autoeficacia académica de grado medio, mientras que el agotamiento emocional se distribuye mayoritariamente en niveles medios (48.82%) y bajos (35.31%). Esta prevalencia de niveles moderados coincide con lo reportado por Estrada-Araoz et al. (2024) en universitarios peruanos, quienes también hallaron niveles medios de agotamiento, asociándolos directamente con el distrés psicológico post-pandemia. Sin embargo, el 15.88% de estudiantes con agotamiento alto en este estudio representa una subpoblación en riesgo crítico, cifra que, aunque menor a la reportada en contextos de alta exigencia clínica; como el 44% hallado por Caballero Huilahuaña, 2023, alerta sobre la necesidad de vigilancia institucional.

Uno de los hallazgos más contundentes de esta investigación es la brecha de género, donde los hombres reportaron mayor autoeficacia y menor agotamiento emocional que las mujeres, con diferencias estadísticamente significativas. Esta diferencia se alinea con otros hallazgos, tal como el estudio realizado en China por Zhang et al. (2025), donde se encontró que los estudiantes varones exhiben niveles de autoeficacia significativamente superiores, atribuyendo esto a factores de socialización académica diferenciada. Paralelamente, Chique-Aguilar et al. (2024) evidenciaron que las mujeres universitarias presentan medias más altas en sintomatología de estrés, ansiedad y depresión, lo que explica la mayor vulnerabilidad al agotamiento emocional observada en la presente muestra. Estos datos sugieren que las estudiantes enfrentan desafíos sistémicos no visibilizados, que impactan significativamente su bienestar educativo

Respecto a la trayectoria académica, se observó un patrón llamativo del agotamiento emocional, que alcanza un nivel elevado en el segundo año (M = 29.12), para luego descender hacia el quinto año (M = 23.40). Este hallazgo contrasta los postulados clásicos de la Teoría de la Carga Alostática, propuesta originalmente por McEwen y Stellar (1993), la cual sugiere que la exposición crónica a estresores, como la carga académica sostenida, genera un desgaste acumulativo en el organismo que tiende a incrementar linealmente con el tiempo. Sin embargo, los resultados del presente estudio indican que dicha acumulación no es inevitablemente lineal; el descenso del agotamiento emocional en el último año sugiere que los estudiantes logran un proceso de adaptación exitosa, desarrollando recursos de afrontamiento y experiencias de dominio (Bandura, 1997), que amortiguan el costo fisiológico y emocional del estrés, tras superar los desafíos académicos de los primeros años, tal como lo respalda la hipótesis de la adaptación y dominio de Sanseverino et al. (2023).

El análisis por facultades reveló una dicotomía interesante dentro del área de las ciencias. Mientras que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería reportaron los niveles más altos de autoeficacia, los estudiantes de la Facultad de Ciencias Puras y Naturales registraron la media más baja, existiendo una diferencia significativa entre ambos grupos ($p < .001$). Este hallazgo es congruente con investigaciones previas que han identificado discrepancias en la autoeficacia según la disciplina. Mamaril et al. (2016) demostraron que la autoeficacia en ingeniería es multidimensional y se fortalece mediante habilidades prácticas específicas, lo que podría explicar los puntajes superiores en este grupo debido a la naturaleza aplicada de su currículo. Por el contrario, en disciplinas de ciencias fundamentales, Whitcomb et al. (2020) han reportado que, a pesar de obtener calificaciones similares o superiores, los estudiantes, y especialmente las mujeres, tienden a reportar una menor autoeficacia en comparación con sus pares de ingeniería, fenómeno atribuido a diferencias en la cultura disciplinar y la retroalimentación percibida. Por otro lado, el alto nivel elevado de agotamiento en la Facultad de Arquitectura es consistente

con la investigación de Bonomi e Islas (citados en Hernández et al., 2021), quienes identifican a la arquitectura como una disciplina de alta demanda y crítica constante, factores que precipitan el agotamiento emocional.

Otro hallazgo de particular relevancia radica en la disonancia observada respecto al tipo de gestión institucional. Aunque los estudiantes de universidades privadas reportaron niveles de autoeficacia académica significativamente superiores a sus pares de instituciones públicas, esta ventaja perceptiva no se tradujo en una diferencia estadísticamente significativa en sus niveles de agotamiento emocional. Este fenómeno sugiere que el desgaste afectivo constituye una problemática sistémica de la educación superior contemporánea, donde las exigencias transversales sobrepasan las diferencias institucionales. Esta realidad es congruente con lo propuesto por D'Amelio et al. (2021), quienes evidencian que en el contexto universitario los estudiantes se enfrentan a una convergencia de factores estresores, tales como la acumulación de cargas académicas, las expectativas sociales y la competitividad. En consecuencia, la interacción de estos elementos erosiona el bienestar psicosocial del alumnado de manera generalizada, independientemente de si la universidad es de carácter público o privado.

Por otro lado, resulta pertinente analizar los hallazgos asociados a variables que no demostraron diferencias estadísticas significativas, como la cantidad de horas semanales de estudio autónomo y la situación laboral del participante. El volumen de tiempo dedicado a lo académico o el hecho de asumir un empleo paralelo no incidieron de forma determinante en el aumento del agotamiento emocional ni en la autoeficacia. Esto sugiere que el agotamiento no es solamente un producto de la acumulación de horas, sino que está relacionado con las estrategias de afrontamiento desplegadas frente a la carga cognitiva. Dicha evidencia respalda la Teoría de Conservación de Recursos abordada por Hu y Yeo (2020), la cual sostiene que el agotamiento emocional emerge cuando las demandas exceden la capacidad de respuesta del individuo, generando una reducción significativa de recursos psicológicos. Por tanto, la fatiga académica dependería fundamentalmente del

balance subjetivo frente a las presiones percibidas, más que del tiempo cronológico invertido en estudiar o trabajar.

Finalmente, la investigación consolidó la conexión intrínseca entre salud mental y desempeño autopercibido, dado que los estudiantes que recibieron atención psiquiátrica presentaron una caída drástica en la autoeficacia académica y un aumento del agotamiento emocional. Esto corrobora lo expuesto por Chique-Aguilar et al. (2024) y Estrada-Araoz et al. (2024), quienes concluyen que condiciones como la ansiedad y la depresión no son solo comorbilidades, sino predictores directos del agotamiento emocional, actuando como barreras cognitivas que impiden al estudiante confiar en sus capacidades, conformando así un ciclo de deterioro del bienestar.

La interpretación de estas dinámicas exige un análisis situado en las particularidades socioculturales y socioeconómicas de la población universitaria en Bolivia. En el contexto paceño, el estudiante a menudo enfrenta exigencias que trascienden lo académico, tales como el trabajo en paralelo y la incertidumbre laboral posterior a su vida universitaria. Asimismo, el factor de la atención psiquiátrica tiene un matiz particular debido al persistente estigma social en este medio, ocasionando que los estudiantes busquen apoyo de manera tardía, lo que explicaría la estrecha relación de esta variable con puntajes elevados de agotamiento emocional.

V.4 Recomendaciones

A la luz de los hallazgos expuestos y las conclusiones derivadas, se formulan las siguientes recomendaciones orientadas a optimizar el bienestar estudiantil y la calidad educativa en el contexto universitario

A nivel institucional y de políticas educativas, considerando la correlación inversa hallada entre autoeficacia y agotamiento, se recomienda que las direcciones académicas y los departamentos de bienestar estudiantil consideren la implementación de programas

transversales de fortalecimiento de la autoeficacia. Estos programas no deben limitarse a la prevención comunitaria de tercer nivel, es decir, rehabilitadora, sino integrarse preventivamente en un primer nivel, que controla los factores de riesgo, especialmente durante los primeros años de carrera, mediante talleres de establecimiento de metas, gestión del tiempo y estrategias de autorregulación del aprendizaje. Además, ante la evidencia de niveles considerables de agotamiento emocional, resulta crucial que las instituciones activen mecanismos de monitoreo continuo del bienestar psicológico, facilitando así la identificación oportuna de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Por otra parte, se sugiere una intervención diferenciada con perspectiva de género. Ante la evidencia de una brecha significativa en perjuicio de las estudiantes mujeres, se recomienda diseñar intervenciones psicosociales con enfoque de género. Es fundamental crear espacios de mentoría y redes de apoyo que aborden específicamente las exigencias contextuales latentes y las barreras invisibles que afectan la confianza académica de las universitarias. Las instituciones deben revisar si sus prácticas pedagógicas o culturas organizacionales están reforzando involuntariamente estereotipos que incrementan la carga emocional en este grupo, promoviendo en su lugar un clima educativo equitativo que valide las competencias de todos los estudiantes por igual.

Así también, se sugiere un abordaje de estrategias focalizadas por área de conocimiento; dado que los estudiantes de la Facultad de Ciencias Puras reportaron los niveles más bajos de autoeficacia y los de Arquitectura los niveles más altos de agotamiento, se sugiere desarrollar estrategias contextualizadas por facultad. Por ejemplo, para las áreas de ciencias exactas, fomentar metodologías de aprendizaje activo que incrementen las experiencias de éxito temprano, con el fin de promover experiencias de dominio, para facultades de alta demanda creativa y entregas críticas como Arquitectura, implementar talleres de manejo del estrés, resiliencia y crítica constructiva para mitigar el

desgaste emocional específico de su cultura disciplinar. En cualquier caso, generando estrategias que permitan superar los enfoques genéricos de apoyo estudiantil.

En el ámbito del bienestar integral, la relación detectada entre recibir atención psiquiátrica y una menor autoeficacia académica pone de relieve la urgencia de desestigmatizar la salud mental, por lo que se sugiere que las instituciones promuevan el cuidado de la salud mental.

Para futuras investigaciones, se sugiere a la comunidad científica profundizar en esta línea de investigación mediante estudios longitudinales que permitan trazar la evolución causal entre la autoeficacia y el agotamiento a lo largo de toda la trayectoria universitaria, verificando la hipótesis de la adaptación en el último año. Asimismo, sería valioso ampliar el alcance geográfico a universidades de otros distritos, para contrastar factores sociodemográficos. Finalmente, se recomienda incorporar metodologías mixtas que incluyan grupos focales, para comprender cualitativamente las narrativas detrás de las diferencias de género y las presiones específicas de cada facultad que los datos cuantitativos han revelado.

CAPÍTULO VI
REFERENCIAS

Ala, S., Campos, F. R., y Relva, I. C. (2024). Emotional Exhaustion Scale (ECE): Psychometric Properties in a Sample of Portuguese University Students. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 14(4), 1044-1054. https://doi.org/10.3390/ejihpe14040068

Alhadabi, A., y Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 519-535.

Allen, M., Poggiali, D., Whitaker, K., Marshall, T. R., & Kievit, R. A. (2019). Raincloud plots: a multi-platform tool for robust data visualization. Wellcome Open Research, 4, 63. https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15191.2

Ampuero-Tello, N., Zegarra-López, A., Padilla-López, D., y Venturo-Pimentel, D. (2022). Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic. Interacciones, 8, e289. https://doi.org/10.24016/2022.v8.289

Angeles Rodriguez, R., y Lazo Juscamayta, L. R. (2024). Autoeficacia y *burnout* académico, en universitarios de ciencias de la salud en tiempos de pandemia-Huancayo 2022. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. https://hdl.handle.net/20.500.12848/7728

Arias, L., Garcias Mora, R. A., Butron Heredia, R., y Salvatierra Gomez, V. K. (2023). Depresión, ansiedad, estrés y consumo de sustancias psicoactivas post Covid entre estudiantes de medicina de la Universidad del Valle Cochabamba-Bolivia, 2022.

Revista de Investigación e Información en Salud, 18(44), 21–31. https://doi.org/10.52428/20756208.v18i44.468

Artino, A. R. Jr. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. Perspectives on Medical Education, 1(2), 76-85.

Azizah, F. N., Rifa'i, A., y Abdulaziz, A. (2024). The influence of academic self-efficacy, social support, and supervisor interpersonal communication on student thesis completing motivation. Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia

Baldivieso, L., Rodrigo, J., y Llanos Baldivieso, C. C. (2020). Prevalencia de trastornos digestivos funcionales (síndrome de intestino irritable y dispepsia funcional) y su relación con el estrés laboral (*burnout*) en estudiantes universitarios de Bolivia. Revista de la ANCB-SC, 2, 33.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Co.

Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 307–337). Information Age Publishing.

Baños, R., Calleja-Núñez, J. J., Espinoza-Gutiérrez, R., y Granero-Gallegos, A. (2023). Mediation of academic self-efficacy between emotional intelligence and academic engagement in physical education undergraduate students. *Frontiers in Psychology, 14*, 1178500. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1178500

Barreto, D., y Salazar, H. (2021). Agotamiento emocional en estudiantes universitarios del área de la salud [emotional exhaustion in university health students]. *Univ. Salud* 23, 30–39. doi: 10.22267/rus.212301.211

Baruah, Andriya. (2024). Exploring the Effect of One's Efficacy on Learning Outcomes Among University Students. International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology. 12. 5889-5894. 10.22214/ijraset.2024.61358

Bazan Valle, J. (2023). Cansancio emocional y autoeficacia académica en estudiantes de ingeniería química de una universidad estatal de Lima. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martin de Porres]. https://hdl.handle.net/20.500.12727/12222

Caballero Huilahuaña, G. J. (2023). Cansancio emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina de Lima Metropolitana. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. http://doi.org/10.19083/tesis/667163

Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R., y Procentese, F. (2020). University Student Mental Well-Being during COVID-19 Outbreak: What Are the Relationships between Information Seeking, Perceived Risk and Personal Resources Related to the Academic Context? Sustainability, 12(17), 7039. https://doi.org/10.3390/su12177039

Carifio, J., y Perla, R. J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats

and their antidotes. Journal of Social Sciences, 3(3), 106–116. https://doi.org/10.3844/jssp.2007.106.116

Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Caycho-Rodríguez, T., Villafuerte de la Cruz, A. S., y Dávila Villavicencio, R. (2023). Effect of emotional exhaustion on satisfaction with studies and academic procrastination among Peruvian university students. Frontiers in Education, 8, Article 1015638. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1015638

Chengzhuo, Z. (2024). A Review of Research on Academic Self-Efficacy. International Journal of New Developments in Education, Vol. 6, Issue 6: 209-213. https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060632.

Chique-Aguilar, J., Riquelme-Mercado, G. V., Aza-Tacca, R., y Ramos-Vilca, J. C. (2024). Autoeficacia Académica y Salud Mental en Estudiantes de Una Universidad Pública. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 77-88.

Chub, I. N. K., Opazo, R. O., y Gómez, A. I. (2015). Autoeficacia académica, *burnout* académico y desgranamiento universitario. Revista de Psicología, 11(22), 45-57.

D´Amelio, A., Santes, M., y Núñez, J. (2021). Síndrome de *burnout* en estudiantes universitarios durante la pandemia. Revista Latinoamericana de Psicología, 53(2), 123-135.

Delacre, M., Lakens, D., y Leys, C. (2017). Why Psychologists Should by Default Use Welch's t-test Instead of Student's t-test. International Review of Social Psychology, 30(1), 92–101. https://doi.org/10.5334/irsp.82

Dominguez Lara, S. A. (2013). Análisis psicométrico de la Escala de Cansancio Emocional en estudiantes de una universidad privada. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 7(1), 45-55. https://doi.org/10.19083/ridu.7.186

Dominguez Lara, S. A. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales (Revista de Psicología, 4(4), 45–53).

Dominguez Lara, S. A. (2014). Escala de Cansancio Emocional: estructura factorial y validez de los ítems en estudiantes de una universidad privada. Avances en Psicología, 22(1), 89-97. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2014.v22n1.27 estudiantes universitarios peruanos (Revista de Psicología, 2(1), 27–39).

Dominguez Lara, S., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, (2), 27–40.

Domínguez Lara, S. A. (2014). Escala de Cansancio Emocional: estructura factorial y validez de los ítems en estudiantes de una universidad privada. Avances en Psicología, 22(1), 89–97. Economics, 7(1), 929-944.

Erostegui Revilla, C. P., Gutierrez Flores, O. H., y Espada Machaca, G. (2010). Síndrome de *Burn-Out* en estudiantes de la Facultad de Medicina de la UMSS Junio-Julio 2009. Revista Médico-Científica "Luz Y Vida", 1(1), 5-8.

Esteban, R. F. C., Mamani-Benito, O., Morales-García, W. C., Caycho-Rodríguez, T., y Mamani, P. G. R. (2022). Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. Heliyon, 8(11).

Estrada, E. G., Gallegos, N. A., y Mamani Uchasara, H. J. (2021). *Burnout* académico en estudiantes universitarios peruanos. Apuntes Universitarios, 11(2), 48–62. https://doi.org/10.17162/au.v11i2.631

Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N. A. ., Huamaní-Pérez, M. I., Malaga-Yllpa, Y., y Quispe-Aquise, J. (2024). Psychological distress as a predictor of emotional exhaustion in university students: A cross-sectional study. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 5(3), e24053. https://doi.org/10.51798/sijis.v5i3.793

Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N. A., Huamaní-Pérez, M. I., Malaga-Yllpa, Y., y Quispe-Aquise, J. (2024). Psychological distress as a predictor of emotional exhaustion in university students: A cross-sectional study. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 5(3), e24053-e24053.

Fernández, E., y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 201-208.

Gordillo Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior.

Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., y Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. BMC Medical Education, 20(1), 76. https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9

Hendra, R., Setiyadi, B., Pratama, Y. H., Denmar, D., Wijaya, H. A., y Contreras, J. A. M. (2024). The Influence of Self-Efficacy, Emotional Intelligence and Learning

Motivation on Learning Achievement of Students at Universitas Jambi. Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, 9(1), 113-134. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6158

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2021). Tendencia al síndrome de burnout académico en estudiantes de arquitectura en tiempos de pandemia. Revista Boletín Redipe, 10(12), 320-333. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1765

Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2017). Metodología de la Investigación 6ta edición. México: Mc Graw Hill (Vol. 6).

Honicke, T., y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hu, X., y Yeo, G. B. (2020). Emotional exhaustion and reduced self-efficacy: The mediating role of deep and surface learning strategies. Motivation and Emotion, 44(5), 725–743. https://doi.org/10.1007/s11031-020-09846-2

Kaggwa, M. M., Kajjimu, J., Sserunkuma, J., Najjuka, S. M., Atim, L. M., Olum, R., y Bongomin, F. (2021). Prevalence of burnout among university students in low-and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. PloS one, 16(8), e0256402. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256402.

Klinkenberg, E. F., Versteeg, M., y Kappe, R. F. (2023). Engagement and emotional exhaustion among higher education students; a mixed-methods study of four student profiles. Studies in Higher Education, 49(11), 1837–1851. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2281533

Koo, M., y Yang, S.-W. (2025). Likert-Type Scale. Encyclopedia, 5(1), 18. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018

Lang, V. (2019). “Altas Expectativas Parentales Percibidas y Autoeficacia Académica Un Estudio Correlacional Con Adolescentes De 5º Y 6º De Secundaria De La Ciudad De La Paz” [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad La Salle.

Li, C., Zhang, Y., Randhawa, A. K., y Madigan, D. J. (2020). Emotional exhaustion and sleep problems in university students: Does mental toughness matter? Personality and Individual Diferences, 163, 110046.

Lledó Carreres, A., Perandones González, T. M., Herrera Torres, L., y Lorenzo Lledó, G. (2014). Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 7(1), 161-170. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791017

Malkoç, A., y Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. Univ. J. Educ. Res. 6, 2087–2093. doi: 10.13189/ujer.2018.061005

Mamaril, N. A., Usher, E. L., y Li, C. R. (2016). Measuring Undergraduate Students' Engineering Self-Efficacy: A Validation Study. Journal of Engineering Education, 105(2), 366-395. https://doi.org/10.1002/jee.20121

Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, *15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

McEwen, B. S., y Stellar, E. (1993). Stress and the individual: Mechanisms leading to disease. Archives of Internal Medicine, 153(18), 2093–2101. https://doi.org/10.1001/archinte.1993.00410180039004

Medicinaa, Y. C. A. E., y Aveiro-Róbalo, T. R. (2020). Síndrome de Burnout, según el año de estudio, en estudiantes de medicina de ocho países de Latinoamérica, 2016-2017. CIMEL, 26(1), 22-29.

Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. MHSalud, 20(1). https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3

Merino-Soto, C., Angulo-Ramos, M., Llaja-Rojas, V., y Chans, G. M. (2024). Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: A cross-sectional study of a mediational effect in nursing students. Nurse Education Today, 139, 106221.

Mills, N., Pajares, F., y Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. Language Learning, 57(3), 417-442.

Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. Personality and Individual Diferences, 50(2), 274–278.

Morales Vásquez, C. A. (2022). Autoeficacia académica percibida, cansancio emocional académico y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada, 2021. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martin de Porres]. https://hdl.handle.net/20.500.12727/11150

Mosleh, S. M., Shudifat, R. M., Dalky, H. F., Almalik, M. M., y Alnajar, M. K. (2022). Mental health, learning behaviour and perceived fatigue among university students during the COVID-19 outbreak: a cross-sectional multicentric study in the UAE. BMC Psychol. 10:758. doi: 10.1186/s40359-022-00758-z

Muir, C. (2018). Motivational aspects of using near peers as role models. Cambridge Papers in ELT Series. Cambridge University Press.

Muñoz Carreño, N., Cova Solar, F., Sánchez-Queija, M. I., Y Díez López, M. (2024). The Theory of Emerging Adulthood in Latin America: A Scoping Review. Emerging Adulthood. https://doi.org/10.1177/2167696824127894

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. Advances in Health Sciences Education, 15(5), 625–632. https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. Anales de Psicología, 30(2), 450-462. https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221

Portillo Calsina, D. J., y Ponce Peñaloza, A. P. (2024). Cansancio emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de los últimos ciclos de estudios. HITOS EDUCATIVOS. Revista de Investigación Científica. 1. 37-48. 10.62785/hitos.e.v1.i1.3. https://doi.org/10.62785/hitos.e.v1.i1.3

Quispe Sarmiento, K. D. (2023). Autoeficacia y cansancio emocional en estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, Tacna, 2021. http://hdl.handle.net/20.500.12969/2933

Raju y Sekhar. (2024). Emotional exhaustion, academic self-efficacy, and career aspiration among engineering college students. World Journal Of Advanced Research and Reviews. doi: 10.30574/wjarr.2024.22.1.1086

Ramos, F., Manga, D., y Morán, C. (2005). Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. Interpsiquis. https://www.researchgate.net/publication/271846180

Razak, Nor. (2020). Students' Emotional Intelligence and Self-efficacy towards Their Academic Performance: A Survey Study on Public Higher Learning Institution. Universal Journal of Educational Research. 8. 10.13189/ujer.2020.082315.

Richardson, M., Abraham, C., y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis.

Rigg, J., Day, J., y Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. Journal of Educational and Developmental Psychology, 3(2), 138. http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n2p138.

Robles, C. (2019). Autoeficacia académica y percepción de logros educativos. Revista Latinoamericana de Psicología, 51(2), 123-134.

Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. Behavioral Ecology, 17(4), 688–690. https://doi.org/10.1093/beheco/ark016

Salkind, N. J. (1998). Métodos de investigación. México: Prentice Hall.

Salkind, N. J. (2022). Statistics for People Who (Think They) Hate Statistics (7th ed.). SAGE Publications.

Sanseverino, D., Molinaro, D., Spagnoli, P., y Ghislieri, C. (2023). The Dynamic between Self-Efficacy and Emotional Exhaustion through Studyholism: Which Resources Could Be Helpful for University Students?. International journal of environmental research and public health, 20(15), 6462. https://doi.org/10.3390/ijerph20156462

Sanz, J., y Villamarín, A. (2001). Autoeficacia percibida como factor protector frente al estrés. Psicología desde El Caribe, 6(1), 57-71.

Schunk, D. H. (2020). Learning theories: An educational perspective (8th ed.). Pearson Education.

Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2022). Academic self-efficacy. In Handbook of positive psychology in schools (pp. 268-282). Routledge. doi: 10.4324/9781003013778-21

Schunk, D. H., y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wifgield y J. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 15-31). Academic Press.

Schunk, D., y Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 27-44). Routledge.

Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. The International Journal of Indian Psychology, 2(3), 5-16.

Talsma K., Robertson K., Thomas C., y Norris K. (2021) COVID-19 Beliefs, Self-Efficacy and Academic Performance in First-year University Students: Cohort Comparison and Mediation Analysis. Front. Psychol. 12:643408. doi:10.3389/fpsyg.2021.643408

Valle Alarcón, M. E. (2020). Relación del Síndrome de Burnout con el clima educativo en Internos de Medicina Hospital de Clínicas La Paz 2019 [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés]. http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/24642

Waddington, J. (2019). Developing primary school students' foreign language learner self-concept. System, 82, 39-49.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. ELT Journal. https://doi.org/10.1093/elt/ccac046

Whitcomb, K. M., Kalender, Z. Y., & Singh, C. (2020). A mismatch between self-efficacy and performance: Undergraduate women in engineering tend to have lower self-efficacy despite earning higher grades than men. International Journal of Engineering Education 36 (4), 1996-2014 (2020). https://doi.org/10.48550/arXiv.2003.06006

Wilke, C. O. (2019). Fundamentals of Data Visualization: A Primer on Making Informative and Compelling Figures. O'Reilly Media.

Wyatt, M. (2018a). Language teachers' self-efficacy beliefs: An introduction. In S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), Language teacher psychology. Multilingual Matters.

Wyatt, M. (2018b). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). Australian Journal of Teacher Education, 43(4), 6.

Zhang, S. (2020). Self-efficacy within an individualized approach to improving language learners' self-regulated learning strategies. In M. Simons y T. F. H. Smits (Eds.), Language education and emotions: Research into emotions and language learners, language teachers and educational processes. Routledge.

Zhang, Y., Wang, Y., y Liu, X. (2025). Exploring Gender and Academic Major Differences in Academic Self-Efficacy Among University Students in Xi'an, China. Journal of Education and Learning Environments, 1(1), 18-23. https://doi.org/10.55121/jele.v1i1.543

Zhang, Y., Wang, Y., y Liu, X. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. Psychological Research and Behavior Management, 16(1), 101-110.

Zheng, C. (2024). A Review of Research on Academic Self-Efficacy. International Journal of New Developments in Education, 6(6).

ANEXOS

Anexo A. Escala de autoeficacia académica

EAPESA

A continuación, se presentan 9 afirmaciones relacionadas con tu forma de pensar. Por favor, lee cada enunciado detenidamente y SELECCIONA CON UNA "X" el número que mejor refleje tu situación, según la siguiente escala:

Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	2	3	4

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo más importante es la honestidad

	1	2	3	4
1. Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3. Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.				
8. Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.				

Anexo B. Escala de Cansancio Emocional

ECE

A continuación, se presentan 10 afirmaciones relacionadas con tu forma de pensar. Por favor, lee cada enunciado detenidamente y SELECCIONA CON UNA "X" el número que mejor refleje tu situación, según la siguiente escala:

Raras veces	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1	2	3	4	5

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo más importante es la honestidad

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

Anexo C. Validación por expertos

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 1

Dimensión: Autoeficacia Académica

1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutro ; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.					x					x					x					x	
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					x					x					x					x	
3	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.					x					x					x					x	
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.					x					x					x					x	
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.					x					x					x					x	
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.					x					x					x					x	
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.					x					x					x					x	
8	Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.					x					x					x					x	
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 2

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.					x					x					x				x		Por un tema de cuestión de género se sugiere

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
																						añadir el feminino a la palabra capacitado / capacitada ó directamente: "Me considero una persona lo suficientemente capacitada…
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					x					x					x					x	
3	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.					x					x					x					x	
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.					x					x					x					x	
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.					x					x					x					x	
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.					x					x					x					x	
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.					x					x					x					x	
8	Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.					x					x					x					x	
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 3

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observa-ciones y recomen-daciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.					x					x					x					x	

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					x					x					x					x	
3	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.					x					x					x					x	
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.					x					x					x					x	
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.					x					x					x					x	
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.					x					x					x					x	
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.					x					x					x					x	
8	Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.					x					x					x					x	
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 4

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.					x					x					x					x	
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					x					x					x					x	
3	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.					x					x					x					x	
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.					x					x					x					x	

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.					x					x					x					x	
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.					x					x					x					x	
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.					x					x					x					x	
8	Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.					x					x					x					x	
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 5

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.					x					x					x					x	
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					x					x					x					x	
3	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.					x					x					x					x	
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.					x					x					x					x	
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.					x					x					x					x	
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.					x					x					x					x	
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.					x					x					x					x	
8	Me considero capaz de planificar					x					x					x					x	

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.																					
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.					x					x					x					x	

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 1

Dimensión: Agotamiento emocional

1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutro; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Los exámenes me producen una tensión excesiva.					x					x					x					x	
2	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					x					x					x					x	
3	Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					x					x					x					x	
4	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.					x					x					x					x	
5	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					x					x					x					x	
6	Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					x					x					x					x	
7	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.					x					x					x					x	
8	Me siento cansado/a al final de la jornada de estudio.					x					x					x					x	
9	Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					x					x					x					x	

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
10	Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 2

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Los exámenes me producen una tensión excesiva.					x					x					x					x	
2	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					x					x					x					x	
3	Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					x					x					x					x	
4	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.					x					x					x					x	
5	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					x					x					x					x	
6	Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					x					x					x					x	
7	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.					x					x					x					x	
8	Me siento cansado/a al final de la jornada de estudio.					x					x					x					x	
9	Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					x					x					x					x	
10	Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 3

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Los exámenes me producen una tensión excesiva.					x					x					x					X	
2	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					X					x					x					x	
3	Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					x				x						x				x		Te recomendaría adecuar la redacción a como hablamos en Bolivia: ¨Me siento bajoneado¨, como triste, sin…
4	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.					x					x					x					X	
5	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					x					x					x					x	
6	Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					x					x					x					x	
7	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.					x					x					x					x	
8	Me siento cansado/a al final de la jornada de estudio.					x					x					x					x	
9	Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					x					x					x					x	
10	Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 4

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Los exámenes me producen una tensión excesiva.					x					x					x					x	
2	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					x					x					x					x	
3	Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					x					x					x					x	
4	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.					x					x					x					x	
5	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					x					x					x					x	
6	Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					x					x					x					x	
7	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.					x					x					x					x	
8	Me siento cansado/a al final de la jornada de estudio.					x					x					x					x	
9	Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					x					x					x					x	
10	Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					x					x					x					x	

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTO 5

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Los exámenes me producen una tensión excesiva.					x					x					x					x	
2	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					x					x					x					x	
3	Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					x					x					x					x	
4	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.					x					x					x					x	
5	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					x					x					x					x	
6	Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					x					x					x					x	
7	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.					x					x					x					x	
8	Me siento cansado/a al final de la jornada de estudio.					x					x					x					x	
9	Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					x					x					x					x	
10	Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					x					x					x					x	

Anexo D. Tabla de cálculo de la V de Aiken para EAPESA

											IC 95%	
		Juez 1	**Juez 2**	**Juez 3**	**Juez 4**	**Juez 5**	**Media**	**DE**	**V de Aiken**	**Interpretacion V**	Inferior	Superior
Item1	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	4	5	5	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
Item2	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item3	**Pertinencia**	5	5	5	4	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
	Claridad	5	5	5	4	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
	Coherencia	5	5	5	4	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item4	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item5	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item6	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item7	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item8	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item9	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00

Anexo E. Tabla de cálculo de la V de Aiken para ECE

											IC 95%	
		Juez 1	**Juez 2**	**Juez 3**	**Juez 4**	**Juez 5**	**Media**	**DE**	**V de Aiken**	**Interpretacion V**	Inferior	Superior
Item1	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item2	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	4	5	5	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item3	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	4	5	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	4	5	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
Item4	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item5	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item6	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	4	5	5	5	4,80	0,45	0,95	VALIDO	0,76	0,99
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item7	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item8	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item9	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
Item10	**Pertinencia**	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Claridad	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Coherencia	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00
	Redacción	5	5	5	5	5	5,00	0,00	1,00	VALIDO	0,84	1,00

Anexo F. Análisis de sensibilidad: robustez de los hallazgos

Tabla 28. Análisis de sensibilidad de las pruebas empleadas en la investigación

Variable (VD)	Factor (VI)	Prueba	p-valor (Paramétrico)	p-valor (No Paramétrico)	Convergencia
Autoeficacia	Sexo	t de Welch vs. U de Mann-Whitney	0.0000	0.0000	Convergente*
Autoeficacia	Tipo Universidad	t de Welch vs. U de Mann-Whitney	0.0001	0.0000	Convergente*
Autoeficacia	Atención Psiquiátrica	t de Welch vs. U de Mann-Whitney	0.0445	0.0897	Divergente**
Autoeficacia	Año Académico	ANOVA vs. H de Kruskal-Wallis	0.0003	0.0005	Convergente*
Autoeficacia	Facultad	ANOVA vs. H de Kruskal-Wallis	0.0093	0.0020	Convergente*
Agotamiento	Sexo	t de Welch vs. U de Mann-Whitney	0.0000	0.0000	Convergente*
Agotamiento	Tipo Universidad	t de Welch vs. U de Mann-Whitney	0.1423	0.1432	Convergente*
Agotamiento	Atención Psiquiátrica	t de Welch vs. U de Mann-Whitney	0.0000	0.0000	Convergente*
Agotamiento	Año Académico	ANOVA vs. H de Kruskal-Wallis	0.0345	0.0493	Convergente*
Agotamiento	Facultad	ANOVA vs. H de Kruskal-Wallis	0.0000	0.0000	Convergente*

* "Convergente" indica que ambos métodos estadísticos condujeron a la misma decisión inferencial (rechazo o no rechazo de la hipótesis nula).
** "Divergente" indica una discrepancia en la significancia estadística atribuible a diferencias en la potencia de la prueba.

Nota: Elaboración propia 2025.

Con el objetivo de garantizar el rigor científico de las conclusiones y validar la pertinencia de las pruebas paramétricas empleadas, se llevó a cabo un análisis de sensibilidad que contrastó los resultados obtenidos mediante la prueba t de Student (con corrección de Welch) y el ANOVA frente a sus contrapartes no paramétricas, la U de Mann-Whitney y la prueba de Kruskal-Wallis.

Esta verificación metodológica se fundamenta en la evidencia de que, si bien las pruebas de normalidad resultaron significativas, el teorema del límite central y la literatura especializada (Norman, 2010; Koo y Yang, 2025), demuestran que, en muestras grandes (N>30), la distribución de las medias muestrales tiende a la normalidad, permitiendo que los estadísticos paramétricos controlen las tasas de error de Tipo I de manera eficaz, incluso al analizar datos derivados de escalas sumativas tipo Likert. Particularmente, ante el desbalance muestral observado en la variable de atención psiquiátrica (n=381 frente a n=41), la elección predeterminada de la prueba t de Welch se sustenta en los postulados de Ruxton (2006), quien establece que este procedimiento es superior a las alternativas tradicionales al mantener la potencia estadística y la robustez frente a la heterogeneidad de varianzas.

La examinación por contraste de los valores de significancia (p) entre ambos enfoques estadísticos reveló una convergencia muy elevada de las comparaciones realizadas. En nueve de los diez cruces de variables analizados, tanto las pruebas paramétricas como las no paramétricas arribaron a la misma conclusión inferencial, confirmando ya sea la existencia de diferencias significativas o el no rechazo de la hipótesis nula. Esta alta consistencia ratifica que la desviación de la normalidad en los datos originales no introdujo distorsiones que comprometieran la validez de los hallazgos generales. No obstante, se identificó una única discrepancia en la relación entre la autoeficacia académica y la recepción de atención psiquiátrica, donde la prueba t de Welch detectó una diferencia estadísticamente significativa ($p = .044$), mientras que la prueba U de Mann-Whitney arrojó un resultado no significativo ($p = .089$).

Esta divergencia no invalida el resultado paramétrico, sino que se explica por la diferencia de potencia estadística inherente a cada método ante la naturaleza de los datos. La prueba t de Welch demostró una mayor sensibilidad para captar la magnitud de las puntuaciones, detectando que el subgrupo con atención psiquiátrica presentaba valores cuantitativamente muy bajos que desplazaban el promedio general; por el contrario, la prueba no paramétrica, al transformar los datos originales a rangos ordinales, experimentó una pérdida de información que diluyó la intensidad de esta diferencia. En consecuencia, y respaldado por la robustez que otorga el tamaño muestral, se puede indicar que el mantenimiento del enfoque paramétrico se constituye como una decisión metodológica muy precisa para la interpretación de los fenómenos estudiados (Carifio y Perla, 2007; Norman, 2010; Ruxton, 2006).

Anexo G. Análisis desglosado de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad

Tabla 29. Prueba Tukey HSD para el análisis de la autoeficacia académica en función al tipo de facultad

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
Facultad	Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo-Facultad de Agronomía	0	-0.8542	-4.6005	2.8922	0.9986
Facultad	Facultad de Ciencias Económicas y Financieras-Facultad de Agronomía	0	-0.2986	-3.2920	2.6948	1.0000
Facultad	Facultad de Ciencias Geológicas-Facultad de Agronomía	0	-0.5404	-4.8431	3.7622	1.0000
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Agronomía	0	-2.4767	-5.4598	0.5065	0.1944
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Agronomía	0	-1.1042	-5.9570	3.7487	0.9986
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Agronomía	0	-1.0511	-5.0217	2.9194	0.9961
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Agronomía	0	-0.8875	-4.1330	2.3580	0.9951
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Agronomía	0	0.4860	-2.4329	3.4049	0.9999
Facultad	Facultad de Ciencias Económicas y Financieras-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	0.5556	-2.6303	3.7414	0.9998
Facultad	Facultad de Ciencias Geológicas-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	0.3137	-4.1250	4.7525	1.0000
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	-1.6225	-4.7987	1.5538	0.8084
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	-0.2500	-5.2239	4.7239	1.0000
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	-0.1970	-4.3146	3.9206	1.0000
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	-0.0333	-3.4572	3.3905	1.0000

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	1.3401	-1.7759	4.4561	0.9183
Facultad	Facultad de Ciencias Geológicas-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-0.2418	-4.0664	3.5828	1.0000
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-2.1780	-4.4172	0.0611	0.0638
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-0.8056	-5.2401	3.6290	0.9997
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-0.7525	-4.1992	2.6942	0.9990
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-0.5889	-3.1673	1.9895	0.9986
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	0.7846	-1.3682	2.9374	0.9683
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Ciencias Geológicas	0	-1.9362	-5.7528	1.8804	0.8143
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Geológicas	0	-0.5637	-5.9691	4.8416	1.0000
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Geológicas	0	-0.5107	-5.1402	4.1188	1.0000
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Geológicas	0	-0.3471	-4.3721	3.6779	1.0000
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Geológicas	0	1.0264	-2.7402	4.7930	0.9952
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Puras y Naturales	0	1.3725	-3.0551	5.8001	0.9886
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Puras y Naturales	0	1.4255	-2.0123	4.8633	0.9331
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Puras y Naturales	0	1.5892	-0.9773	4.1556	0.5927

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
Facultad	**Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Puras y Naturales**	**0**	**2.9626**	**0.8240**	**5.1012**	**0.0007**
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Sociales	0	0.0530	-5.0919	5.1979	1.0000
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Sociales	0	0.2167	-4.3918	4.8252	1.0000
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Sociales	0	1.5901	-2.7945	5.9747	0.9693
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	0	0.1636	-3.5042	3.8315	1.0000
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	0	1.5371	-1.8451	4.9193	0.8909
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	0	1.3735	-1.1181	3.8650	0.7346

Nota: Elaboración propia 2025.

Anexo H. Análisis desglosado del agotamiento emocional en función al tipo de facultad

Tabla 30. Prueba Tukey HSD para el análisis del agotamiento emocional en función al tipo de facultad.

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
Facultad	Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo-Facultad de Agronomía	0	6.0000	-1.4531	13.4531	0.2300
Facultad	Facultad de Ciencias Económicas y Financieras-Facultad de Agronomía	0	1.8272	-4.1280	7.7823	0.9893
Facultad	Facultad de Ciencias Geológicas-Facultad de Agronomía	0	-3.3529	-11.9128	5.2069	0.9515
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Agronomía	0	0.4699	-5.4649	6.4046	1.0000
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Agronomía	0	-8.4167	-18.0712	1.2378	0.1445
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Agronomía	0	0.5000	-7.3991	8.3991	1.0000
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Agronomía	0	-2.2200	-8.6768	4.2368	0.9779
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Agronomía	0	-4.2143	-10.0213	1.5927	0.3672
Facultad	Facultad de Ciencias Económicas y	0	-4.1728	-10.5109	2.1652	0.5072

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
	Financieras-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo					
Facultad	**Facultad de Ciencias Geológicas-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo**	**0**	**-9.3529**	**-18.1835**	**-0.5224**	**0.0286**
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	-5.5301	-11.8491	0.7888	0.1409
Facultad	**Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo**	**0**	**-14.4167**	**-24.3120**	**-4.5214**	**0.0002**
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo	0	-5.5000	-13.6917	2.6917	0.4791
Facultad	**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo**	**0**	**-8.2200**	**-15.0316**	**-1.4084**	**0.0059**
Facultad	**Facultad de Ingeniería-Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo**	**0**	**-10.2143**	**-16.4134**	**-4.0152**	**0.0000**
Facultad	Facultad de Ciencias Geológicas-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-5.1801	-12.7889	2.4287	0.4590
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-1.3573	-5.8119	3.0973	0.9898
Facultad	**Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras**	**0**	**-10.2438**	**-19.0660**	**-1.4216**	**0.0099**
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-1.3272	-8.1841	5.5298	0.9996
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	0	-4.0472	-9.1767	1.0824	0.2547
Facultad	**Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Económicas y Financieras**	**0**	**-6.0414**	**-10.3244**	**-1.7585**	**0.0005**
Facultad	Facultad de Ciencias Puras y Naturales-Facultad de Ciencias Geológicas	0	3.8228	-3.7700	11.4157	0.8206
Facultad	Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Geológicas	0	-5.0637	-15.8173	5.6898	0.8696
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Geológicas	0	3.8529	-5.3572	13.0631	0.9297
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Geológicas	0	1.1329	-6.8745	9.1404	1.0000
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Geológicas	0	-0.8613	-8.3548	6.6321	1.0000
Facultad	**Facultad de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Puras y**	**0**	**-8.8865**	**-17.6950**	**-0.0781**	**0.0461**

Variable	Contraste	null.value	estimate	conf.low	conf.high	p-valor ajustado
	Naturales					
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Puras y Naturales	0	0.0301	-6.8092	6.8694	1.0000
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Puras y Naturales	0	-2.6899	-7.7958	2.4160	0.7805
Facultad	**Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Puras y Naturales**	**0**	**-4.6842**	**-8.9387**	**-0.4296**	**0.0188**
Facultad	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-Facultad de Ciencias Sociales	0	8.9167	-1.3188	19.1521	0.1452
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Sociales	0	6.1967	-2.9716	15.3650	0.4695
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Ciencias Sociales	0	4.2024	-4.5205	12.9253	0.8542
Facultad	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	0	-2.7200	-10.0169	4.5769	0.9638
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	0	-4.7143	-11.4430	2.0145	0.4176
Facultad	Facultad de Ingeniería-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	0	-1.9943	-6.9511	2.9625	0.9435

Nota: Elaboración propia 2025.

Anexo I. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Instrucciones:

Por favor, lee cada enunciado con atención y selecciona la opción que mejor represente tu percepción sobre tus habilidades en contextos académicos, utilizando la escala proporcionada. Al responder, por favor, considera tu experiencia durante los últimos 2 meses. Responde de acuerdo a la siguiente escala y **marca con una X:**

Nunca	**Algunas veces**	**Muchas veces**	**Siempre**
1	2	3	4

N°	Enunciado	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.				
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3	Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.				
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
5	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
6	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente				

	capacidad para obtener un buen récord académico.				
7	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
8	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
9	Creo que tengo la preparación y capacidad para conseguir muchos éxitos académicos.				

Anexo J. Escala de Cansancio Emocional (ECE)

Instrucciones:
Por favor, lee cada afirmación detenidamente y selecciona la opción que mejor refleje la frecuencia con la que experimentas cada sensación, de acuerdo a la escala proporcionada y **marca con una X**. Al responder, por favor, considera tu experiencia durante los últimos 2 meses.

Rara vez	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

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

Anexo J. Cartas de validación por expertos (EAPESA): carta modelo y firmas

La Paz, 27 de mayo de 2025
Señora:
M.Sc. Ximena Borda
Docente a tiempo horario de la Carrera Psicología
Universidad La Salle
Presente.-

Ref. Validación de la "Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)"

A tiempo de saludar a su persona, sabiendo de su amplia experiencia, tengo el agrado de dirigirme a usted para solicitar su colaboración en calidad de experto/a para validar la "Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)", elaborada originalmente por Palenzuela (1983) y adaptada en Perú por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012), con el objetivo de evaluar la percepción de autoeficacia académica en estudiantes universitarios.

Esta escala formará parte de los instrumentos a emplear en el trabajo de investigación correspondiente a la Tesis de Licenciatura en Psicología titulada:

"AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AGOTAMIENTO EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE LA PAZ" – ESTUDIO CORRELACIONAL, cuyo objetivo principal es analizar la relación entre la percepción de autoeficacia y el agotamiento emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de La Paz.

En este sentido, espero poder contar con su participación en calidad de experto/a para la primera fase de la mencionada validación. Para este fin, adjunto encontrará la escala y el formulario de validación correspondiente.

Agradeciendo de antemano su colaboración, me despido atentamente.

Helen Jhesenia Lopez Calderón

C.I.: 7065029 LP

Adj. Formulario de validación de Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas

FORMULARIO DE VALIDACIÓN

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Características generales de la escala

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) fue diseñada originalmente en España en el año 1983 por Domingo Palenzuela, en el marco de la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura.

Se empleará la versión adaptada por Domínguez et al. (2012), desarrollada en el contexto universitario peruano. Esta versión es una forma breve de 9 ítems, derivada de la versión original de 10 ítems, en la que se eliminó el ítem 9 por presentar una baja correlación ítem–test (r = .193), inferior al criterio mínimo establecido de .20.

Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones que valoran la frecuencia percibida con la que el estudiante se considera capaz de enfrentar diversas situaciones académicas: 1 = Nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Bastantes veces, 4 = Siempre.

En cuanto al Alfa de Cronbach, el coeficiente de consistencia interna obtenido en la muestra de validación fue **α = .89** (IC 95 % = .878–.916), lo que indica una alta fiabilidad interna, adecuada para estudios de tipo correlacional.

Definición operacional

Dimensión

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) presenta una **estructura unidimensional**, de modo que todos sus ítems confluyen en una única dimensión:

Nombre de la dimensión	Definición
Autoeficacia académica	La autoeficacia académica se entiende como la creencia del estudiante en su propia capacidad para organizar, planificar y ejecutar con éxito las tareas y desafíos propios del entorno académico.

Instrucciones para el llenado del formulario:

A continuación, se encontrará con una tabla, la cual está compuesta por siete columnas. En la segunda columna se encuentran los 9 ítems que componen la escala organizados según las dimensiones, así como los siguientes criterios:

- Pertinencia (tercera columna): Evalúa si Los ítems permiten contar con información relevante y pertinente para el logro de objetivos de la investigación.
- Claridad de la redacción (cuarta columna): Los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos con facilidad.
- Coherencia (quinta columna): Evalúa la consistencia de los ítems entre sí dentro de una dimensión y con el objetivo general del instrumento.
- Redacción (sexta columna): Evalúa la gramática, ortografía y estilo de redacción de los ítems.

Estos criterios deben ser respondidos en función de la siguiente escala tipo Likert

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo

- Observaciones/ sugerencias (séptima columna) en la cual puede anotar las sugerencias que tenga con relación a los ítems, como ser su modificación, sustitución, si no se considera pertinente o no adecuada

Posteriormente encontrará una tabla relacionada con la evaluación del instrumento en general.

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Dimensión: Autoeficacia Académica

1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutro ; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Autoeficacia Académica					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.					x					x					x					x	
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.					x					x					x					x	
3	Cuando estudio por mi cuenta, mantengo la concentración hasta terminar la tarea.					x					x					x					x	
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.					x					x					x					x	
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.					x					x					x					x	
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.					x					x					x					x	
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.					x					x					x					x	
8	Me considero capaz de planificar y organizar mi tiempo de estudio de forma eficiente.					x					x					x					x	
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.					x					x					x					x	

Observaciones

El instrumento original constaba de 10 reactivos, donde el ítem eliminado (que correspondía al ítem 9) indicaba **"Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad"**. En todos los estudios que utilizaron la EAPESA con nueve reactivos se coincidió en retirar dicho ítem 9 debido a que **no aportaba al constructo medido**. Específicamente, Domínguez et al. (2012) reportaron una **correlación ítem–total de r = .193,** inferior al umbral mínimo de .20 establecido para garantizar homogeneidad interna. En el análisis factorial subsiguiente, dicho reactivo mostró **cargas factoriales insuficientes** y problemas de claridad conceptual. Estudios posteriores en Chile (Del Valle et al., 2018), México (Gutiérrez García y Landero Velázquez, 2019) y tesis de pregrado (Morales Vásquez, 2020) replicaron estos hallazgos, confirmando que la exclusión del ítem 9 mejora la consistencia interna (α ≈ .88–.89) y el ajuste factorial de la EAPESA en distintos contextos universitarios.

Considerando esta información, ¿usted sugiere que se elimine el ítem 9? Por favor, valore según la siguiente tabla:

Ítem	
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad	Si [x] No [ ]

Sugerencias Generales Sugiero que se elimine este ítem: "Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad"

Nombre: ____Ximena Borda_____

Firma____ _____

Fecha: _____**27/05/ 2025**_____

Ítem	
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad	Si [x] No [ ]

Sugerencias Generales

Este es un buen instrumento para evaluar la autoeficacia académica percibida, se sugiere que la pregunta número 1 sea redactada de manera más neutra para evitar cualquier conflicto de llenado.

Nombre: _____Valentina Lang Peñaloza_____

Firma_____

Fecha:___28 -05 -25_____

Ítem	
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad	Si [X] No [ ]

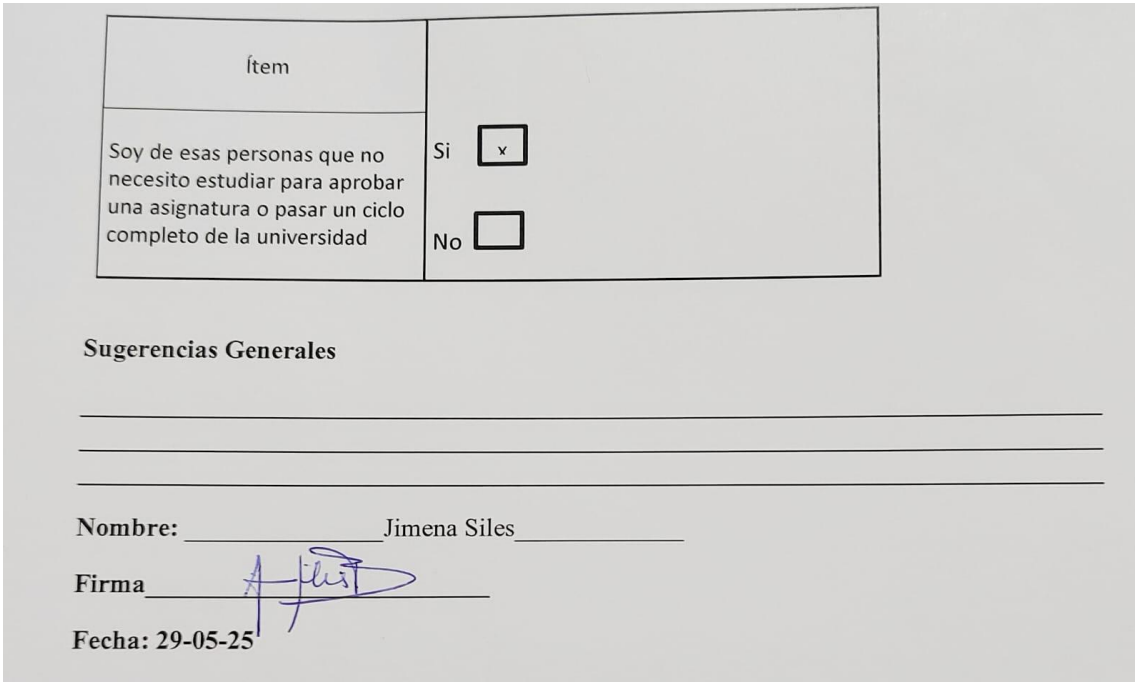
Sugerencias Generales

Los ítems se encuentran bien planteados y entendibles.

Nombre: ____DULCE PAZ_____

Firma_____

Fecha:____**30 – MAYO - 2025**_____



Ítem	
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad	Si [x] No [ ]

Sugerencias Generales

_____

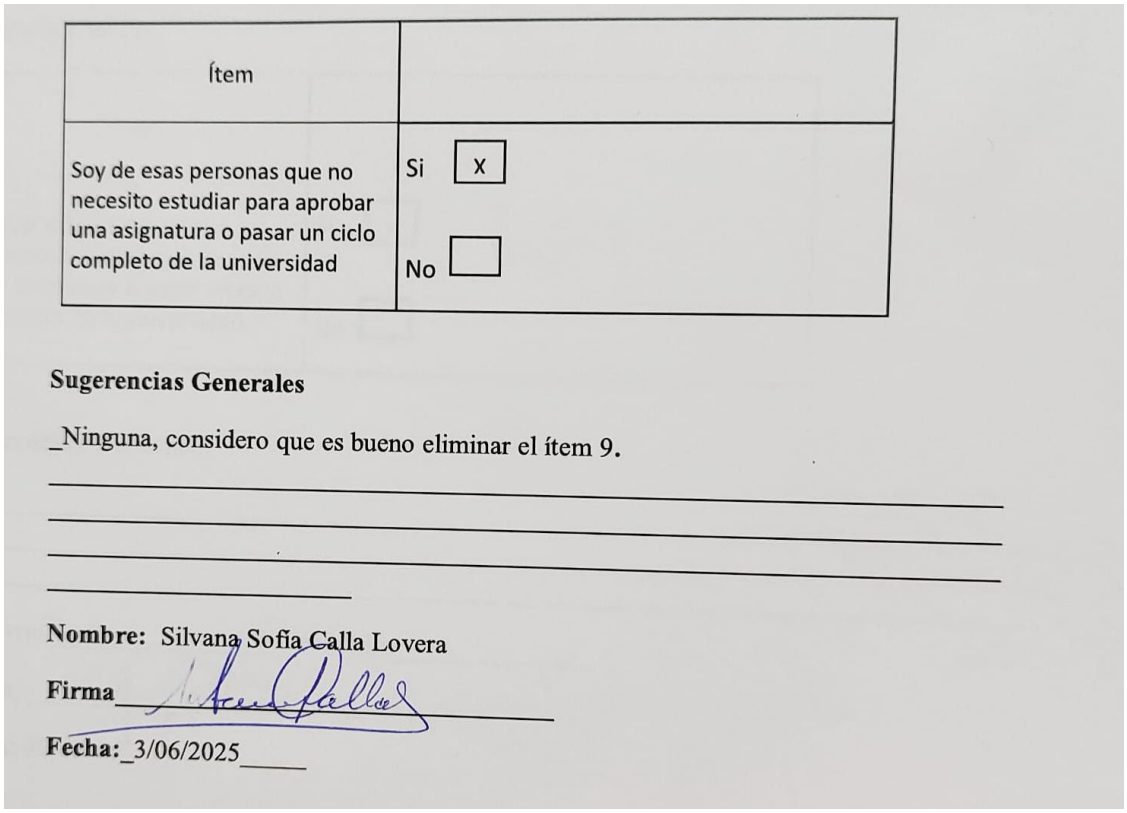
_____

_____

Nombre: _____Jimena Siles_____

Firma_____

Fecha: 29-05-25



Ítem	
Soy de esas personas que no necesito estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad	Si [X] No [ ]

Sugerencias Generales

_Ninguna, considero que es bueno eliminar el ítem 9.

Nombre: Silvana Sofía Calla Lovera

Firma

Fecha: _3/06/2025_____

Anexo K. Cartas de validación por expertos (ECE): carta modelo y firmas

La Paz, 27 de mayo de 2025

Señora:
M.Sc. Ximena Borda
Docente a tiempo horario de la Carrera Psicología
Universidad La Salle
Presente.-

Ref. Validación de la "Escala de Cansancio Emocional (ECE)"

A tiempo de saludar a su persona, reconociendo su destacada, tengo el agrado de dirigirme a usted para solicitar su valiosa colaboración en calidad de experto/a en la validación de la Escala de Cansancio Emocional (ECE), desarrollada por Domínguez-Lara (2014), que fue diseñada para medir el grado de agotamiento emocional en estudiantes universitarios.
La Escala de Cansancio Emocional formará parte de los instrumentos a emplear en la investigación de tesis de licenciatura titulada: "AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y AGOTAMIENTO EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE LA PAZ" – ESTUDIO CORRELACIONAL, cuyo objetivo principal es explorar la relación entre la percepción de autoeficacia académica y el nivel de agotamiento emocional en estudiantes universitarios de La Paz.
En este contexto, su participación como experto/a es fundamental para garantizar la pertinencia, claridad y coherencia de cada reactivo de la ECE en nuestra población de estudio. Para tal fin, adjunto a la presente encontrará el formulario de validación.

Agradeciendo de antemano su disposición y generosa contribución al avance de esta investigación, me

despido atentamente.
Helen Jhesenia Lopez Calderón
C.I.: 7065029 LP

Adj. Formulario de validación de Escala de Cansancio Emocional

FORMULARIO DE VALIDACIÓN
Escala de Cansancio Emocional
Características generales de la escala
La Escala de Cansancio Emocional (ECE), fue desarrollada originalmente por Fernández en España en 2011. Para el presente estudio, se empleará la versión completa de 10 ítems, revisada y adaptada por Domínguez-Lara en 2013 para estudiantes universitarios peruanos. Esta escala se responde mediante una escala Likert de 5 puntos: 1 = "Rara vez"; 2 = "Algunas veces"; 3 = "A veces"; 4 = "Casi siempre"; 5 = "Siempre", con un tiempo de referencia en los últimos 12 meses de actividad académica. En cuanto a la consistencia interna, es alta, con un Alfa de Cronbach **α = .8815** (IC 95 % = .851–.870), lo cual avala la homogeneidad de los 10 ítems para medir el agotamiento emocional en contextos correlacionales.

Definición operacional
Dimensiones
La Escala de Cansancio Emocional (ECE) presenta una **estructura unidimensional**, de modo que todos sus ítems confluyen en una única dimensión:

Nombre de la dimensión	Definición
Agotamiento emocional	El agotamiento emocional, en este estudio, se define como una sensación persistente de desgaste, carencia de energía y baja motivación que viven los estudiantes frente a las exigencias continuas del ámbito académico.

Instrucciones para el llenado del formulario:
A continuación, se encontrará con una tabla, la cual está compuesta por siete columnas. En la segunda columna se encuentran los 10 ítems que componen la escala organizados según las dimensiones, así como los siguientes criterios:
Pertinencia (tercera columna): Evalúa si Los ítems permiten contar con información relevante y pertinente para el logro de objetivos de la investigación.
Claridad de la redacción (cuarta columna): Los ítems tienen una sintaxis y semántica que permiten entenderlos con facilidad.
Coherencia (quinta columna): Evalúa la consistencia de los ítems entre sí dentro de una dimensión y con el objetivo general del instrumento.
Redacción (sexta columna): Evalúa la gramática, ortografía y estilo de redacción de los ítems.

Estos criterios deben ser respondidos en función de la siguiente escala tipo Likert

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo

Observaciones/ sugerencias (séptima columna) en la cual puede anotar las sugerencias que tenga con relación a los ítems, como ser su modificación, sustitución, si no se considera pertinente o no adecuada
Posteriormente encontrará una tabla relacionada con la evaluación del instrumento en general.

TABLA DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS
Dimensión: Agotamiento emocional
1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutro; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Los exámenes me producen una tensión excesiva.					x					x					x					x	
2	Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					x					x					x					x	
3	Me siento bajo de ánimo, como triste, sin motivo aparente.					x					x					x					x	
4	Hay días que no duermo bien a causa del estudio.					x					x					x					x	
5	Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					x					x					x					x	
6	Hay días en que noto más la fatiga y me falta energía para concentrarme.					x					x					x					x	
7	Me siento emocionalmente agotado/a por mis estudios.					x					x					x					x	
8	Me siento cansado/a al final de la jornada de					x																

N°	Ítem	El ítem es pertinente para evaluar Agotamiento Emocional					El ítem es claro y comprensible para los participantes					El ítem mide lo que pretende medir en relación a la variable y dimensión					La redacción y ortografía del ítem es adecuada					Observaciones y recomendaciones
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	estudio.										x					x					x	
9	Estudiar pensando en los exámenes me produce estrés.					x					x					x					x	
10	Me falta tiempo y me siento desbordado por los estudios.					x					x					x					x	

Sugerencias Generales
Ninguna

Nombre: ___Ximena Borda_____

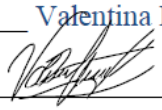


Firma_____ _____
Fecha:_____**27/05/2025**_____

Sugerencias Generales

Es un buen instrumento para medir tu variable pero se deben dirigir las preguntas 2 y 6 hacia el ámbito académico para evitar sesgo de parte de los participantes o contaminación por emociones que sientan en otros ámbitos de la vida.

Nombre: _____ Valentina Lang Peñaloza _____



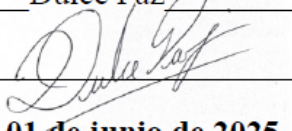
Firma_____

Fecha:_____ 28 -05 -25_____

Sugerencias Generales

Ninguna observación.

Nombre: ____Dulce Paz_____



Firma_____

Fecha:_____**01 de junio de 2025**_____

Sugerencias Generales

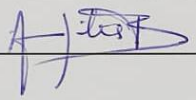
____**Solo el ítem 3**

_____

_____

_____

Nombre: _____Jimena Siles



Firma_____

Fecha:29-05-2025

Sugerencias Generales

Ninguna.

Nombre: Silvana Sofía Calla Lovera

Firma

Fecha: 03/06/2025