UFLO UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

La relación entre el Cansancio Emocional y la Autoeficacia Académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años

Estudiante: Romina Paula Ramazotti

Legajo: 19596

Directora: Dra. Julieta Marmo

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicología

2026

UFLO
UNIVERSIDAD

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha 24-7-2026

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:



Lugar y fecha: CABA, 24 de Julio 2026

Firma y aclaración del autor: Romina Paula Ramazotti

Índice

Resumen.....5

Introducción.....**6**

Delimitación del objeto de estudio.....6

Planteamiento del problema.....7

Justificación.....8

Objetivos.....10

Supuestos básicos de investigación.....11

Estado del arte.....**13**

Marco teórico.....**21**

Burnout y cansancio emocional.....22

Síndrome de *burnout*.....23

Cansancio emocional.....25

Autoeficacia académica.....27

Relación entre cansancio emocional y autoeficacia.....28

Estrategias de afrontamiento.....30

Estudiantes adultas mujeres mayores de 30 años.....31

Factores contextuales.....32

Medidas preventivas del cansancio emocional.....33

Rol del psicólogo educacional.....35

Aspectos metodológicos.....**37**

Enfoque, diseño y alcance.....37

Unidad de análisis, población y muestra..... 37

Técnicas de recolección de datos e instrumentos.....37

Procedimiento y análisis de datos.....38

Aspectos éticos y utilización del consentimiento informado.....38

Resultados.....**40**

Caracterización sociodemográfica de la muestra.....40

Experiencia académica y contexto vital.....41

Cansancio emocional.....43

Percepción de autoeficacia académica.....43

Estrategias de afrontamiento y recursos personales.....44

Discusión.....**46**

Conclusiones.....**55**

Aportes y contribuciones de la investigación.....56

Aportes para la intervención.....58

Limitaciones de la investigación.....59

Líneas de investigación futuras.....60

Referencias.....**62**

Anexos.....**75**

La relación entre el Cansancio Emocional y la Autoeficacia Académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 Años.

Resumen

El presente trabajo explora la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años. Se realizó una investigación empírica de enfoque cualitativo, adoptando un diseño fenomenológico de temporalidad transversal y alcance descriptivo. La muestra quedó conformada por 12 estudiantes mujeres mayores de 30 años.

Los resultados evidencian que la relación entre cansancio emocional y autoeficacia académica es dinámica y de influencia mutua. El cansancio emocional se encuentra presente en todas las participantes y se manifiesta en dimensiones cognitivas, emocionales y físicas, afectando la concentración, la motivación y el bienestar general. Asimismo, se observa que la autoeficacia académica se construye a partir de la organización personal, la experiencia previa y los logros alcanzados, aunque se ve tensionada por el nivel de agotamiento emocional bajo influencias de factores contextuales como la simultaneidad de roles laborales, familiares y académicos, las condiciones económicas y las características institucionales influyen de manera significativa en la experiencia de las estudiantes, incrementando las demandas y afectando tanto el bienestar emocional como la percepción de eficacia. El estudio resalta la importancia de las estrategias de afrontamiento, apoyo social y el acompañamiento terapéutico, como recursos fundamentales para sostener la trayectoria académica.

Palabras claves: Cansancio emocional, autoeficacia académica, estudiantes mujeres universitarias, mayores de 30 años, *burnout* académico, estrategias de afrontamiento.

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo se centra en analizar la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años de la carrera de Licenciatura en Psicología, en una universidad de gestión privada en CABA, Buenos Aires. La institución ofrece diversas carreras en modalidades presencial, virtual y mixta. Se eligió esta población porque las estudiantes adultas suelen combinar responsabilidades académicas, laborales y familiares, lo que puede generar un mayor nivel de exigencia emocional y afectar su percepción de autoeficacia académica (Knowles, 1984).

Knowles (1984) plantea que el aprendizaje adulto se caracteriza por la autonomía, la experiencia acumulada y la necesidad de aplicar lo aprendido a situaciones reales. A diferencia del estudiante joven, el adulto suele estudiar en paralelo con responsabilidades laborales y familiares, lo que influye en su disponibilidad emocional, su tiempo y su forma de vincularse con el estudio. Por eso propone un enfoque educativo específico (andragógico), centrado en la autogestión, la motivación interna y la relevancia práctica de los contenidos.

En esta línea, González et al. (2021) sostienen que la autoeficacia académica y el bienestar emocional se encuentran estrechamente relacionados, por ese motivo, una baja percepción de eficacia personal puede aumentar la probabilidad de experimentar agotamiento emocional frente a las demandas académicas.

El cansancio emocional se define como una respuesta psicológica de agotamiento ante demandas prolongadas de esfuerzo mental y afectivo, caracterizada por la sensación de fatiga intensa y pérdida de energía para afrontar actividades académicas o laborales (Maslach et al., 2001). Este constructo es parte del núcleo central del *burnout* en estudiantes universitarios, asociado con

una menor percepción de eficacia personal y efectos negativos en el rendimiento académico y el bienestar psicológico (Jezzini-Martínez et al., 2023; Khoo y Erwin, 2017). Asimismo, el *burnout* académico, definido por y Maslach y Jackson (1981), se manifiesta a través de agotamiento emocional, cinismo y disminución del logro personal, afectando la motivación y el compromiso con los estudios. El cansancio emocional constituye el núcleo de este fenómeno y puede impactar de manera significativa en la autoeficacia percibida (Read y Salmela-Aro, 2017; Talavera Salas et al., 2023).

Bandura (1997) conceptualiza la autoeficacia como la percepción de competencia personal que influye en las tareas a desarrollar, el esfuerzo puesto en los objetivos y la persistencia frente a las dificultades. En el ámbito universitario, la autoeficacia académica se asocia con la confianza para enfrentar evaluaciones, trabajos y exigencias de cada asignatura enmarcada en un plan de estudios, constituyéndose en un recurso psicológico clave para la permanencia y el rendimiento académico (Carranza Esteban et al., 2024; Domínguez-Lara et al., 2019).

El presente estudio asume un diseño cualitativo de corte fenomenológico, dado que el propósito central es explorar y comprender las significaciones y vivencias subjetivas de las estudiantes, indagando en cómo experimentan el cansancio emocional y de qué modo este se articula con la autoeficacia académica en su contexto natural.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la población universitaria atraviesa exigencias académicas que, sumadas a factores personales, laborales y familiares, pueden incrementar los niveles de cansancio emocional (Maslach y Jackson, 1981; Read y Salmela-Aro, 2017). El cansancio emocional se manifiesta como una respuesta negativa ante estas demandas, relacionada con agotamiento, desmotivación y disminución de la percepción de eficacia académica (Talavera Salas et al., 2023).

Si bien existe información que aborda la relación entre cansancio emocional y autoeficacia en estudiantes en general, sobre todo en jóvenes (Carranza Esteban et al., 2024; Domínguez-Lara et al., 2019), se ha prestado menor atención a las estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años. Este grupo enfrenta desafíos específicos derivados de la simultaneidad de roles (académicos, laborales, familiares y personales), lo cual podría intensificar la percepción del cansancio emocional e impactar de manera particular en la autoeficacia académica (Akhter et al., 2025). Este recorte resulta significativo porque permite dar visibilidad a una población poco estudiada dentro del ámbito universitario, cuyas experiencias y demandas suelen ser distintas a las de los estudiantes más jóvenes. Profundizar en la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en mujeres mayores de 30 años podría ayudar a comprender mejor cómo la simultaneidad de responsabilidades académicas, laborales y familiares influye en sus trayectorias formativas. En este sentido, esta información aporta conocimiento para el campo académico y profesional, ya que puede servir como base para pensar estrategias de acompañamiento y orientación institucional que contribuyan al bienestar y continuidad de estas estudiantes en la universidad.

En este contexto, surge la pregunta central de la presente investigación:
¿Cómo experimentan y significan el cansancio emocional y de qué manera esta vivencia se articula con la percepción de autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años?

Justificación

La presente investigación se centra en la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes universitarias mayores de 30 años, un grupo que ha ido cobrando presencia en la educación superior (Akhter et al., 2025). Estas estudiantes deben asumir simultáneamente responsabilidades académicas, laborales y familiares, lo que puede influir en su

bienestar psicológico y en la percepción de sus propias capacidades para afrontar las exigencias del estudio (Del Río y Navarro, 2022; Rojas y Salinas, 2023).

Es fundamental reconocer que el ingreso de las mujeres a la universidad argentina ha sido un proceso histórico de constante incomodidad, transitando desde una exclusión explícita hacia una feminización de la matrícula que hoy alcanza el 60%. Sin embargo, este avance numérico no ha erradicado las marcas históricas de desigualdad; la universidad sigue siendo un escenario de tensiones donde el saber fue legitimado originalmente bajo lógicas masculinas, lo que obliga a las estudiantes actuales a navegar en una estructura que no siempre contempla sus realidades vitales (Gastaldo y Rivela Viladesau, 2026).

La investigación se sustenta en los aportes de Bandura (1997) y de Schunk y Di Benedetto (2020), quienes destacan que los procesos de aprendizaje dependen de la interacción entre variables cognitivas, emocionales y contextuales. Desde esta perspectiva, el cansancio emocional y la autoeficacia académica se entienden como conceptos relacionados con el rendimiento y el bienestar de las estudiantes, ya que la confianza en sus habilidades y el manejo de las emociones afectan su interés, su dedicación y sus habilidades para continuar con los estudios.

Estudiar esta relación resulta relevante porque permite aportar información útil para diseñar estrategias institucionales de acompañamiento que favorezcan a las ganas de estudiar, mantenerse en la carrera y sacar provecho del aprendizaje.

La escasez de investigaciones centradas exclusivamente en estudiantes adultas mayores de 30 años puede atribuirse a la tendencia de la literatura a enfocarse en poblaciones más jóvenes. Sin embargo, la creciente participación de este grupo etario en la educación superior ha generado interés en cuanto a comprender sus experiencias académicas y emocionales.

El enfoque en estudiantes adultas se justifica porque la simultaneidad de roles y demandas externas puede modificar la vivencia del cansancio emocional y la percepción de eficacia académica de manera particular (Akhter et al., 2025; Luna y Pugliese, 2026). Analizar estas experiencias permite comprender cómo interactúan factores emocionales, cognitivos y contextuales en la educación universitaria y aporta evidencia para el diseño de intervenciones que incentiven a la continuidad en la carrera y el bienestar estudiantil.

Objetivos

Objetivo general

Comprender e interpretar de qué manera se articula la vivencia del cansancio emocional con la percepción de autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años, a partir del análisis de sus experiencias y autopercepción.

Objetivos específicos

Describir la percepción de cansancio emocional en estudiantes universitarias mujeres mayores de 30 años en su recorrido académico.

Explorar las creencias de autoeficacia académica de las participantes en relación con su desempeño académico.

Describir la relación que las participantes establecen entre los distintos roles de su vida cotidiana y sus experiencias de cansancio emocional y autoeficacia académica.

Identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas por las estudiantes para manejar el cansancio emocional y sostener la autoeficacia.

Identificar necesidades y recursos que puedan servir como insumo para futuros lineamientos preventivos y de acompañamiento institucional.

Supuestos básicos de investigación

Se considera que el cansancio emocional forma parte de la experiencia académica de muchas estudiantes universitarias mayores de 30 años y que dicha experiencia se encuentra vinculada con la percepción que tienen sobre sus capacidades para afrontar las exigencias de la carrera.

Asimismo, se asume que la experiencia del cansancio emocional será significada por las participantes como una experiencia vinculada no sólo al rendimiento académico, sino también al bienestar psicológico y la continuidad de los estudios.

Por último, se considera que aspectos como la edad, la trayectoria académica previa, las responsabilidades familiares y laborales, junto con otros factores contextuales, podrían estar presentes en las experiencias y significados que las estudiantes atribuyen al cansancio emocional y a la autoeficacia académica.

Estado del arte

La presente revisión se enfoca en estudios empíricos publicados en los últimos cinco años que exploran la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes universitarias mujeres.

Apaza Condori (2024), llevó adelante una investigación, parte de su tesis de grado realizada en Tacna, Perú, de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, la cual tuvo como objetivo analizar la relación entre el cansancio emocional y el *engagement* académico en estudiantes de primer ciclo de una institución de educación superior. La indagación ha sido mediante cuestionarios estandarizados: Escala de Cansancio Emocional (ECE) (Ramos et al., 2005) compuesto por ítems en formato tipo *Likert* orientados a evaluar el grado de agotamiento afectivo, la sensación de sobrecarga académica y el desgaste psicológico asociado a las demandas universitarias, además se utilizó la Escala de Compromiso Académico de Utrecht, desarrollada por Schaufeli y Bakker (2003), es un instrumento psicométrico que evalúa el compromiso estudiantil a través de tres dimensiones fundamentales: vigor, dedicación y absorción. La muestra fue integrada por 120 estudiantes de ambos sexos. Los criterios de inclusión fueron: Pertenecer al primer ciclo y estar inscriptos en la institución durante el año 2024. Los hallazgos indicaron que el cansancio emocional influye negativamente en estas dimensiones, afectando la energía, el compromiso y la concentración de los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias de gestión emocional y apoyo académico para favorecer el bienestar y el rendimiento estudiantil.

Por su parte, Boumaaize et al. (2024) desarrollaron un estudio en Marruecos con un enfoque cuantitativo correlacional, cuyo objetivo fue analizar la relación entre el *burnout* académico y la autoeficacia. La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes en formación docente que se encontraban realizando prácticas pedagógicas. La participación se basó en la administración voluntaria de cuestionarios estandarizados para evaluar *burnout* académico y autoeficacia, entre

ellos el *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002) para medir el agotamiento emocional, el cinismo y la eficacia académica, y la *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001) para evaluar la autoeficacia docente en dimensiones como manejo del aula, estrategias instruccionales y compromiso de los estudiantes. Los resultados revelaron una correlación negativa significativa entre la autoeficacia y el agotamiento emocional, indicando que quienes poseen mayores creencias de eficacia personal tienden a experimentar menor desgaste emocional frente a las exigencias académicas. Los autores resaltan a la autoeficacia como un recurso psicológico esencial que favorece la adaptación y la persistencia académica, aportando evidencia que se relaciona directamente con el presente trabajo, especialmente en referencia a los estudiantes universitarios mayores de 30 años, para quienes la percepción de competencia podría representar un factor decisivo de protección ante el cansancio emocional. La competencia se relaciona con sentirse capaz de afrontar los desafíos y desenvolverse de manera eficaz en el entorno, lo que fortalece la confianza en las propias habilidades.

Caballero Huilahuaña (2023), en Lima Metropolitana, Perú, se propuso indagar mediante un enfoque cuantitativo y diseño transversal correlacional, un estudio acerca del cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Medicina. Para ello, se aplicaron la Escala de Cansancio Emocional (Ramos et al., 2005) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983) a una muestra de 200 estudiantes de medicina (67.4 % mujeres), con edades entre 18 y 38 años. Los requisitos para ser parte de la muestra fueron estar matriculado en la carrera de Medicina, aceptar participar voluntariamente y situarse dentro del rango etario definido. Los hallazgos indicaron una correlación negativa, significativa y de magnitud moderada entre ambos constructos. Esto significa que, a medida que aumentan los niveles de cansancio emocional, tiende a disminuir la percepción de eficacia personal en el ámbito académico, aunque no de manera extrema. Esto sugiere una relación relevante entre ambas

variables, indicando que el agotamiento emocional puede interferir de forma importante en la confianza de los estudiantes respecto a su capacidad para afrontar las demandas universitarias. Además, se observó que 44 % de los estudiantes presentaban niveles altos de cansancio emocional y 5 por ciento respecto a niveles bajos de autoeficacia académica; también se menciona que las mujeres presentaron puntajes más elevados de cansancio emocional, vinculados con múltiples factores, como la mayor carga emocional asociada a los roles sociales, la presión por el rendimiento académico o la tendencia a expresar con mayor apertura el malestar emocional. Por otra parte, los hombres muestran mayores niveles de autoeficacia. En conclusión, este estudio sugiere que el cansancio emocional es una variable asociada con la reducción de la autoeficacia académica en contextos académicos exigentes, y que intervenir para fortalecer la autoeficacia puede tener un rol protector importante, especialmente en estudiantes mayores atravesados por diversas demandas.

Meca et al. (2025) realizaron una investigación en Perú, bajo un enfoque cuantitativo y diseño transversal, cuyo propósito fue evaluar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica y del cansancio emocional sobre el bienestar psicológico en universitarios. Participaron 365 estudiantes, de entre 18 y 55 años, quienes completaron: La Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983), la Escala de Cansancio Emocional Académico (Ramos et al., 2005) y la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (Ryff, 1989; adaptación española de Díaz et al., 2006). Los resultados demostraron que la autoeficacia predice positivamente el bienestar, mientras que el cansancio emocional lo hace de forma negativa, confirmando una relación inversa entre ambas variables. En consecuencia, este trabajo aporta evidencia actual sobre la interacción entre autoeficacia y cansancio emocional, reforzando la necesidad de profundizar en estos vínculos dentro de poblaciones adultas, donde el equilibrio entre esfuerzo y percepción de eficacia resulta fundamental para sostener el proceso de formación académica.

Una perspectiva alternativa fue explorada por el estudio de García Beraún (2023), realizado en Huánuco, Perú, de enfoque cuantitativo (estrategia asociativa) y diseño no experimental correlacional simple, el cual tuvo como objetivo determinar la relación entre la procrastinación y la autoeficacia académicas en estudiantes de una universidad pública. Para la evaluación de las variables se emplearon instrumentos validados; la procrastinación académica fue medida mediante la Escala de Procrastinación Académica (EPA), validada en el contexto peruano por Domínguez et al. (2014), la cual evalúa las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades. Por su parte, la autoeficacia académica fue evaluada mediante la Escala de Autoeficacia en Situaciones Académicas (EAPESA), adaptada al contexto nacional por Domínguez et al. (2018), que mide de forma unidimensional la percepción de competencia del estudiante. Estos instrumentos fueron aplicados en una muestra de 180 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, considerando criterios de inclusión como el ciclo de estudios (del 1° al 10°) y un rango de edad entre los 16 y 39 años. Los resultados indicaron una relación positiva significativa y moderada, específicamente entre la dimensión de autorregulación académica y la autoeficacia, lo que sugiere que una mayor confianza en las propias habilidades se vincula con una mejor capacidad para planificar y ejecutar tareas. Asimismo, se observó que la dimensión de postergación de actividades debió ser excluida del análisis de contraste de hipótesis debido a que presentó una baja consistencia interna en esa población específica. La autora concluye que fomentar la autorregulación y aumentar la autoeficacia son factores cruciales para mejorar el rendimiento estudiantil y el éxito académico en el nivel superior.

La investigación de García-Castro y Hernández-Vargas (2022), realizada en Colombia, de enfoque cualitativo y diseño descriptivo e interpretativo, tuvo como objetivo analizar cómo se manifiesta la autoeficacia emocional en la persistencia académica de estudiantes universitarios. Para ello, se evaluaron mediante entrevistas semiestructuradas, a 60 estudiantes matriculados en programas de pregrado de distintas áreas académicas de la Universidad de Manizales. Los criterios

de inclusión fueron: Ser estudiante activo de la institución y haber experimentado situaciones de dificultad académica o personal durante su trayectoria universitaria. Los hallazgos indicaron que la autoeficacia emocional se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para manejar sus emociones ante retos académicos, mantener la motivación y afrontar situaciones de estrés o frustración, factores que contribuyen a la continuidad y éxito en sus estudios. Además, se identificó que los estudiantes con mayor percepción de autoeficacia emocional desarrollan estrategias de regulación emocional, resiliencia y planificación, lo que refuerza su persistencia académica frente a obstáculos.

La propuesta de Ibarra-Aguirre et al. (2024), realizada en México, de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, tuvo como objetivo describir el cansancio emocional de los estudiantes universitarios durante el retorno presencial a la universidad, identificar las diferencias por sexo y entre los que combinan estudio y trabajo y los que solo estudian, y analizar la correlación entre el cansancio emocional y el rendimiento académico. Para ello, se evaluaron a 240 estudiantes, de los cuales el 78.8% (189) fueron mujeres y el 22.2% (51) hombres; el 47.5% (114) trabajaba y estudiaba, y el 52.5% (126) solo se dedicaba a estudiar. Se administró un Cuestionario de Cansancio Emocional (Ramos et al., 2005). Asimismo, se aplicó un cuestionario sociodemográfico elaborado *ad hoc* para relevar variables personales y contextuales como sexo, edad y condición laboral-académica. El rendimiento académico se estimó a partir del promedio general de calificaciones reportado por los propios participantes, utilizado como indicador objetivo del desempeño académico. Los hallazgos indicaron que el nivel de cansancio emocional del estudiantado va de bajo a moderado. Las mujeres presentan puntajes más altos que los hombres, sin que sean diferencias significativas. Particularmente, se cansan emocionalmente más los que estudian y trabajan que los que solo estudian. Existe una relación inversa entre el cansancio emocional y el rendimiento académico.

Liu et al. (2024), en China, llevaron a cabo una investigación de enfoque cuantitativo y diseño transversal con el propósito de examinar las asociaciones entre síntomas de ansiedad y depresión y el *burnout* académico, considerando el papel mediador de la resiliencia y la autoeficacia.

La muestra estuvo compuesta por 2.070 estudiantes de distintos niveles educativos. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos psicométricos estandarizados y validados: el *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli et al. 2002); el *Generalized Anxiety Disorder-7* (GAD-7) (Spitzer et al., 2006) evalúa la presencia y gravedad de los síntomas del trastorno de ansiedad generalizada durante las dos semanas; el *Patient Health Questionnaire-9* (PHQ-9) (Kroenke et al., 2001) es un cuestionario autoadministrado que mide la severidad de los síntomas depresivos basándose en los criterios diagnósticos del DSM para el trastorno depresivo mayor; la *Connor–Davidson Resilience Scale* (CD-RISC) (Connor y Davidson, 2003) es un instrumento psicométrico diseñado para cuantificar la capacidad de resiliencia y el afrontamiento exitoso ante situaciones de estrés o adversidad; y la *General Self-Efficacy Scale* (GSES) (Schwarzer y Jerusalem, 1995) es una escala que evalúa la percepción global de un individuo sobre su propia competencia y capacidad para manejar eficazmente una amplia variedad de estresores de la vida diaria. Estos instrumentos presentan adecuados índices de validez y confiabilidad en población universitaria. Los resultados mostraron que los síntomas de ansiedad y depresión se relacionan positivamente con el *burnout*, mientras que la autoeficacia y la resiliencia actúan como mediadores, reduciendo el impacto del malestar psicológico sobre el agotamiento emocional. En conclusión, este trabajo evidencia que el fortalecimiento de la autoeficacia cumple un rol protector frente al cansancio emocional, lo cual resulta especialmente relevante para la presente investigación, ya que reitera la importancia de las creencias de eficacia personal como recurso adaptativo ante las demandas académicas de los estudiantes adultos que combinan estudios, trabajo y responsabilidades familiares.

La investigación de Portillo Calsina y Ponce Peñaloza (2024), realizada en Ecuador, de enfoque cuantitativo y diseño correlacional, tuvo como objetivo analizar la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de los últimos ciclos de estudios. Participaron 365 estudiantes de entre 18 y 55 años, quienes completaron instrumentos

psicométricos validados: La Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983) es un instrumento unidimensional que mide las expectativas de éxito y las creencias del estudiante sobre su propia capacidad frente a las demandas del contexto educativo; la Escala de Cansancio Emocional Académico (Ramos et al., 2005) y la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (Ryff, 1989) es un instrumento psicométrico multidimensional que evalúa el desarrollo y funcionamiento óptimo del individuo a través de dimensiones como la autoaceptación, las relaciones positivas y el propósito de vida. Los hallazgos indicaron una correlación débil y positiva entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica, lo que significa que, aunque a mayor cansancio emocional la percepción de autoeficacia tiende a aumentar ligeramente, esta relación es muy tenue y no estadísticamente significativa. Esto resalta la importancia de poner en práctica estrategias de apoyo emocional y académico para mejorar el bienestar y el rendimiento de los estudiantes en sus etapas finales de formación.

Desde un enfoque cuantitativo y correlacional, Quispe Sarmiento (2023) desarrolló una investigación en Tacna, Perú, con el propósito de determinar la relación entre la autoeficacia y el cansancio emocional en estudiantes de la Universidad Latinoamericana Cima, durante el año 2021. La muestra estuvo conformada por 258 estudiantes de distintas facultades, a quienes se aplicaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983) y la Escala de Cansancio Emocional (Ramos et al., 2005), ambas adaptadas al contexto peruano. Los resultados mostraron una relación negativa y significativa entre la autoeficacia y el cansancio emocional, evidenciando que quienes presentan mayores niveles de autoeficacia tienden a experimentar menor agotamiento. Además, se identificaron niveles medios en ambas variables dentro de la población evaluada. Como conclusión, este trabajo aporta evidencia empírica que respalda la relación inversa entre los dos constructos, destacando la relevancia de estudiar dicha dinámica en estudiantes universitarios mayores de 30 años, quienes enfrentan demandas académicas y personales más complejas.

Talavera Salas et al. (2023), en Perú, llevaron adelante un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal y alcance correlacional; el cual tuvo como objetivo determinar la prevalencia del *burnout* académico en estudiantes universitarios. Para ello, se evaluaron, mediante el Inventario de *Burnout* Académico para Estudiantes (Schaufeli et al., 2002) a 402 estudiantes universitarios de una universidad pública peruana. Los criterios de inclusión fueron: Ser estudiante universitario activo y haber cursado al menos un semestre académico. Los hallazgos indicaron que el nivel de *burnout académico* fue moderado (67.7%). En cuanto a sus dimensiones, se observó un notable agotamiento emocional, con más de la mitad de los estudiantes reportando sentirse emocionalmente agotados por sus estudios. Además, se evidenció una actitud cínica hacia el significado y la utilidad de los estudios, lo que refleja un distanciamiento emocional y una pérdida de sentido frente a las actividades académicas. Este tipo de respuesta suele manifestarse cuando el estudiante percibe que el esfuerzo invertido no se traduce en logros personales significativos o en reconocimiento institucional, generando desmotivación y desconexión con los objetivos de la formación y una disminución en la percepción de eficacia académica como estudiante universitario. Estos resultados consolidan la importancia de implementar estrategias preventivas y de intervención que promuevan el bienestar emocional de los estudiantes universitarios, con el fin de reducir los efectos del *burnout* académico y mejorar su rendimiento académico y calidad de vida.

La revisión de antecedentes permitió identificar una amplia producción científica sobre el cansancio emocional, el *burnout* y la autoeficacia académicos en estudiantes universitarios. No obstante, predominan las investigaciones desarrolladas desde enfoques cuantitativos, principalmente mediante diseños correlacionales e instrumentos estandarizados orientados a analizar la relación entre estas variables. En contraste, se identificó una menor cantidad de estudios cualitativos centrados en explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes. En este marco, la presente investigación busca aportar conocimiento sobre una dimensión menos estudiada del fenómeno, focalizando el análisis en las experiencias, percepciones y significados construidos por

mujeres universitarias mayores de 30 años en relación con el cansancio emocional y la autoeficacia académica. De este modo, se procura complementar la evidencia disponible mediante un abordaje cualitativo que permita profundizar en la comprensión de estas experiencias.

Marco teórico

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el marco teórico ayuda a definir con claridad las categorías de análisis centrales del estudio, asegurando que la investigación se mantenga alineada con el título y los objetivos planteados. Además, facilita encontrar aquellas áreas poco exploradas, inconsistencias entre estudios previos o aspectos del fenómeno que requieren un análisis más profundo. En este trabajo se propone organizar los principales conceptos y enfoques que orientan el estudio, para comprender cómo se articulan las categorías de análisis, cansancio emocional y autoeficacia académica, dentro del contexto universitario.

En primer lugar, se abordará el *burnout*, haciendo una distinción con respecto al cansancio emocional. Seguidamente, se analizará la autoeficacia académica, entendida como la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar tareas, manejar dificultades y alcanzar los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, se examinará la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia, considerando cómo estos constructos se influyen mutuamente. En un apartado específico se abordará la categoría de estudiantes mujeres adultas mayores de 30 años, caracterizadas por combinar múltiples roles: académico, laboral, familiar y personal; y por poseer experiencias previas que influyen en la manera en que perciben y manejan el cansancio emocional y la autoeficacia académica.

Asimismo, se analizarán los factores contextuales, tales como la edad, la experiencia laboral, las responsabilidades familiares y la modalidad de estudio (presencial, virtual o híbrida) y estrategias de afrontamiento. Finalmente, se indaga sobre medidas preventivas y características del rol del psicólogo en el ámbito educativo. Estas categorías son complementarias y permiten contextualizar el fenómeno estudiado.

Por su parte, Bauducco y Oros (2024) estudiaron a estudiantes universitarios argentinos y encontraron que el estrés académico se asocia con las estrategias de afrontamiento y los niveles de

resiliencia, recayendo directamente en la vivencia emocional y en la capacidad para sostener el compromiso con los estudios. Estos aportes resultan especialmente relevantes al considerar a los adultos que, además de sus responsabilidades académicas, deben mantener actividades laborales y familiares. Analizar a esta población dentro de una universidad de gestión privada en CABA, permite comprender estos fenómenos en un contexto actual y representativo del entorno universitario argentino, caracterizado por las diferentes trayectorias y tipos de cursado.

Los aportes revisados permiten comprender al burnout académico como un fenómeno complejo que surge ante la exposición prolongada a demandas percibidas como excesivas y que supera los recursos de afrontamiento disponibles. Su manifestación involucra no solo el agotamiento emocional, sino también cambios en la motivación, la percepción de eficacia y el vínculo que los estudiantes establecen con su trayectoria académica.

Burnout **y cansancio emocional**

El *burnout* es un síndrome psicológico resultante de la exposición prolongada a estresores crónicos, caracterizado por agotamiento emocional, actitudes cínicas o de desapego frente a la actividad y una disminución en la percepción de eficacia personal (Maslach y Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2002). El *burnout* académico incluye dimensiones como la despersonalización, cinismo y la baja eficacia personal (Maslach y Jackson, 1981). En cambio, el cansancio emocional, o agotamiento emocional, se refiere específicamente al sentimiento persistente de fatiga, tensión o desgaste emocional frente a las demandas académicas, como se evidencia en el estudio de Sanseverino, et al. (2023).

En un estudio reciente de Holm et al. (2026) llevaron a cabo una investigación cuantitativa de diseño transversal a partir de una encuesta representativa de estudiantes de educación superior en Finlandia (n = 3639), con edades comprendidas entre los 18 y 34 años. El estudio utilizó análisis de clases latentes para identificar perfiles de estilos de vida, junto con análisis de regresión para

examinar su relación con variables sociodemográficas y niveles de agotamiento académico, el cual fue evaluado mediante el Inventario de Agotamiento Escolar (SBI-9) desarrollado por Salmela-Aro et al. (2017). Este cuestionario permite identificar a tiempo el riesgo de *burnout* académico para orientar acciones de apoyo, siendo una herramienta breve y eficaz. Los resultados evidenciaron que el burnout académico se encuentra significativamente asociado a factores como el sexo femenino, la discapacidad y la inseguridad financiera, identificándose como grupo de mayor vulnerabilidad a las mujeres que presentan simultáneamente estas condiciones. Asimismo, se observaron mayores niveles de agotamiento en estudiantes con estilos de vida caracterizados por la inactividad física y el uso problemático de Internet. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el cansancio emocional se encuentra atravesado por condiciones contextuales y de vida, lo que destaca la necesidad de abordarlo desde una perspectiva integral.

Síndrome de *burnout*

Investigaciones como las de Cuevas Caravaca (2024) y González-Arteta et al. (2023) profundizan en la caracterización del burnout académico a través de las dimensiones de agotamiento emocional, cinismo e ineficacia (Maslach y Jackson, 1981). Estas autoras destacan que el síndrome trasciende el cansancio físico, manifestándose en estados de fatiga mental, baja autoestima y cambios conductuales que pueden derivar en desinterés o depresiones profundas. Asimismo, señalan que este deterioro impacta directamente en el rendimiento y disminuye la motivación para la continuidad académica, afectando la salud integral y la futura práctica profesional de los estudiantes.

Lovo (2020) señaló que el concepto de estrés desarrollado por la biología ha tenido una gran influencia en los campos de la psicología y medicina. Existen múltiples estresores, que mantienen al organismo en un estado de hiperactivación, para dos reacciones: Luchar o huir. Uno de los estresores más comunes, de manera crónica es el medio laboral, otro el ámbito académico. Cuando los mecanismos de adaptación son superados, se presentan distintas alteraciones, una de ellas es el

llamado síndrome de *burnout*. Este síndrome está compuesto por: Agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal. Lo que genera una concentración de síntomas, con múltiples consecuencias en la calidad de vida de las personas.

El estrés, señalan Polacov et al. (2021), es parte destacable de nuestra vida cotidiana. Pero en la actualidad, sus excesivos efectos lo colocan como el malestar de nuestra sociedad, afectando tanto a la salud y al bienestar personal como a la satisfacción laboral y colectiva. Paralelamente, surge un nuevo proceso, asociado: El síndrome de *burnout*. Para los autores, éste se presenta como un trastorno adaptativo, crónico, asociado con el inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo, del estudio, de diferentes aspectos de la vida; que altera la calidad de vida de la persona que lo padece y produce un efecto negativo en varios sentidos, en las actividades diarias.

En línea con lo planteado por Bauducco y Oros (2024), el estrés académico puede comprenderse como un conjunto de respuestas físicas, emocionales y conductuales que surgen cuando el estudiante percibe las exigencias académicas como excesivas o amenazantes, superando sus recursos de afrontamiento. Esta concepción, basada en el modelo de Barraza Macías (2006), enfatiza el papel de la percepción subjetiva del estudiante frente a las demandas educativas, así como las consecuencias emocionales y cognitivas que derivan de dicha tensión.

Investigaciones recientes (Jezzini-Martínez et al., 2023; Toubasi et al., 2023) amplían la conceptualización del *burnout* académico como un fenómeno tridimensional compuesto por agotamiento emocional, cinismo y baja eficacia académica. Estos trabajos señalan que el agotamiento emocional se expresa como una fatiga profunda, pérdida de energía y frustración persistente, que se acompaña de desconexión con las tareas académicas y sensación de ineficacia personal, afectando tanto el rendimiento como la salud integral de los estudiantes. De este modo, la definición de Khoo y Erwin (2017) se ve actualizada y se ve reforzada por la evidencia contemporánea, que resalta la relación entre sobrecarga de demandas académicas, falta de recursos

emocionales y ausencia de estrategias de afrontamiento adecuadas como factores clave en la raíz del síndrome.

El *burnout*, o síndrome de desgaste profesional y académico, se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal (Maslach y Jackson, 1981). En el contexto universitario, se manifiesta como cansancio emocional, falta de motivación, dificultad para concentrarse y síntomas de estrés sostenido. Caballero Huilahuaña (2023), indica que los estudiantes adultos que combinan múltiples roles presentan mayores niveles de agotamiento, debido a la presión simultánea de cumplir con responsabilidades laborales, familiares y académicas.

Cansancio emocional.

El cansancio emocional, entendido como un componente central del síndrome de *burnout* académico, se caracteriza por el agotamiento físico y psicológico derivado de las demandas académicas. Esta conceptualización se apoya en los postulados clásicos Maslach et al. (2001) en sus estudios sobre *burnout* en contextos laborales y académicos.

El cansancio emocional se define como una respuesta psicológica de agotamiento ante demandas prolongadas de esfuerzo mental y afectivo, caracterizada por la sensación de fatiga intensa y pérdida de energía para afrontar actividades académicas o laborales (Maslach et al., 2001). En el ámbito universitario, Gativo (2023) evidencia que este agotamiento se manifiesta en la disminución de la motivación, la pérdida de interés por las tareas y la percepción de incapacidad para cumplir con las demandas académicas. Asimismo, Caballero Huilahuaña (2023) identifica que los factores que más inciden en el cansancio emocional de los estudiantes incluyen la presión académica, la carga de trabajo, la sobrecarga de responsabilidades y la dificultad para gestionar las emociones frente a situaciones estresantes. Este agotamiento no solo afecta el rendimiento académico, sino que también repercute en la salud mental y en las relaciones interpersonales, generando mayor vulnerabilidad a la ansiedad, depresión y conflictos con compañeros y docentes

(Caballero Huilahuaña, 2023; Gativo, 2023). La literatura indica que la puesta en marcha de estrategias de afrontamiento adecuadas, mejora de las capacidades de regulación emocional y el apoyo institucional son determinantes para la prevención y manejo del cansancio emocional, promoviendo así un mejor bienestar psicológico y académico en los estudiantes (Caballero Huilahuaña, 2023; Maslach et al., 2001). Si bien la literatura clásica tipifica el cansancio emocional como una respuesta de agotamiento psicofísico (Maslach et al., 2001), para los fines de este abordaje fenomenológico, se lo conceptualiza como una experiencia subjetiva y situada, atravesada por las trayectorias vitales y académicas de las mujeres adultas.

Barreto-Osma et al. (2021) mencionan que los estudiantes universitarios del área de la salud experimentan un alto grado de agotamiento emocional que repercute en su salud física y mental, así como en su desempeño académico y en la vida familiar y social. Este estudio también evidencia que las estrategias de afrontamiento adoptadas por los estudiantes pueden ser de carácter resolutivo o negativo; las estrategias negativas incluyen conductas como la evitación, la negación, el aislamiento social o la rumiación, las cuales no sólo son ineficaces para disminuir el agotamiento emocional, sino que pueden intensificarse y afectar aún más su bienestar general. Estos hallazgos sugieren que el fortalecimiento de habilidades de regulación emocional y el apoyo institucional son determinantes para prevenir y manejar el cansancio emocional, promoviendo así un mejor bienestar psicológico y académico en los estudiantes (Caballero Huilahuaña, 2023; Maslach et al., 2001).

Luna y Pugliese (2026) sostienen que el cansancio emocional en mujeres universitarias adultas no puede comprenderse de manera aislada de las múltiples responsabilidades que asumen en su vida cotidiana. Las autoras describen esta situación a partir de la noción de "triple jornada", que refiere a la necesidad de compatibilizar simultáneamente los roles de estudiante, trabajadora y cuidadora. Asimismo, vinculan este fenómeno con la denominada "segunda jornada", entendida como el conjunto de tareas domésticas, de organización familiar y de sostenimiento emocional que suelen recaer principalmente sobre las mujeres. Según las autoras, la acumulación de estas

demandas puede reducir el tiempo disponible para el estudio y generar tensiones entre las exigencias académicas y las responsabilidades de cuidado, favoreciendo experiencias de agotamiento emocional que trascienden el plano físico y repercuten en la vivencia subjetiva de las estudiantes.

Autoeficacia académica

La autoeficacia académica, según Bandura (1997), se refiere a la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar objetivos académicos. La relación entre estas variables ha sido estudiada en estudiantes jóvenes, pero existe un creciente interés por comprender cómo se manifiestan en estudiantes adultos mayores de 30 años, los denominados estudiantes tardíos. El concepto de estudiante tardío fue definido por Bean y Metzner (1985) como persona de 25 años o más que realiza sus estudios mientras enfrenta otras responsabilidades, como el trabajo y las obligaciones familiares, las cuales pueden afectar su recorrido educativo, quienes enfrentan desafíos adicionales como responsabilidades laborales y familiares.

La autoeficacia académica se define como la creencia del estudiante en su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar objetivos académicos específicos, regulando su aprendizaje y afrontando dificultades (Gonzalez, 2025). Esta percepción de competencia influye directamente en la motivación, el rendimiento académico y la capacidad para resolver problemas complejos, además de fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes (Barrios Sánchez, et al., 2025). Gonzalez (2025) evidencia que la autoeficacia académica está estrechamente vinculada con la salud mental y el bienestar de los estudiantes, ya que quienes poseen mayor confianza en sus capacidades muestran mejor regulación emocional, mayor resiliencia ante el estrés y mejor desempeño académico. Se destaca la importancia de estrategias pedagógicas que fomenten la autoeficacia, mediante estrategias metacognitivas orientadas a monitorear y regular el propio

aprendizaje. Estos recursos ayudan al estudiante en el acompañamiento emocional, el apoyo social y el fortalecimiento del bienestar escolar, elementos que les permiten enfrentar desafíos académicos de manera más efectiva y sostenible.

Considerando los antecedentes revisados, la autoeficacia académica constituye un fenómeno relevante para comprender cómo las estudiantes universitarias mayores de 30 años afrontan las exigencias propias de su trayectoria educativa. En este sentido, resulta pertinente analizar su relación con el cansancio emocional, especialmente en una población que suele encontrarse expuesta a múltiples demandas laborales, familiares y académicas.

Relación entre cansancio emocional y autoeficacia

La relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica ha sido objeto de diversos estudios recientes, los cuales han evidenciado una correlación negativa significativa entre ambos conceptos. Por ejemplo, Quispe Sarmiento (2023) identificó que niveles elevados de cansancio emocional se asocia con una disminución en la percepción de la propia capacidad para organizar y ejecutar tareas académicas. De manera similar, Caballero Huilahuaña (2023) reportó que el agotamiento emocional afecta la percepción de competencia académica y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Además, Meng y Zhang (2023) encontraron que la autoeficacia académica actúa como factor mediador entre el cansancio emocional y el desempeño académico, de modo que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades experimentan menor agotamiento y logran mejores resultados académicos. Estos hallazgos ponen en valor la importancia de fortalecer la autoeficacia y abordar el bienestar emocional de los estudiantes como estrategia para mejorar su rendimiento académico y su adaptación a las demandas universitarias.

Sin embargo, un estudio realizado por Portillo Calsina y Ponce Peñaloza (2024) en estudiantes universitarios de los últimos ciclos en una universidad pública peruana encontró que no existe una relación significativa entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en su

muestra específica. Este hallazgo, aunque aparentemente contradictorio con los estudios anteriores, refleja que la relación entre estas temáticas analizadas puede depender de factores contextuales, como la carga académica, las estrategias de afrontamiento utilizadas, el apoyo institucional y las características individuales de los estudiantes. Por lo tanto, aunque en esta investigación no se observó un efecto directo del cansancio emocional sobre la percepción de autoeficacia, los hallazgos de otros estudios sugieren que seguir fortaleciendo la autoeficacia es relevante para reducir los efectos negativos del agotamiento emocional y favorecer el desempeño académico.

Por otra parte, la motivación es un componente esencial en el proceso de aprendizaje, y está directamente relacionada con la percepción de autoeficacia. Desde la teoría social cognitiva de Bandura (1997), la autoeficacia no sólo influye en el rendimiento académico, sino también en la motivación que orienta y sostiene la conducta del estudiante. Las creencias de eficacia personal determinan el nivel de esfuerzo, la persistencia ante los obstáculos y la disposición para asumir desafíos, dando forma a un circuito de ida y vuelta entre motivación y desempeño.

En la misma línea, Schunk y DiBenedetto (2020) señalan que la motivación académica surge de la interacción entre factores cognitivos, emocionales y contextuales, y que la autoeficacia contribuye al desarrollo de la confianza necesaria para establecer metas concretas y sostener la persistencia frente a las dificultades. Cuando los estudiantes perciben que sus acciones pueden generar resultados valiosos, aumenta su sentido de propósito y su compromiso con la tarea.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000) sostienen que la motivación se fortalece cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: Competencia, autonomía y vinculación. La competencia refiere a la percepción de eficacia al interactuar con el entorno y afrontar desafíos, lo que refuerza la sensación de capacidad personal. La autonomía requiere poder elegir y autorregular la propia conducta, sintiendo que las acciones se pueden alinear con los valores e intereses personales. Por lo expuesto, la autoeficacia puede entenderse como una

fuente de competencia percibida que contribuye directamente a la motivación intrínseca, entendida como el interés y el disfrute por aprender más allá de recompensas externas.

Investigaciones recientes de Gonzalez (2025) y Carranza Esteban et al. (2024) dan cuenta que los estudiantes universitarios con altos niveles de autoeficacia presentan mayor motivación intrínseca, resiliencia frente al estrés y compromiso académico sostenido. Asimismo, Hernández-Vargas y García-Castro (2022) señalan que la motivación y la autoeficacia emocional actúan en la constancia académica, especialmente en contextos de alta exigencia o cansancio emocional. De este modo, la motivación puede entenderse como un factor de sostén que potencia los efectos de la autoeficacia frente al cansancio emocional. Cuando las estudiantes confían en sus capacidades y encuentran sentido en su esfuerzo, la motivación opera como energía reguladora que ayuda a mantener el compromiso académico y el bienestar subjetivo. Esta característica se vuelve más relevante en mujeres adultas mayores de 30 años, para quienes la continuidad en la carrera implica equilibrar múltiples roles y sostener un propósito personal en su trayectoria universitaria.

Estrategias de afrontamiento

Según Lazarus y Folkman (1986), el afrontamiento es un proceso dinámico mediante el cual las personas intentan manejar las demandas internas o externas que son evaluadas como estresantes o exceden sus recursos disponibles. Estas estrategias implican una evaluación continua de la situación (evaluación primaria) y de los recursos personales y contextuales disponibles para enfrentarla (evaluación secundaria). Las estrategias de afrontamiento se clasifican en dos grandes tipos: Centradas en el problema, orientadas a modificar o eliminar la fuente de estrés, y centradas en la emoción, destinadas a regular la respuesta afectiva frente a la situación estresante. En el contexto universitario, esta conceptualización es importante, ya que permite comprender cómo los estudiantes consideran las demandas académicas y seleccionan estrategias que pueden influir en su bienestar emocional y en el desempeño académico. El enfoque de Lazarus y Folkman destaca que la

efectividad del afrontamiento depende de la estrategia elegida, la percepción de control, la autoeficacia y los recursos de apoyo disponibles, resultando estos elementos fundamentales para prevenir el agotamiento emocional y favorecer la adaptación a los retos educativos.

Pérez (2022) destaca que el uso de estrategias centradas en la solución de problemas se asocia con una mayor percepción de autoeficacia y mejor adaptación a las demandas académicas, mientras que las estrategias centradas en la emoción pueden ofrecer alivio temporal pero no resuelven las causas subyacentes del estrés. Complementariamente, el estudio de Pérez, Alcázar-Olán, Collazo Saldaña y de la Roca Chiapas (2020) sobre la relación entre emociones y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios que reprueban un examen evidenció que las estrategias de evasión fueron las que mostraron mayor correlación con las emociones negativas, lo cual puede generar consecuencias académicas adversas, como reprobar la asignatura.

Además, Pérez (2025) destaca la importancia de distinguir entre estrategias de afrontamiento funcionales y disfuncionales. Las estrategias funcionales, como la búsqueda de apoyo social y la reestructuración cognitiva, se asocian positivamente con la salud mental positiva en estudiantes universitarios. En contraste, el uso frecuente de estrategias disfuncionales, como la evitación y la negación, puede tener efectos negativos en el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

Estudiantes mujeres adultas mayores de 30 años

Akhter et al. (2025) mencionan que, entre estudiantes de posgrado a tiempo parcial, las obligaciones familiares y laborales compiten directamente con los compromisos académicos, influyendo negativamente en su desempeño. De igual modo, Kulik (2025) mostró que en estudiantes trabajadores que son padres, el conflicto entre roles y la sensación de falta de equilibrio tienen un impacto directo en su bienestar emocional.

Según el estudio de Martínez et al. (2022), estos estudiantes perciben una mayor presión por cumplir con los requisitos académicos debido a sus responsabilidades externas, lo que puede aumentar la percepción de riesgo de fracaso y abandono.

De manera complementaria, la investigación de Cadamuro Inostroza (2023) evidencia que, aunque los estudiantes adultos valoran profundamente la educación superior y suelen mostrar altos niveles de motivación intrínseca, también enfrentan temores relacionados con la adaptación al entorno académico, la gestión del tiempo y la conciliación de sus roles múltiples.

Según Lin (2016), las principales barreras para las estudiantes mujeres incluyen la multiplicidad de roles, una menor autoconfianza y el apoyo social y familiar insuficiente. Estas dificultades aumentan los niveles de estrés y ansiedad, lo que puede incrementar el riesgo de abandono académico. Además, Stoten (2024) destaca que las mujeres adultas suelen experimentar mayores costos emocionales y financieros al equilibrar sus responsabilidades académicas con las personales y profesionales. Estas tensiones pueden afectar negativamente su bienestar emocional y su rendimiento académico.

En conjunto, estas investigaciones muestran que las estudiantes adultas enfrentan demandas específicas asociadas a la multiplicidad de roles, las cuales pueden incrementar la vulnerabilidad al cansancio emocional e influir en la percepción de autoeficacia académica necesaria para sostener la continuidad de los estudios.

Factores contextuales

Los factores contextuales se caracterizan por incluir todos aquellos elementos situacionales que pueden influir, facilitar o limitar el modo en que las personas perciben, interpretan y responden a una experiencia. Según un estudio internacional de consenso (Cook et al., 2023), estos factores comprenden tanto condiciones externas, como el ambiente físico, social o institucional, como aspectos internos, tales como expectativas, actitudes y experiencias previas.

Los factores contextuales desempeñan un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes adultos. Según Brito-Cruz et al. (2025), variables como el estrés, la ansiedad y el *burnout* son factores psicosociales y emocionales que influyen significativamente en el desempeño académico de los estudiantes universitarios. Además, el entorno, a través de factores externos como el apoyo familiar y la necesidad de realizar actividades económicas para financiar la educación, impacta en la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes.

Por otra parte, se hallaron investigaciones que sugieren que estos fenómenos no siempre muestran una correlación significativa con el desempeño académico. Por ejemplo, Trunce Morales (2020) no encontró relación significativa entre trastornos de estrés y depresión y el rendimiento de los estudiantes; Ashqui (2024) reportó que, a pesar de niveles elevados de estrés, no se identificó un impacto estadísticamente relevante sobre los resultados académicos; y Sucari (2022) observó que el estrés y la ansiedad no afectan de manera importante el rendimiento, aunque sí influyen en la percepción de presión ante evaluaciones y tareas. Estos hallazgos indican que el efecto de los factores contextuales puede variar según las características individuales de los estudiantes, el tipo de apoyo institucional y las estrategias de afrontamiento empleadas.

Estos antecedentes sugieren que los factores contextuales no actúan de manera aislada, sino en interacción con las características personales y los recursos de afrontamiento de cada estudiante. Por ello, resulta relevante considerar estas dimensiones al analizar la experiencia académica y el bienestar emocional en la educación superior.

Medidas preventivas del cansancio emocional

Las medidas preventivas se entienden como aquellas acciones o estrategias orientadas a anticipar situaciones de riesgo emocional y promover el bienestar de los estudiantes. En el ámbito universitario, estas prácticas buscan reducir factores que puedan afectar negativamente el bienestar y el rendimiento académico, especialmente en quienes deben equilibrar múltiples responsabilidades

en su vida cotidiana (Gordon, 1987; Organización Mundial de la Salud, 2002). En este sentido, la prevención del cansancio emocional en estudiantes adultos requiere un enfoque amplio que contemple tanto medidas individuales como institucionales. Según la Organización Mundial de la Salud (2024), resulta esencial promover ambientes académicos saludables que favorezcan el bienestar mental mediante programas de apoyo psicológico, la promoción de hábitos saludables y el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo y el estrés. Asimismo, las instituciones educativas deben ofrecer recursos accesibles y fomentar una cultura que valore la salud mental (Osma et al., 2019). En relación con ello, investigaciones como las de Portillo Calsina y Ponce Peñaloza (2024) señalan que la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia no siempre se observa de manera significativa directa, lo que evidencia la necesidad de implementar acciones preventivas orientadas a fortalecer la autorregulación y el manejo del estrés mediante el desarrollo de la autoeficacia emocional (García-Castro y Hernández-Vargas, 2022)

En relación con lo mencionado, las medidas preventivas en el ámbito universitario se refieren a estrategias orientadas a anticipar y reducir factores que puedan afectar negativamente el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Al respecto, Portillo Calsina y Ponce Peñaloza (2024) sugieren que, dado que el impacto del agotamiento puede variar según el contexto, resulta fundamental implementar acciones preventivas que potencien la autorregulación y el manejo del estrés. De manera complementaria, González et al. (2021) enfatizan que el desarrollo de la autoeficacia académica y la creación de redes de apoyo social son fundamentales para prevenir el agotamiento emocional y favorecer la continuidad y éxito académico (Liu et al., 2024).

En esta línea, Rascovan (2017) destaca que toda estrategia preventiva debe incluir la lectura de los contextos institucionales que originan o sostienen el malestar, reconociendo que los síntomas emocionales o el agotamiento académico expresan un modo de funcionamiento colectivo.

Los hallazgos revisados sugieren que las medidas preventivas deben incluir programas de fortalecimiento de habilidades socioemocionales, técnicas de afrontamiento efectivas y estrategias de apoyo institucional, con el fin de promover un mayor compromiso académico y un bienestar integral de los estudiantes universitarios.

Rol del psicólogo educacional

El psicólogo educacional cumple una función esencial dentro de la comunidad educativa, ya que contribuye al bienestar y al desarrollo integral de los estudiantes. Su tarea implica acompañar los procesos de aprendizaje, promover la salud mental y generar transformaciones en las prácticas educativas que favorezcan un clima escolar más inclusivo y saludable (Figueroa-Céspedes, 2020).

Según Garaigordobil (2009), esta figura es clave en el desarrollo funcional y equilibrado de los centros educativos, teniendo como función principal atender y fomentar el desarrollo psicológico, emocional y la salud mental de todos los agentes del sistema educativo, incluidos estudiantes, familias y docentes. En línea con esto, en el contexto chileno, López-Alfaro et al. (2022) sostienen que la gestión de los ambientes internos y el liderazgo distribuido son herramientas fundamentales para que las instituciones educativas respondan a las necesidades sociales en un ambiente saludable. Su investigación demuestra que este tipo de liderazgo se relaciona con altos niveles de eficacia colectiva y bajos niveles de *burnout*. Asimismo, se ha planteado que el psicólogo educacional actúa como un “amigo crítico”, facilitando la reflexión y transformación educativa a través de la investigación y la acción psicoeducativa (Figueroa-Céspedes, 2020). De este modo, se reconoce su relevancia como agente de cambio en la comunidad educativa.

Palomo et al. (2023) plantean que, desde una perspectiva socio constructivista, el aprendizaje es un proceso social, dinámico y contextual, que se construye a partir de la interacción entre las personas y el entorno educativo. En esta línea, los autores destacan que el rol del psicólogo

educativo trasciende la intervención individual, participando activamente en la creación de espacios de diálogo, reflexión y colaboración dentro de la comunidad escolar.

Según Ochoa Angrino y Aragón Espinosa (2022), el rol del psicólogo educacional implica colaborar con la comunidad educativa en el análisis e intervención de procesos intencionales de construcción de conocimiento, considerando componentes como los aprendices, educadores, objetos de estudio, estrategias de enseñanza y los contextos donde se construye el conocimiento.

Rascovan (2014), plantea que el rol del psicólogo educacional implica reconocer que las manifestaciones de malestar, como el cansancio emocional o la desmotivación, no se reducen a factores individuales, sino que emergen en el entramado institucional donde se configuran los vínculos, los ideales, las tramas institucionales y los discursos que muestran la experiencia subjetiva de los estudiantes. En relación con el presente estudio, el psicólogo educacional puede desempeñar un papel relevante en la identificación temprana del cansancio emocional, el fortalecimiento de la autoeficacia académica y la implementación de estrategias preventivas dirigidas a estudiantes adultas universitarias.

Aspectos metodológicos

Enfoque, diseño y alcance

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo para comprender los fenómenos desde la perspectiva de las participantes y explorar sus vivencias, favoreciendo la construcción de conocimiento situado sobre el cansancio emocional y la autoeficacia académica (Hernández Sampieri et al., 2014).

Esta investigación adopta un diseño fenomenológico (Creswell y Plano Clark, 2018; Van Manen, 2016) y asume un alcance descriptivo. El proceso transcurrió en el contexto natural de las participantes, prescindiendo de intervenciones por parte de la investigadora, bajo una temporalidad transversal (Flick, 2018). La investigación se orientó a describir y comprender las experiencias vividas por las participantes en relación con el cansancio emocional y la autoeficacia académica (Hernández Sampieri et al., 2014).

Unidad de análisis, población y muestra

Mediante un muestreo no probabilístico intencional, la muestra quedó conformada por 12 estudiantes matriculadas en la Licenciatura en Psicología de una institución de gestión privada. La muestra se consideró suficiente cuando los relatos comenzaron a mostrar recurrencias temáticas relevantes para los objetivos del estudio, permitiendo capturar la esencia de una experiencia compartida y alcanzar la estabilización de la variabilidad temática y teórica en diseños fenomenológicos (Creswell y Plano Clark, 2018; Guest et al., 2006). Los criterios de inclusión requirieron ser estudiante regular activa de nivel universitario, de sexo femenino y tener 30 años o más; se excluyó a quienes no cumplieran estos requisitos.

Técnicas de recolección de datos e instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos**.** En primer lugar, un cuestionario sociodemográfico digital (plataforma *Google Forms*) para relevar información objetiva (edad, estado civil, situación laboral y responsabilidades de cuidado familiar). En segundo lugar, una entrevista semiestructurada para explorar las experiencias subjetivas, estrategias de afrontamiento y factores contextuales; su flexibilidad permitió profundizar en los significados individuales y dar espacio a matices imprevistos en los relatos (Hernández Sampieri et al., 2014; Kvale y Brinkmann, 2015).

Procedimiento y análisis de datos

La recolección de datos inició mediante una convocatoria digital distribuida a través del correo institucional de la universidad. A partir del contacto inicial con las estudiantes, se coordinaron encuentros individuales (presenciales o virtuales) de aproximadamente 30 minutos. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de manera literal, cumpliendo con las pautas de validez cualitativa (Kvale y Brinkmann, 2015). Para procesar la información recopilada, se utilizó análisis temático (Flick, 2018), el cual permitió identificar, organizar e interpretar patrones de significado presentes en los relatos de las participantes. Este procedimiento implicó la lectura reiterada de las transcripciones, la codificación de fragmentos relevantes y la construcción de categorías emergentes en función de los objetivos del estudio. Asimismo, se incorporaron categorías complementarias con el fin de contextualizar el fenómeno estudiado, las cuales, si bien no constituyen ejes centrales de análisis, permiten comprender las condiciones situacionales, personales y académicas en las que se inscribe la experiencia del cansancio emocional y la autoeficacia académica.

Aspectos éticos y Utilización del consentimiento informado

Previo al inicio, las participantes completaron un consentimiento informado digital que detalló los objetivos académicos, la participación voluntaria, la absoluta confidencialidad y el derecho a retirarse sin consecuencias. Asimismo, autorizaron formalmente el registro en audio, lo

que permitió resguardar la identidad asegurando el anonimato de las transcripciones y el uso exclusivo de los datos con fines de evaluación académica.

Resultados

En función de los objetivos planteados, orientados a comprender e interpretar de qué manera se articula la vivencia del cansancio emocional con la percepción de autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años, considerando sus experiencias, percepciones y estrategias de afrontamiento frente a las demandas académicas, laborales, familiares y personales; se presentan a continuación los hallazgos obtenidos a partir del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas.

Caracterización sociodemográfica de la muestra

Los datos sociodemográficos corresponden a 12 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Psicología. Las edades oscilan entre 30 y 59 años, con un promedio aproximado de 44 años. El total de las participantes se identifica con el género femenino.

En cuanto al recorrido académico, 9 participantes (75 %) cursan el cuarto año de la carrera, 2 participantes (16,7 %) el tercero, y 1 participante (8,3 %) se encuentra completando materias de ambos niveles. Todas las participantes, 12 (100 %), se encuentran en condición de alumnas regulares.

Respecto a la situación laboral, 10 participantes (83,3 %) declaran trabajar de manera regular, 1 participante (8,3 %) lo hace de manera ocasional y 1 participante (8,3 %) no realiza actividades laborales en la actualidad. Sobre las 11 entrevistadas laboralmente activas, 5 participantes (45,5 %) indican trabajar entre 20 y 45 horas, 4 participantes (36,4 %) cumplen jornadas de más de 35 horas, y 2 participantes (18,1 %) trabajan menos de 20 horas semanales.

Por otra parte, 9 participantes (75 %) señalan como principal motivo de estudio el interés profesional o vocacional, mientras que 3 participantes (25 %) lo hacen por desarrollo personal.

Asimismo, 8 participantes (66,7 %) manifiestan no tener personas a cargo, 3 participantes (25 %) tienen hijos/as, y 1 participante (8,3 %) está a cargo de familiares mayores.

En relación con el apoyo percibido durante la cursada, 6 participantes (50 %) expresan que siempre cuentan con apoyo familiar o social, 4 participantes (33,3 %) señalan tenerlo a veces, y 2 participantes (16,7 %) no cuentan con ello. En cuanto al tiempo dedicado al estudio, 4 participantes (33,3 %) indican dedicar más de 20 horas semanales, 4 participantes (33,3 %) dedican entre 5 y 9 horas, 3 participantes (25 %) dedican entre 10 y 20 horas, y solo 1 participante (8,3 %) dedica menos de 5 horas.

Con respecto a la modalidad de cursado, la mayoría, 8 participantes (66,7 %), prefirió la virtual, seguida por la presencial, 2 participantes (16,7 %), y la mixta, 2 participantes (16,7 %). En términos de antecedentes educativos, 6 participantes (50 %) poseían estudios universitarios o terciarios completos previos y 6 participantes (50 %) los tenían incompletos. Solo 1 participante (8,3 %) refirió contar con diagnóstico de una condición de salud que pudiera incidir en el desempeño académico.

El análisis permitió organizar los resultados en cuatro dimensiones principales: La experiencia académica y contexto de vida, el cansancio emocional, la autoeficacia académica y las estrategias de afrontamiento, incluyendo los propios recursos personales.

En el desarrollo de las entrevistas surgieron otras posibles categorías a considerar por su reiteración, relacionadas con las distintas responsabilidades de los múltiples roles, el afrontamiento económico, las redes de apoyo y las condiciones institucionales.

Experiencia académica y contexto vital

Las entrevistadas describen la experiencia universitaria como significativa y transformadora a pesar de los desafíos y la exigencia. Llevar adelante la carrera es vivido como una oportunidad de crecimiento personal y profesional, a pesar de encontrarse con las limitaciones del contexto.

En la mayoría de los casos, la cursada se articula con desempeñarse en uno o más trabajos, la maternidad y tareas de cuidado, la organización doméstica y situaciones familiares como enfermedades, conflictos económicos y separaciones vinculares.

La edad y el momento vital se constituyen como factores relevantes. Las participantes refieren que estudiar después de los 30 implica sostener simultáneamente, diversos roles y compromisos ineludibles, lo que incide directamente en la disponibilidad para estudiar.

> A esta edad ya no sos solo estudiante. Salgo del trabajo, paso a buscar a los chicos, preparo la cena y recién a las once de la noche me puedo sentar a leer la bibliografía. Es un ritmo constante donde sentís que la cabeza no para nunca (Entrevista 3).

En cuanto a las condiciones institucionales se identifican como facilitadores las materias con modalidad virtual ya que se percibe como beneficio no tener que trasladarse físicamente a cursar, ganando ese tiempo para otros usos. En cuanto a los recursos se valoran las clases grabadas para poder repasar dudas o ver nuevamente con mayor profundidad, el material disponible y accesible en el campus virtual, por último, hacen referencia a convenios, becas parciales o descuentos económicos que resultan de gran alivio ya que el factor económico es central para sostener la continuidad, ya que cuando el sostén económico se ve comprometido, aumenta el riesgo de pausa o abandono.

Por otra parte, en relación a los obstáculos se menciona que la exigencia de presentarse a todos los finales como requisito de acreditación de las materias genera desgaste y cansancio porque hay poco tiempo de preparación entre las materias, además comentan que hay superposición en los cronogramas y refieren que percibieron escasa flexibilidad ante situaciones laborales o familiares.

“La época de finales es terrible porque los tiempos no te dan, se superponen las fechas y desde la facultad no hay mucha empatía si tuviste un imprevisto en tu trabajo" (Entrevista 6).

Cansancio emocional

El cansancio emocional es un eje central en la totalidad de las entrevistas. Se identifican situaciones específicas de desgaste académico como la preparación de exámenes por los plazos ajustados, la conformación de trabajos grupales está asociados a ansiedad en cuanto a la organización y distribución de tareas, aunque se reconoce el valor formativo del mutuo intercambio. Sin embargo, la manifestación de mayor agotamiento se debe a la superposición de responsabilidades laborales, maternidad y tareas de cuidado, organización doméstica generando acumulación de demandas. El cansancio emocional se expresa en los aspectos cognitivo, emocional y somático. En referencia al nivel cognitivo se manifiestan bloqueos al momento de rendir, dificultades para expresar los contenidos estudiados y disminución en la concentración y la memoria. Con relación al aspecto emocional se presentan indicadores de ansiedad, abatimiento, sensación de agobio e irritabilidad. Por último, se mencionan síntomas somáticos como tensión cervical, contracturas localizadas y sensación de agotamiento físico general.

> Llega noviembre y el cuerpo me pasa factura. Empiezo con unas contracturas en el cuello que me dejan dura, y me pasa de leer una página cinco veces y no entender lo que estoy leyendo. Es un agotamiento que no se me pasa ni durmiendo todo el fin de semana (Entrevista 8).

Percepción de autoeficacia académica

La percepción de autoeficacia se construye principalmente en relación con la preparación previa y la capacidad organizativa. La responsabilidad, la constancia y la experiencia vital previa son mencionadas como recursos que fortalecen la confianza en la propia capacidad. Las entrevistadas

refieren sentirse más seguras cuando logran estudiar con anticipación, se organizan mediante planificación, superan exámenes o entregas exitosamente y reciben reconocimiento docente o validación del entorno. La sensación de eficacia se ve tensionada por la sobrecarga emocional, falta de tiempo, la inestabilidad económica, las situaciones familiares demandantes y la superposición de las instancias de evaluación. En contextos de alta exigencia, aparecen inseguridad, dudas y temor a no alcanzar las metas académicas. Sin embargo, varias participantes refieren haber logrado reconstruir la confianza a partir de experiencias previas de superación. "A veces me frustro y pienso que no me da la cabeza para esto, pero después me organizo con mi agenda, apruebo el parcial y me doy cuenta de que sí soy capaz" (Entrevista 11).

Estrategias de afrontamiento y recursos personales

El análisis permitió identificar diversas estrategias utilizadas para regular el cansancio emocional y sostener la trayectoria académica. La regulación fisiológica como dormir las horas de descanso necesarias, tomar siestas de corta duración, respiración consciente, ejercicio físico, caminatas y pausas breves. En relación con las estrategias cognitivas se implementa la organización anticipada diaria por prioridades con enfoque “paso a paso”, uso constante de agendas y reformulación de pensamientos negativos. Por último, cobran relevancia las estrategias vinculares como el apoyo de la pareja, red femenina como amigas o compañeras, y sostener espacios terapéuticos. La terapia personal aparece en todos los casos como un recurso central de sostén emocional. “Si no fuera por mi psicóloga y por el grupo de *WhatsApp* que tenemos con mis compañeras para darnos ánimo mutuo, ya habría dejado la carrera hace rato” (Entrevista 2).

En conjunto, estas estrategias muestran que las participantes desarrollan distintos recursos personales, cognitivos y vinculares para afrontar las exigencias académicas y sostener su continuidad educativa. Los resultados permiten observar que el apoyo emocional, la organización cotidiana y el

autocuidado cumplen un papel importante en la disminución del cansancio emocional y en el fortalecimiento de la percepción de autoeficacia académica.

Discusión

A partir del análisis de las experiencias relatadas por las participantes, fue posible comprender distintos aspectos de la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años. Los hallazgos permiten pensar que esta relación se configura a partir de la interacción entre factores personales, contextuales e institucionales que atraviesan la experiencia académica en esta población.

En primer lugar, un aspecto que apareció de manera reiterada en las entrevistas fue la experiencia de cansancio emocional en todas las participantes. Lo expresado por las participantes dialoga con los desarrollos teóricos sobre el agotamiento emocional como componente central del *burnout* (Maslach et al., 2001), en este grupo, el cansancio no se explica únicamente por las demandas académicas, sino principalmente por la superposición de múltiples roles. Las estudiantes entrevistadas deben lidiar simultáneamente con responsabilidades laborales, familiares y personales, lo que genera una acumulación de demandas que se sostienen constantemente. Esta perspectiva permite comprender el cansancio emocional más allá de las demandas académicas. Los testimonios de las participantes dialogan con los aportes de Luna y Pugliese (2026), quienes describen la "triple jornada" como la tensión que enfrentan muchas mujeres al compatibilizar simultáneamente los roles de estudiantes, trabajadoras y cuidadoras. Las autoras vinculan esta situación con la denominada "segunda jornada", referida al trabajo doméstico, de organización familiar y de sostenimiento emocional que suele recaer principalmente sobre las mujeres. En consonancia con los relatos analizados, esta acumulación de responsabilidades limita el tiempo disponible para el estudio y genera tensiones entre las exigencias académicas y las tareas de cuidado. Desde esta perspectiva, el cansancio emocional puede entenderse como una respuesta subjetiva frente a múltiples demandas que atraviesan la experiencia de las estudiantes adultas (Luna y Pugliese, 2026).

Este hallazgo se encuentra en línea con Ibarra-Aguirre et al. (2024) quienes identificaron que los estudiantes que combinan trabajo y estudio presentan mayores niveles de cansancio emocional en comparación con quienes sólo desempeñan actividades académicas. Asimismo, Talavera Salas et al. (2023) señalan que las exigencias sostenidas del contexto universitario pueden favorecer experiencias de agotamiento y distanciamiento emocional. En las participantes del presente estudio, estas demandas parecen intensificarse por la necesidad de compatibilizar simultáneamente múltiples roles propios de la adultez. Otro aporte, planteado por Akhter et al. (2025), refiere que las estudiantes adultas enfrentan tensiones entre las distintas áreas de sus vidas, lo que incrementa la vulnerabilidad al agotamiento. Resulta interesante observar que, para la mayoría de las entrevistadas, el estudio no aparece como la principal fuente de malestar. Por el contrario, suele ser significado como un proyecto valioso que debe sostenerse en medio de múltiples demandas laborales, familiares y personales. Este aspecto permite pensar que el cansancio emocional no surge exclusivamente de las exigencias académicas, sino de la acumulación de demandas provenientes de distintos ámbitos de la vida cotidiana. En este sentido, la experiencia universitaria parece ocupar un lugar ambivalente: por un lado, constituye una fuente adicional de exigencias, pero por otro representa un proyecto personal significativo asociado al crecimiento, la realización y el desarrollo profesional. Esta particularidad podría explicar por qué las participantes sostienen su continuidad académica aun en contextos de elevado desgaste emocional.

A su vez, en las entrevistas aparecen distintas expresiones del cansancio emocional: En el plano cognitivo, se observan dificultades en la concentración, bloqueos al momento de rendir y problemas para recuperar información previamente estudiada, en el plano emocional, predominan sentimientos de ansiedad, irritabilidad, angustia y desbordamiento. Finalmente, en el plano somático, se registran síntomas como contracturas musculares, tensión corporal y agotamiento físico generalizado. Lo observado en las entrevistas resulta consistente con los aportes de Gativo (2023) y Caballero Huilahuaña (2023), quienes destacan que el agotamiento académico impacta de

manera integral en la experiencia del estudiante. En la misma línea, Apaza Condori (2024) encontró que el agotamiento emocional repercute negativamente sobre el vigor, la dedicación y el compromiso académico. A partir de los relatos de las participantes, puede pensarse que el cansancio emocional no se limita únicamente a momentos puntuales de mayor exigencia, sino que constituye una experiencia más amplia que afecta el bienestar general y las posibilidades de afrontar las demandas universitarias. Asimismo, la presencia simultánea de manifestaciones cognitivas, emocionales y físicas permite comprender el carácter multidimensional de este fenómeno, reforzando la necesidad de abordajes que contemplen tanto los aspectos académicos como las condiciones personales y contextuales en las que se desarrolla la trayectoria universitaria.

En cuanto a la autoeficacia académica, las experiencias relatadas permiten pensar que ésta se construye a partir de experiencias individuales en relación directa con los recursos personales y del contexto. Tal como propone Bandura (1997), las creencias de eficacia influyen en la manera en que las personas afrontan los desafíos y perseveran frente a las dificultades, aspecto que también aparece en los relatos de las participantes. Las participantes refieren sentirse más eficaces cuando logran organizarse, anticiparse a las demandas y concretar logros en las evaluaciones. Por lo cual, la organización del tiempo y la planificación aparecen como elementos centrales en la construcción de la autoeficacia. Esta observación coincide con los hallazgos de García Beraún (2023), quien encontró una relación positiva entre la autorregulación académica y la percepción de eficacia. Las estudiantes establecen rutinas, priorizan tareas y poder sostener una continuidad en el estudio les ha otorgado más confianza en sus capacidades. En este sentido, la autoeficacia no parece construirse únicamente a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones, sino también a través de la experiencia acumulada de afrontar y superar desafíos académicos en contextos complejos. Las trayectorias de estas estudiantes muestran que la percepción de capacidad se fortalece progresivamente a medida que logran sostener compromisos, reorganizar recursos y adaptarse a las exigencias propias de cada etapa de la carrera. A su vez, la experiencia previa en lo académico y personal, funciona como un

recurso recordando y reciclando estrategias, aprendizajes y formas de afrontar situaciones exigentes.

Aun cuando las participantes se perciben capaces de afrontar sus estudios, dicha percepción puede verse afectada por diversas circunstancias contextuales. Factores como la sobrecarga de responsabilidades, la falta de tiempo, la inestabilidad económica y las demandas familiares generan momentos de duda, inseguridad y temor a no alcanzar los objetivos de estudio y logros. Lo mencionado coincide con lo planteado por quienes sostienen que las condiciones contextuales influyen de manera directa en la percepción de competencia en estudiantes adultos (Cook et al., 2023). En este punto, se confirma parcialmente el supuesto de la investigación: Las entrevistas permiten advertir una tendencia según la cual, cuando aumenta el cansancio emocional, las participantes suelen experimentar mayores dudas respecto de sus capacidades académicas. En este sentido, los resultados son consistentes con los hallazgos de Boumaaize et al. (2024), quienes identificaron la autoeficacia como uno de los principales recursos protectores frente a las demandas académicas. Los relatos de las participantes otorgan relevancia a los hallazgos de Quispe Sarmiento (2023), demostrando que la disminución de la eficacia no es un fenómeno mecánico, sino que está mediado por la sobrecarga subjetiva de los roles (Caballero Huilahuaña, 2023; Quispe Sarmiento, 2023). Sin embargo, esta relación no se presenta de manera lineal ni homogénea, no afecta a todas por igual ya que dependerá de los propios recursos y estrategias de afrontamiento a la hora de superar obstáculos. Uno de los aportes más interesantes del estudio es que algunas participantes logran sostener su autoeficacia incluso en contextos de alto cansancio emocional. Esto podría sugerir que la autoeficacia puede estar afectada por el agotamiento, pero también puede ser un recurso protector. En línea con Liu et al. (2024), las creencias de eficacia personal pueden actuar como un factor mediador que reduce el impacto del malestar emocional sobre el desempeño académico. Se plantea entonces, que si bien, el agotamiento emocional parece afectar la confianza en las propias capacidades, también se observó que una percepción positiva de eficacia permite afrontar con

mayores recursos los momentos de mayor exigencia. No se trata únicamente de que el cansancio disminuye la autoeficacia, sino que la autoeficacia puede amortiguar los efectos del cansancio. De este modo, ambas categorías de análisis se influyen mutuamente en un proceso dinámico no lineal. Esta observación resulta especialmente relevante porque permite superar una comprensión unidireccional de la relación entre ambos constructos analizados. Los hallazgos sugieren que el cansancio emocional puede afectar la confianza en las propias capacidades, pero también que una percepción positiva de autoeficacia favorece la persistencia frente a las dificultades y contribuye a amortiguar el impacto subjetivo del agotamiento. Desde esta perspectiva, ambos aspectos estudiados se encuentran en interacción constante y adquieren significados particulares en función de las condiciones de vida de cada estudiante.

Por otra parte, los hallazgos difieren parcialmente de los obtenidos por Portillo Calsina y Ponce Peñaloza (2024), quienes encontraron una relación débil y no significativa entre ambos fenómenos. Una posible explicación podría encontrarse en las características particulares de la muestra del presente estudio, integrada exclusivamente por mujeres adultas que deben compatibilizar responsabilidades académicas, laborales y familiares, contexto en el cual el cansancio emocional parece tener una incidencia más evidente sobre la percepción de eficacia personal.

Otro aspecto que surgió con fuerza en las entrevistas es el papel de las estrategias de afrontamiento. Las participantes desarrollan diversos recursos para sostener su trayectoria académica, que incluyen estrategias fisiológicas (descanso, actividad física), cognitivas (planificación, reformulación de pensamientos) y vinculares (apoyo social, espacios terapéuticos). Este hallazgo se vincula con el modelo de Lazarus y Folkman (1986), que plantea que el afrontamiento es un proceso clave en la regulación del estrés. En particular, se destaca la importancia de las estrategias cognitivas orientadas a la organización y a la distribución estratégica de tareas de acuerdo con las prioridades. Asimismo, las redes vinculares, especialmente el apoyo de la pareja, amistades y compañeras de estudio son de vital importancia. En todos los casos indagados, el espacio terapéutico constituye el

principal sostén de apoyo, lo cual resulta relevante para el campo de la psicología, ya que evidencia el valor del acompañamiento profesional en la regulación emocional y percepción de logro. Resulta particularmente significativo que todas las participantes mencionaron el espacio terapéutico como un recurso relevante para afrontar las exigencias académicas y personales. Este hallazgo podría vincularse con las características de la población estudiada, conformada por estudiantes de Psicología, quienes posiblemente cuentan con una mayor valoración de los espacios de reflexión y elaboración emocional. Asimismo, pone de manifiesto la importancia que adquiere el acompañamiento profesional como recurso de regulación emocional frente a contextos de elevada demanda. En sintonía con esta mirada, los resultados guardan relación con Liu et al. (2024), quienes destacan que los recursos personales y las redes de apoyo pueden actuar como factores mediadores capaces de reducir el impacto del *burnout* sobre el bienestar y el desempeño académico. En las participantes entrevistadas, estos recursos no eliminan las dificultades, pero parecen contribuir a amortiguar sus efectos y favorecer la continuidad de la trayectoria universitaria. Estos hallazgos resultan consistentes con los aportes de García-Castro y Hernández-Vargas (2022), quienes sostienen que la autoeficacia emocional y las estrategias de afrontamiento favorecen la persistencia frente a obstáculos y situaciones de estrés académico.

A partir de las experiencias relatadas, puede inferirse que las estrategias de afrontamiento no sólo permiten reducir el malestar, sino que contribuyen a sostener la autoeficacia. En este sentido, además de regular el cansancio, se busca generar condiciones del entorno y hábitos diarios que favorezcan la percepción de capacidad, además fomentar espacios de desconexión de exigencias como la práctica de actividad recreativa, meditación y actividad física. Según lo mencionado por las entrevistas, aquellas que podían contar con estos espacios manifestaban poder lidiar con mayor eficacia con las demandas intrínsecas y extrínsecas. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con lo planteado por Lazarus y Folkman (1986), quienes sostienen que las estrategias de afrontamiento constituyen recursos fundamentales para manejar las demandas

percibidas como estresantes. Asimismo, coinciden con los aportes de García-Castro y Hernández-Vargas (2022), quienes destacan que las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia favorecen la persistencia frente a situaciones de estrés académico. Esto refuerza la idea de que el afrontamiento y la autoeficacia se encuentran estrechamente vinculados, pudiendo pensarse las estrategias de afrontamiento como recursos orientados a afrontar las demandas académicas y personales de manera más eficaz.

Los factores institucionales ocupan un lugar clave en la experiencia de las participantes. Las clases presenciales son valoradas por el intercambio cercano pero la modalidad virtual, el acceso a materiales digitales y las clases grabadas son valorados como facilitadores, ya que permiten mayor flexibilidad en la organización del tiempo, pudiendo lidiar con mayor eficacia con las demandas de los distintos roles de las participantes. Por otra parte, se menciona que la rigidez en los requisitos académicos, la superposición de evaluaciones y la escasa flexibilidad ante situaciones personales son percibidos como obstáculos que incrementan el desgaste. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que permite cuestionar la idea de que el cansancio emocional es un problema exclusivamente individual. En línea con Rascovan (2017), los resultados muestran que el malestar también se construye en el marco de las condiciones institucionales. Asimismo, estos hallazgos coinciden con lo señalado por Holm et al. (2026), quienes destacan que el agotamiento académico se encuentra asociado no sólo a las demandas educativas, sino también a las condiciones de vida y a los contextos en los que transcurren las trayectorias estudiantiles. De este modo, la universidad no solo es un espacio de formación, sino también un contexto que puede favorecer o dificultar el bienestar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los resultados permiten pensar que determinadas decisiones institucionales vinculadas con la organización académica, la flexibilidad administrativa y el acceso a recursos de apoyo pueden tener efectos concretos sobre la experiencia subjetiva de los estudiantes. En consecuencia, la prevención del cansancio emocional no debería

recaer exclusivamente en los recursos individuales de afrontamiento, sino también en las condiciones que las instituciones generan para acompañar las trayectorias universitarias.

Por último, el factor económico es relevante en la continuidad académica, ya que las estudiantes asisten a universidad privada. La presencia de eventuales dificultades económicas genera preocupación, incrementan el riesgo de abandono o pausa en la carrera. Este hallazgo refuerza la importancia de considerar las condiciones materiales como parte de la experiencia académica, especialmente en estudiantes adultas. En línea con estos hallazgos, Holm et al. (2026) identificaron que el agotamiento académico se encuentra asociado a factores sociodemográficos como el género, la situación económica y la presencia de condiciones de vulnerabilidad, destacando mayores niveles de *burnout* en mujeres y en estudiantes con inseguridad financiera. Los autores señalan que estos niveles de agotamiento no dependen exclusivamente de las demandas académicas, sino también de las condiciones de vida y los estilos de vida de los estudiantes. Estos resultados resultan consistentes con lo observado en el presente estudio, donde el cansancio emocional se vincula con la superposición de responsabilidades y las condiciones contextuales, reforzando la importancia de un abordaje integral.

Los resultados obtenidos permiten comprender que la experiencia académica de las estudiantes universitarias mayores de 30 años se encuentra atravesada por múltiples factores personales, emocionales, sociales e institucionales que influyen tanto en el cansancio emocional como en la percepción de autoeficacia académica. Asimismo, la autoeficacia académica parece funcionar no sólo como una consecuencia de las experiencias de éxito o fracaso, sino también como un recurso que contribuye a sostener la continuidad académica frente a situaciones de desgaste emocional. El presente trabajo evidencia que estos aspectos estudiados están en interacción constante con las condiciones de vida y los recursos de afrontamiento disponibles.

En conjunto, los hallazgos sugieren que la relación entre cansancio emocional y autoeficacia académica no puede comprenderse de manera aislada de las condiciones de vida de las estudiantes. Por el contrario, ambas temáticas analizadas se configuran en interacción con los recursos personales, las redes de apoyo y las condiciones institucionales que acompañan o dificultan el desarrollo de la trayectoria universitaria. Estos resultados resultan consistentes con los aportes de Bandura (1997), quien destaca la influencia recíproca entre factores personales y contextuales en el comportamiento humano, así como con investigaciones que señalan el papel protector de la autoeficacia frente al agotamiento académico (Boumaaize et al., 2024; Liu et al., 2024).

Conclusiones

En respuesta a la pregunta de investigación planteada, el presente estudio permite concluir que la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes mujeres mayores de 30 años es estrecha, dinámica y de influencia mutua. Abordado desde un enfoque cualitativo centrado en las experiencias subjetivas de las participantes, se evidencia que el cansancio emocional constituye una experiencia significativa y frecuente en esta población, asociada principalmente a la superposición de múltiples responsabilidades más allá del ámbito académico. La combinación de roles laborales, familiares, domésticos y personales se entraman en un contexto de alta exigencia que repercute directamente en la disponibilidad emocional y cognitiva de las estudiantes. En este sentido, el cansancio emocional no puede comprenderse únicamente como consecuencia de las demandas universitarias, sino como el resultado de una combinación entre los diferentes aspectos de la vida cotidiana

En relación con la autoeficacia académica, se evidencia que es un recurso central para sostener la trayectoria educativa. La percepción de capacidad personal influye en la forma en que las estudiantes organizan su tiempo, enfrentan las exigencias y persisten ante las dificultades. Aquellas participantes que logran desarrollar estrategias de planificación, anticipación y regulación emocional tienden a experimentar mayores niveles de confianza en sus capacidades.

No obstante, la autoeficacia académica no es estable, es dinámica y está influida por las condiciones contextuales. La sobrecarga de responsabilidades, la inestabilidad económica, las demandas familiares y las exigencias institucionales generan momentos de duda e inseguridad que afectan la percepción de logro. Sin embargo, se observa que las estudiantes logran sostener su autoeficacia a partir de experiencias con resultados satisfactorios, del reconocimiento recibido y del apoyo del entorno. Si bien el aumento del cansancio emocional tiende a disminuir la percepción de eficacia, también se evidencia que niveles elevados de autoeficacia pueden funcionar como un

recurso protector frente al agotamiento. Esta relación dinámica permite comprender que ambos fenómenos se interrelacionan.

Asimismo, el estudio pone en evidencia la relevancia de las estrategias de afrontamiento como mediadoras entre las dimensiones analizadas. Las participantes desarrollan recursos diversos que les permiten regular el malestar, organizar sus actividades y sostener su compromiso académico. En particular, el apoyo social y el acompañamiento terapéutico son fundamentales como factores clave en el bienestar emocional y en la continuidad de la trayectoria educativa.

Por otro lado, se destaca el papel de las condiciones institucionales en la configuración de la experiencia académica. La flexibilidad en las modalidades de cursado, el acceso a recursos virtuales y el acompañamiento institucional son percibidos como facilitadores, mientras que la rigidez en las exigencias académicas y la escasa contemplación de las realidades personales actúan como factores que incrementan el desgaste. Esto permite pensar la necesidad de abordar intervenciones desde lo individual y también desde lo institucional.

El presente trabajo demuestra que, en la mujer adulta, la autoeficacia opera como un amortiguador dinámico frente al agotamiento; el cansancio no anula la autoeficacia cuando existen redes vinculares de contención. El cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes mujeres mayores de 30 años se encuentran profundamente entrelazados y mediados por múltiples factores. Comprender esta complejidad resulta fundamental para diseñar estrategias de acompañamiento que promuevan el rendimiento académico, el bienestar emocional y la continuidad educativa.

Aportes y contribuciones de la investigación

El presente trabajo realiza diversos aportes relevantes tanto al campo de la psicología educacional como al ámbito de la educación superior, particularmente en relación con el estudio de poblaciones adultas en contextos universitarios.

En primer lugar, uno de los principales aportes radica en la visibilización de un grupo poblacional del cual hay escasos aportes en la literatura académica: Las estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años. A diferencia de los estudios centrados en estudiantes jóvenes, esta investigación pone en el centro a una población atravesada por múltiples responsabilidades y trayectorias vitales diversas, lo que permite ampliar la comprensión de las experiencias académicas en la adultez.

En segundo lugar, el estudio contribuye desde un enfoque cualitativo que prioriza la voz de las participantes, permitiendo valorar las vivencias y percepciones. Este tipo de abordaje aporta una mirada más profunda y contextualizada, enriqueciendo la comprensión de la relación entre cansancio emocional y autoeficacia académica.

Otro aporte relevante es la identificación del papel central de las estrategias de afrontamiento. El estudio evidencia que las estudiantes desarrollan recursos diversos que les permiten gestionar el cansancio emocional y sostener su desempeño académico. En este sentido, se destaca especialmente la importancia del apoyo social y del acompañamiento terapéutico, lo cual aporta información valiosa para el diseño de intervenciones desde el campo de la psicología.

Por otro lado, el trabajo contribuye a la comprensión del rol de los factores contextuales e institucionales en la experiencia académica. La identificación de facilitadores y obstáculos dentro del entorno universitario permite pensar en la necesidad de generar políticas y prácticas institucionales más inclusivas y flexibles, que contemplen las particularidades de la investigación ofrece insumos concretos para el diseño de estrategias de acompañamiento y prevención del cansancio emocional en el ámbito universitario. Estos aportes pueden ser utilizados por equipos de orientación,

psicólogos y psicólogas educacionales e instituciones educativas para desarrollar programas que promuevan el bienestar estudiantil, fortalezcan la autoeficacia y favorezcan la permanencia en la carrera.

El estudio aporta una mirada integradora que articula dimensiones emocionales, cognitivas y contextuales, permitiendo comprender el fenómeno desde una perspectiva amplia. Este enfoque contribuye a enriquecer el campo de estudio y abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones.

Aportes para la intervención

Los resultados obtenidos permiten identificar la necesidad de intervenciones orientadas a disminuir el cansancio emocional y fortalecer la autoeficacia académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 años.

A nivel individual, se recomienda promover espacios de orientación psicológica y el desarrollo de habilidades de autorregulación, organización del tiempo y afrontamiento del estrés, favoreciendo el fortalecimiento de la percepción de competencia académica.

A nivel grupal, se sugiere implementar grupos de acompañamiento entre pares y talleres psicoeducativos sobre manejo del estrés, organización del estudio y regulación emocional, facilitando el intercambio de experiencias y la construcción de redes de apoyo.

A nivel institucional, se propone fortalecer dispositivos de orientación estudiantil, promover modalidades de cursados flexibles y desarrollar acciones que contemplen las particularidades de las trayectorias académicas de estudiantes adultas que compatibilizan responsabilidades laborales, familiares y educativas.

Por otra parte, es imperativo que la universidad asuma una responsabilidad activa en la construcción de igualdad, transformando estructuras que a menudo operan bajo lógicas de exclusión

silenciosa. En primer lugar, se propone el fortalecimiento de políticas de cuidado que incluyan la creación de lactarios, jardines maternales o ludotecas. Como señala Gómez Zeliz (2026), actualmente menos de la mitad de las universidades argentinas cuentan con estos dispositivos consolidados, lo que representa una deuda institucional histórica que impacta directamente en la permanencia de las estudiantes madres. Asimismo, resulta fundamental avanzar hacia una flexibilidad académica real mediante normativas que contemplen las trayectorias diversas de quienes tienen personas a cargo. No debe permitirse que el progreso dependa únicamente de un "esfuerzo heroico individual"; por el contrario, la institución debe asumir la responsabilidad de "despegar el piso pegajoso". Esto implica rediseñar el "laberinto" académico mediante criterios de evaluación y cronogramas que no penalicen la maternidad ni las tareas de cuidado, evitando así la deserción silenciosa de estudiantes con alto potencial. Además, se destaca la importancia de profundizar la implementación de la Ley Micaela y los protocolos de atención frente a las violencias. No basta con la adhesión formal; es necesario que las capacitaciones en género logren transformar la cultura institucional que aún sostiene prejuicios contra las estudiantes adultas (Gómez Zeliz, 2026).

Estas propuestas constituyen posibles líneas de acción derivadas de los hallazgos del estudio y podrán ser profundizadas en futuras investigaciones o programas de intervención específicos.

Limitaciones de la investigación

Si bien la presente investigación aporta conocimientos relevantes sobre la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes universitarias adultas, es importante considerar algunas limitaciones que permiten contextualizar los resultados obtenidos y orientar futuras líneas de investigación.

En primer lugar, el estudio se desarrolló con estudiantes de una universidad de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las características institucionales, académicas y

socioeconómicas propias de este contexto pueden diferir de las de otras instituciones, como universidades públicas o establecimientos ubicados en distintas regiones del país. En consecuencia, los resultados deben interpretarse considerando las particularidades del contexto en el que fueron obtenidos.

Asimismo, la información fue recolectada en un único momento temporal, lo que impide conocer cómo evolucionan el cansancio emocional y la autoeficacia académica a lo largo de la trayectoria universitaria o frente a cambios en las condiciones personales, familiares, laborales y académicas de las participantes.

Por otra parte, la investigación se centró exclusivamente en estudiantes de género femenino. Si bien esta decisión respondió a los objetivos del estudio, limita la posibilidad de comparar las experiencias analizadas con las de estudiantes de otros géneros.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece una aproximación valiosa para comprender la relación entre el cansancio emocional y la autoeficacia académica en estudiantes adultas que compatibilizan múltiples responsabilidades mientras sostienen su formación universitaria. Al mismo tiempo, los hallazgos obtenidos abren nuevas posibilidades para continuar profundizando en esta temática.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos obtenidos, resultaría relevante profundizar en aquellos aspectos personales y contextuales que podrían fortalecer la percepción de autoeficacia académica, tales como las estrategias de estudio, el apoyo social, las experiencias previas de éxito, la gestión del tiempo y la motivación, explorando de qué manera influyen en la permanencia y el compromiso con los estudios universitarios.

Asimismo, sería pertinente abordar de forma específica categorías como la resiliencia, la regulación emocional y la motivación, con el fin de comprender cómo se relacionan con el cansancio emocional y la autoeficacia académica, así como su posible aporte al sostenimiento de las trayectorias educativas.

Profundizar en estas líneas permitiría ampliar la comprensión de las experiencias de estudiantes universitarias adultas que desempeñan múltiples roles, favoreciendo la generación de estrategias de acompañamiento orientadas a fortalecer su bienestar y desarrollo académico.

Referencias

Akhter, S., Ahmed, M., y Hayat, M. (2025). Challenges of adult learners in higher education: Balancing academic, professional and family roles. *Journal of Adult Education Studies, 48(2)*, 115–129.

Akhter, J., Ahmed, S., Hayat, M. Y., y Kiran, S. (2025). The impact of work and family responsibilities on the academic performance of part-time postgraduate students in Rawalpindi, Pakistan. *Dialogue Social Science Review (DSSR), 3*(8), 197-208.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.ª ed.) DC: Autor.

Apaza Condori, D. (2024). *Cansancio emocional y engagement académico en estudiantes de primer ciclo de una institución de educación superior* [Trabajo de investigación, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio instituciona https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/4266/Apaza-Condori-Diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Ashqui, A. (2024). Influencia de la salud emocional en el rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación superior. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 56(2), 123–135. https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bauducco, V., y Oros, L. (2024). *Estrés académico en estudiantes universitarios: Diferencias según la capacidad resiliente y el tipo de afrontamiento*. Síntesis, 14(1), 1–12. Universidad Adventista del Plata. https://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/psintesis/article/view/1178.

Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *9*(3), 110-129. Revista Iztacala (UNAM)

Barreto-Osma, D., Gómez, J., y Rodríguez, M. (2021). Agotamiento emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista de Salud Pública*, 23(1), 30-40. https://doi.org/10.1590/S0124-71072021000100030.

Barrios Sánchez, P., Muñoz Zea, D., Balladares Pacco, J., Carazas Durand, L. (2025). Autoeficacia académica y rendimiento estudiantil: un análisis en contextos universitarios. *Revista de Educación Superior,* 44(1), 55-72. https://doi.org/xxxx.

Bean, J. P., y Metzner, B. S. (1985). *A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of Educational Research*, *55*(4), 485-540.

Boumaaize, Z., El Hiba, O., y El Hangouche, A. J. (2024). Promoting well-being: Investigating self-efficacy and academic burnout among trainee teachers*. European Psychiatry, 67*(S1), S35–S36. https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.101.

Brito-Cruz, T. del J., Torres-Zapata, Á. E., Zarza-García, A. L., Moguel-Ceballos, J. E., y Villanueva-Echavarría, J. R. (2025). Factores psicosociales y emocionales que propician un impacto en el desarrollo académico de estudiantes universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 11(22), 43–54. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v11i22.20863.

Caballero Huilahuaña, G. J. (2023). *Cansancio emocional y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de medicina de Lima Metropolitana* [Tesis, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. https://repositorioacademico.upc.edu.pe.

Cadamuro Inostroza, I. (2023). Expectativas y temores de estudiantes adultos trabajadores de educación superior en una universidad pública en Chile. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3), e3414. https://doi.org/10.16802/mre.2023.3.3414.

Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., y Domínguez-Lara, S. A. (2024). Autoeficacia académica, estrés percibido y rendimiento en universitarios durante la formación superior. *Revista de Psicología Educativa, 30*(1), 55–63.

Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Ventura-León, J., Mamani Ugarte, M. J., Caycho-Rodríguez, T., y Arias-Chávez, D. (2024). Emotional exhaustion, self-efficacy, and procrastination as predictors of research motivation in university students. *Frontiers in Education, 9*, 1147599. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147599.

Connor, K. M., y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76-82. DOI: 10.1002/da.10113

Cook, C. E., Bailliard, A., Bent, J., Bialosky, J., Carlino, E., Colloca, L., Esteves, J. E., Newell, D., Palese, A., Reed, M., Vilardaga, J., y Rossettini, G. (2023). An international consensus definition for contextual factors: Findings from a nominal group technique. *Frontiers in Psychology, 14*, 1178560. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1178560

Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). Sage Publications.

Cuevas Caravaca, I. (2024). *Síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios: factores asociados y bienestar psicológico* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia]. Repositorio UCAM. https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/7685/Tesis.pdf.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01

Del Río, P., y Navarro, G. (2022). *Adultos en la universidad: Desafíos y oportunidades del aprendizaje a lo largo de la vida*. Editorial Síntesis.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, *18*(3), 572-577. Enlace a Psicothema (PDF).

Díaz, M., y Rodríguez, J. (2020). Implicancias e intervenciones del ejercicio de la psicología en el ámbito educativo: aconteceres actuales. *Diálogos*, 15(30), e820. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5243/6490.

Domínguez-Lara, S. A., Calderón-De la Cruz, G., y Navarro-Loli, J. S. (2019). Autoeficacia académica y burnout en estudiantes universitarios: un análisis de relaciones estructurales. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 89–103.

Figueroa-Céspedes, I. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Revista Límite*, 15(5), 1-17. https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100205.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Garaigordobil, M. (2009). Papel del psicólogo en los centros educativos. *Infocop*. https://www.infocop.es/papel-del-psicologo-en-los-centros-educativos/

García Beraún, H. S. (2023). *Procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad pública en Huánuco - Perú* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. http://hdl.handle.net/20.500.12812/6534

Gastaldo, Z. G., y Rivela Viladesau, C. V. (Comps.). (2026). *Mujeres universitarias argentinas: hacia un horizonte inclusivo: avances y brechas de género*. Universidad de Flores. https://doi.org/10.63790/978-987-710-134-8

Gativo, F. (2023). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios. *Revista GMC*, 12(1), 45-58. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/27976.

Gómez Zeliz, J. (2026). Universidades más inclusivas. En Z. G. Gastaldo y C. V. Rivela Viladesau (Comps.), *Mujeres universitarias argentinas: hacia un horizonte inclusivo: avances y brechas de género* (pp. 99–115). Universidad de Flores. https://doi.org/10.63790/978-987-710-134-8

Gong, X., Wang, W., y Wang, Y. (2023). Academic stress, resilience, and coping styles among college students: A cross-sectional study. *BMC Psychiatry, 23*(1), 495. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04783-z.

González, I., Sánchez, J., y Ramírez, M. (2021). Emotional intelligence and academic self-efficacy in Venezuelan university students. *Frontiers in Psychology, 12*, 759701. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.759701

Gonzalez, L. E. (2025). *El aprendizaje y la salud mental en la Universidad: Continuidades y cambios en la percepción de ansiedad y autoeficacia en 2021 y 2023, en estudiantes de la Lic. en kinesiología y fisiatría de UFLO* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. https://hdl.handle.net/20.500.14340/2315

González-Arteta, I., Rocha-Carrascal, M., y Álvarez-Barboza, F. M. (2023). Prevalencia de síndrome de burnout en estudiantes de medicina de una institución universitaria de Cartagena-Colombia. *Revista Médica de Risaralda, 29*(1), 27–37.

Gordon, R. (1987). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 102(2), 107–109. https://doi.org/10.2307/3294929.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Vargas, B. A., y García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿Cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20*(3), 214-238. https://www.redalyc.org/journal/570/57082390011/

Holm, M. E., Lahti, J., Pohjola, V., et al. (2026). Identificación de grupos vulnerables al agotamiento académico entre estudiantes de educación superior: estilo de vida y características sociodemográficas. ***BMC Public Health***. https://doi.org/10.1186/s12889-026-26486-2

Ibarra-Aguirre, E., Ibarra-Lizárraga, E., y Sánchez-Guzmán, Y. L. (2024). Cansancio emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios durante el retorno a clases presenciales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1–16. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1979

Jezzini-Martínez, D., Sánchez-Sánchez, A., y Romero-González, M. (2023). Academic burnout and its relationship with academic performance in higher education students. *Journal of Educational Psychology, 115*(4), 567–580. https://doi.org/10.1037/edu0000789.

Jiménez-Cruz, B. E. (2022). Burnout académico, ansiedad y autoeficacia en estudiantes de ciencias económico-administrativas durante la contingencia por COVID-19*. Revista Mexicana de Psicología,* 39 (2), 145-160. https://doi.org/10.1016/j.rmp.2022.03.005**.**

Knowles, M. (1984). T*he adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing.

Khoo, S. T., y Erwin, T. D. (2017). *Psychological well-being and the college experience*. Routledge.

Kroenke, K., Spitzer, R. L., y Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, *16*(9), 606-613. DOI: 10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x

Kulik, L. (2025). Role conflict, enrichment, sense of balance, and well-being among working students who are parents. *Journal of Family Social Work, 28*(2), 86-107.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lin, X. (2016)**.** Barriers and Challenges of Female Adult Students Enrolled in Higher Education: A Literature Review. *Higher Education Studies*, 6(2), 119–126. https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p119.

Liu, W., Guo, L., Ding, Y., y Wang, Y. (2024). Association between anxiety, depression symptoms, resilience and self-efficacy as mediators of academic burnout: A cross-sectional study among Chinese students. ***BMC*** *Psychology, 12*(1), 1–14.

López, R. B. (2019). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 123-134. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2019.03.001.

López-Alfaro, P., Gallegos-Araya, V., y Maureira-Cabrera, Ó. (2022). Liderazgo distribuido y eficacia colectiva docente, factores preventivos del síndrome de burnout: un estudio en el profesorado de escuelas primarias en Chile. *Revista Complutense de Educación*, *33*(3), 531-541. https://dx.doi.org/10.5209/rced.74519

Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Entorno, 70*, 110–120. https://doi.org/10.5377/entorno.v0i70.10371.

Luna, L., y Pugliese, L. (2026). Ser estudiante, ser madre, ser trabajadora: ¿conciliar lo inconciliable? Una mirada desde la orientación vocacional. En Z. G. Gastaldo y C. V. Rivela Viladesau (Comps.), *Mujeres universitarias argentinas: hacia un horizonte inclusivo: avances y brechas de género* (pp. 57–67). Universidad de Flores. https://doi.org/10.63790/978-987-710-134-

Martínez, E. P., Arias Fernández, E., Castro, J. L., y Gómez Ramos, J. L. (2022). Fracaso y abandono universitario: Percepción de los estudiantes de Educación social de la Universidad de Castilla La Mancha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(90), 289–310. https://doi.org/10.24320/rmie.2022.27.90.289.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior,* 2(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205.

Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

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

Meca, E. Y., Cárdenas, J. C., y Castro, S. A. (2025). *Autoeficacia académica y bienestar psicológico como predictores del cansancio emocional académico en universitarios del departamento de San Martín* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPeU. https://repositorio.upeu.edu.pe/items/098f3aea-8b34-4cb0-bda0-32fe0e099256.

Meng, X., Zhang, Y. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *ResearchGate.* https://www.researchgate.net/publication/369587807_The_Influence_of_Academic_Self-Efficacy_on_University_Students'_Academic_Performance_The_Mediating_Effect_of_Academic_Engagement.

Ochoa Angrino, S., y Aragón Espinosa, L. (2022). El rol del psicólogo educativo: una mirada socioconstructivista. *Revista de Psicología Educativa*, 34(2), 45–59. https://www.mdpi.com/2673-995X/2/3/17

Organización Mundial de la Salud. (2002). *La prevención en salud: conceptos y enfoques*. OMS. https://www.who.int/publications/i/item/9241562098.

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Salud mental en la educación superior: Estrategias de intervención*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-higher-education.

Osma, D. A., et al. (2019). Cansancio emocional en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 123-134.

Osma, D. A. B., Celis, C. G., Arteaga, I. A. P. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: Subjetividad, construcción de sentido e insatisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 58*, 96–115.

Pacheco, B., Contreras, U. (2019). Resiliencia y bienestar en estudiantes universitarios en Iberoamérica [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. http://hdl.handle.net/20.500.12494/16295

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, *9*(21), 203-219.

Palomo, R., Simón, C., y Echeita, G. (2023). The role of educational psychologists in the framework of the right to inclusive education: Between reality and desire. *European Journal of Special Needs Education, 39*(4), 550–566. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031

Pérez, L. T. (2025). Estrategias de afrontamiento funcionales y disfuncionales en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología,* 34(2), 45-59.

Pérez, V. (2022). Una mirada a las estrategias de afrontamiento al estrés académico en estudiantes de nivel superior residentes de AMBA [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. https://hdl.handle.net/20.500.14340/904

Pérez, V., Alcázar-Olán, R. J., Collazo Saldaña, D., de la Roca Chiapas, J. M. (2020). La relación entre las emociones y las estrategias de afrontamiento ante la reprobación en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 23(44), 3659. https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659

Polacov, S., Battistini, I. B., Barroso, G., Cravero, B., D'Alessandro, T., Allende, G. E., y Gobbi, C. A. (2021). Riesgo de síndrome de burnout en profesionales médicos de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas, 78*(4), 371.

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(1), 37–48. 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* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio UPT. https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/2933/Quispe-Sarmiento-Katherine.pdf.

Ramos, R., Hernandez, M. J., y Blanca, M. J. (2005). Evaluación del cansancio emocional en estudiantes universitarios: La escala de cansancio emocional. *Psicothema*, *17*(1), 78-83. Enlace a Psicothema (PDF).

Rascovan, S. (2014). *El psicólogo en la institución educativa: de la reflexión a la acción.* Paidós.

Rascovan, S. (2017). *Psicoanálisis y educación: Aportes para pensar el malestar en la escuela.* Paidós.

Rojas, M., y Salinas, D. (2023). Estrés y autoeficacia en mujeres universitarias adultas: un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana de Psicología, 55*(2), 201–214.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069

Salmela-Aro, K., y Read, S. (2017). Study burnout and engagement in higher education: Profiles, transitions, predictors, and outcomes. *Burnout Research, 7*, 20–28.

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.

Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2003). *UWES–Utrecht Work Engagement Scale: Test manual*. Utrecht University. Repositorio oficial Schaufeli

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204–220. https://doi.org/10.1108/13620430910966406.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). *The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness Studies.*

Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101820.

Schwarzer, R., y Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. En J. Weinman, S. Wright, y M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., y Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, *166*(10), 1092-1097. DOI: 10.1001/archinte.166.10.1092

Stoten, D. (2024)**.** Emotional and Financial Costs of Balancing Academic, Personal, and Professional Roles: A Study of Adult Women in Higher Education*. Journal of Adult and Continuing Education,* 30(1), 45–62.

Sucari, H. C. R. (2022). Estrés, ansiedad y rendimiento académico. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 51(4), e02202149. https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3659.

Talavera Salas, I., Jaén Puma Coila, J., Ponce Peñaloza, A., y Condori Mamani, O. (2023). *Burnout académico en estudiantes universitarios. Revista Cubana de Enfermería,* 39, e5831. https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/download/5831/1000.

Toubasi, S., Obaid, R., Albustanji, Y., Alzoubi, K. (2023). Burnout among university students: Prevalence and associated factors. *Journal of College Student Development, 64*(6), 635–649. https://doi.org/10.1177/00912174221107780.

Trunce Morales, S. T. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8–16. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229.

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805. DOI: 10.1016/S0959-4752(00)00016-7

Universidad de Flores. (2024). *Reglamento de Trabajo Final Integrador (TFI)*. https://repositorio.uflo.edu.ar/bitstreams/2130841d-aaa6-4f11-bf73-5249ae8e63fc/download.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge. Google Books / Routledge.

Zumárraga-Espinosa, Marcos, y Cevallos-Pozo, Gabriela. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD.Revista de Educación*, *17*(2), 277-290. https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08

Anexos

Consentimiento informado

Mi nombre es Romina Ramazotti y estoy realizando una investigación como parte de mi carrera de Psicología en la Universidad de Flores. El estudio busca conocer tu experiencia en relación con el cansancio emocional y la autoeficacia académica.

Si te interesa participar, primero te pediré que completes un **consentimiento informado** a través de este formulario: [https://forms.gle/6yCJpQCjgvQv8yUJ6]. Luego, completarás un breve **cuestionario sociodemográfico** y finalmente realizaremos una **entrevista semiestructurada** de aproximadamente 20 a 30 minutos, que se llevará a cabo durante el mes de octubre de 2025, de manera presencial o virtual según tu disponibilidad. La entrevista será **grabada** únicamente con tu autorización y puede realizarse de manera presencial o virtual según tu disponibilidad.

La participación es **voluntaria**, tu respuesta será **confidencial** y podés retirarte en cualquier momento sin consecuencias. Toda la información se usará sólo con fines académicos y de investigación. Muchas gracias por tu tiempo y disposición.

Consentimiento informado – Universidad de Flores (UFLO)

Título del estudio: *"La relación entre el Cansancio Emocional y la Autoeficacia Académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 Años".*

Investigadora responsable: Romina Paula Ramazotti – Carrera de Psicología – Universidad de Flores (UFLO).

Propósito del estudio

El propósito de esta investigación es explorar las experiencias, percepciones y estrategias de afrontamiento que los estudiantes universitarios adultos ponen en práctica frente al cansancio emocional, así como su percepción de autoeficacia académica. Los resultados contribuirán al conocimiento sobre el bienestar emocional y el desempeño académico en contextos de educación superior.

Procedimiento

La participación consiste en completar un cuestionario anónimo compuesto por una sección sociodemográfica y una entrevista semiestructurada cuya duración estimada es entre 20 y 30 minutos.

Riesgos y beneficios

No se prevén riesgos significativos asociados con la participación. Las preguntas podrían generar en algunos casos reflexión personal sobre la propia experiencia académica o emocional. La participación no implica beneficios directos, aunque los resultados pueden aportar a futuras estrategias de acompañamiento institucional y bienestar estudiantil.

Confidencialidad

Toda la información proporcionada será anónima y confidencia**l**. Los datos se utilizarán únicamente con fines académicos y de investigación. En ningún caso se revelará información personal ni se publicarán resultados individuales.

Voluntariedad y derecho para retirarse

La participación en este estudio es voluntaria. Podés decidir no participar o retirarte en cualquier momento sin ninguna consecuencia académica o institucional.

(Pregunta obligatoria en Google Forms con opción de selección única.)

Autorización para grabación y uso de la información

Autorizo a la investigadora responsable, Romina Paula Ramazotti, a realizar la grabación de audio de la entrevista correspondiente a esta investigación. Comprendo que dicha grabación se utilizará únicamente con fines académicos y de investigación, en el marco del estudio titulado *"La relación entre el Cansancio Emocional y la Autoeficacia Académica en estudiantes mujeres universitarias mayores de 30 Años".*

Se me ha informado que el material grabado será tratado de manera confidencial y anónima, y que no se divulgarán datos personales ni fragmentos que permitan mi identificación en ningún momento. Los registros serán utilizados exclusivamente para el análisis cualitativo de las respuestas y podrán ser citados en informes o publicaciones científicas sin incluir información que comprometa mi identidad.

Declaro haber sido informada de que puedo retirar mi autorización en cualquier momento y solicitar la eliminación del registro correspondiente, sin que esto implique perjuicio académico ni personal alguno.

☑ **Acepto participar en la investigación** ☑ **No deseo participar**

(Pregunta obligatoria en Google Forms con opción de selección única.)

Cuestionario sociodemográfico

Las siguientes preguntas tienen el propósito de describir de manera general a la población participante. No se solicitará información que permita identificarte personalmente.

1. Edad:
2. Género:
3. Carrera universitaria que cursás:

4. Año o nivel que estás cursando actualmente:

5. Condición académica actual:

6. Situación laboral:

7. Carga horaria semanal aproximada de trabajo (si aplica):

Menos de 20 horas/Entre 20 y 35 horas/Más de 35 horas/No trabajo actualmente

8. Motivo principal por el que estudias la carrera:

9. ¿Tenés personas a cargo (hijos/as u otros familiares)? *(Si responde "Sí" → pregunta condicional)*

9.a) ¿Cuántas personas tenés a cargo? ¿Contás con apoyo familiar o social durante el cursado de la carrera?

10. Promedio aproximado de horas semanales dedicadas al estudio:

Menos de 5 horas/Entre 5 y 9 horas/Entre 10 y 20 horas/Más de 20 horas

12. Modalidad de cursado:

13. ¿Tenés experiencia previa en estudios universitarios o terciarios?

14. ¿Has interrumpido tus estudios en algún momento anterior? *(Si responde "Sí" → pregunta condicional)* 14.a) ¿Cuál fue el motivo principal?

¿Tenés diagnóstico previo de alguna condición de salud o dificultad que afecte tu desempeño académico (por ejemplo, ansiedad, TDAH, etc.)? *(Pregunta opcional)*

¿Deseás agregar algún comentario o información adicional sobre tu experiencia como estudiante adulto?

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

Bloque 1 – Experiencia Académica y Contexto

1. ¿Cómo describirías tu experiencia general como estudiante universitaria hasta ahora?
2. ¿Qué aspectos te resultan más exigentes o demandantes dentro de la carrera?
3. ¿Qué factores del contexto (familiares, laborales o personales) sentís que más influyen en tu bienestar emocional o en tu desempeño académico?
4. ¿Qué apoyos o recursos institucionales te resultan más útiles durante la cursada?
5. ¿Hay momentos o situaciones que te hayan hecho pensar en abandonar o pausar los estudios? ¿Qué te ayudó a continuar?

Bloque 2 – Cansancio Emocional

1. ¿Qué situaciones académicas suelen generarte mayor agotamiento emocional?
2. ¿Cómo describirías la forma en que este cansancio influye en tu motivación o tu desempeño?
3. ¿Qué estrategias utilizas para manejar el cansancio o recuperar energía emocional?

Bloque 3 – Autoeficacia Académica

1. ¿Qué aspectos de tu experiencia te hacen sentir más segura o confiada como estudiante?
2. ¿Qué situaciones ponen a prueba esa sensación de eficacia o seguridad?
3. ¿Qué cosas te ayudan a sostener la confianza en vos misma cuando surgen obstáculos?

Bloque 4 – Estrategias de Afrontamiento y Recursos Personales

1. ¿Qué estrategias o hábitos usás para manejar el estrés o las exigencias del estudio?
2. ¿De qué manera te organizás para equilibrar el estudio con tus otras responsabilidades?
3. ¿Qué tipo de apoyo emocional o social considerás más importante para sostener tu bienestar durante la carrera?
4. Si tuvieras que dar una sugerencia a otra mujer que inicia la carrera después de los 30, ¿cuál sería?

5. ¿Hay algo más que quieras compartir sobre tu experiencia como estudiante universitaria mayor de 30 años?

Nota aclaratoria de uso de IA:

Se utilizó ChatGPT (OpenAI, modelo GPT-5.5) como herramienta de asistencia para la revisión gramatical, ortográfica y de estilo, así como para mejorar la redacción, la cohesión y la claridad del texto. El análisis, la interpretación de la bibliografía, la selección de los contenidos y la versión final del trabajo son responsabilidad exclusiva de la autora.