

Capítulo 7

La intención de abandono escolar universitario en el entorno de covid-19

*Aurora Irma Máñez-Guaderrama*²²
*Judith Cavazos-Arroyo*²³
*Gabriela Jacobo-Galicia*²⁴

<https://doi.org/10.61728/AE20240509>



²² Doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. ORCID: 0000-0001-8174-3807. Docente e investigadora de tiempo completo, adscrita al Departamento de Ingeniería Industrial del Instituto de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

²³ Doctora en Mercadotecnia. Profesora en el Centro Interdisciplinario de Posgrados e Investigación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México. <https://orcid.org/0000-0002-6258-289X>

²⁴ Doctora en Tecnología. Profesora en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California. Email: gabriela.jacobo@uabc.edu.mx, Código. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8390-300X>

Resumen

El uso de la técnica de Ecuaciones Estructurales con Mínimos Cuadrados Parciales (PLS-SEM) tiene como ventaja la capacidad de evaluar el poder predictivo de modelos complejos causa-efecto. Este capítulo presenta un ejemplo de la aplicación de la técnica para analizar cómo la autoeficacia interviene como variable mediadora entre el miedo a contraer covid-19, el agotamiento emocional y el cinismo, y la intención de abandonar los estudios de alumnos a nivel universitario en el contexto de la pandemia de covid-19. Se realizó una investigación cuantitativa, empírica, no experimental, transversal, en una muestra no probabilística por conveniencia de 478 estudiantes universitarios mexicanos entre mayo y junio del 2020. Los resultados indicaron que, durante el periodo de encierro, la intención de abandono escolar de los estudiantes universitarios mexicanos se asoció de manera significativa e indirecta con el miedo al covid-19 y el cinismo. En el caso del efecto indirecto del agotamiento sobre la intención de abandono, los resultados evidenciaron la carencia de un efecto significativo.

Introducción

Entre el 12 y el 29 de diciembre del 2019, en la provincia china de Wuhan, se presentaron casos de neumonía atípica; en los últimos días del año, el gobierno chino notificó a la Organización Mundial de la Salud (OMS) este tipo de casos extraños y para el 5 de enero del 2020, China anunció que estos casos detectados no correspondían ni al Síndrome Respiratorio Agudo Severo ni al Síndrome Respiratorio del Medio Oriente. Se trataba de un nuevo tipo de virus, una beta-coronavirus, al que denominaron Nuevo Coronavirus 2019 (2019-nCoV), llamado finalmente Síndrome Respiratorio Agudo Grave, el cual se ha propagado rápidamente en el mundo (CNN Español, 2020).

Comparativamente con generaciones previas, los estudiantes universitarios ahora enfrentan mayores demandas, tanto en su vida personal como académica (Bergin y Jimmieson, 2017); la situación de la pandemia del covid-19 las incrementó. Con un mundo fuertemente conectado e integrado, los impactos de covid-19 afectaron negativamente a diferentes sectores de

las economías, entre ellos al sector educativo. Este no solamente tuvo que responder rápidamente a la adopción de la enseñanza-aprendizaje en línea, sino también a la presión psicológica de los estudiantes, tanto por el miedo a contraer la enfermedad (Reznik et al., 2020), como al sentirse rebasados por las demandas del nuevo sistema y las afectaciones a la economía del campus.

El cierre presencial de las instituciones educativas y su reconfiguración en línea no solamente ha ocasionado el desempleo de personas del sector, sino que ha cuestionado todo el sistema e incluso ha afectado la formación universitaria de muchos estudiantes, incrementando el potencial de abandonar sus estudios (Azevedo et al., 2020). Pocas investigaciones han examinado el efecto del agotamiento emocional sobre la autoeficacia (Rogala et al., 2016) y su efecto sobre la intención de abandono escolar durante la pandemia de covid-19 (Asmundson y Taylor, 2020); por ejemplo, durante el confinamiento en China, los estudiantes universitarios urbanos vivieron ansiedad y miedo relacionados con aspectos económicos, sociales y académicos de la vida en confinamiento (Huang y Rong Liu, 2020). Por ello, esta investigación analiza cómo el miedo a contraer covid-19, el agotamiento emocional y el cinismo afectan la intención de abandonar los estudios, a través de la mediación de la percepción de autoeficacia de los estudiantes universitarios mexicanos.

Revisión de la literatura

La percepción de autoeficacia influye en los comportamientos, pensamientos, sentimientos y motivación de las personas (Caraway et al., 2003). Esta variable agrega las creencias personales sobre la habilidad de influir en los eventos de la vida (Bandura, 2010), la especulación y el juicio de la capacidad de completar una acción (Kamen et al., 2013). En el contexto estudiantil, se refiere a los sentimientos de competencia o incompetencia del alumno (Schaufeli et al., 2002; Wu, 2010). Así, cuanto más fuerte sea la autoeficacia percibida, es decir, la creencia de que se tiene la capacidad del éxito académico, más probable es que los estudiantes desarrollen hábitos y conductas apropiadas para la autorregulación en sus estudios (Bandura, 1990).

Se considera que la autoeficacia puede ser significativamente afectada por agotamiento emocional (Kim et al., 2015). El agotamiento se considera el aspecto clave del síndrome de burnout (Maslach et al., 1996) y un componente básico del estrés individual. Esta variable se refiere a sentimientos de sobreextensión emocional y agotamiento de los recursos emocionales (Brouwers y Tomic, 2000), y en el caso de los estudiantes es el resultado de demandas académicas, tanto físicas como emocionales (Rigg et al., 2013). Una situación con demandas abrumadoras que contribuyen al agotamiento tiende a degradar la percepción de autoefectividad, ya que es difícil tener un sentido de logro cuando se está exhausto (Maslach et al., 2001). Existen antecedentes que señalan que el agotamiento emocional es un problema grave que afecta negativamente la formación profesional (Bitran et al., 2019); puede disminuir los recursos personales e influye negativamente en la eficacia personal, al incidir en la competencia, productividad y el sentido de eficacia (Maslach, 1998; Rogala et al., 2016). Los resultados de un trabajo longitudinal realizado en estudiantes de Corea del Sur sugieren que el agotamiento, como evento inicial, podría contribuir al progreso de la ineficacia académica (Kim et al., 2015). Por ello, se postula que:

H1. El agotamiento emocional influye sobre la autoeficacia.

Por otra parte, la autoeficacia es uno de los factores más importantes, en términos de percepción de riesgo y comportamientos asociados (Cho y Lee, 2015). Ante el miedo al contagio de una enfermedad, no hay una respuesta única, sino que pueden manifestarse otras emociones y comportamientos (Bacon y Corr, 2020). En el entorno académico, entre los estudiantes, el miedo puede ser interiorizado como una amenaza que disminuye su autoeficacia académica (Putwain et al., 2016). Sin embargo, Bandura (1983; 1990) sostiene que si las personas consideran que pueden controlar que sucedan eventos con posibilidad de dañarlos, no les temen; precisa que el miedo, al representar los estragos de una enfermedad, puede funcionar como un motivador para desarrollar prácticas y guías de acción deseables. Asimismo, agrega que el incentivo para llevar a cabo actividades o perseverar a pesar de las dificultades se basa en la consideración de la persona de que sus acciones pueden generar cambios deseados (Bandura, 2010). Es decir, personas con habilidades similares, o incluso el mismo in-

dividuo en situaciones diferentes, pueden tener un desempeño pobre, adecuado o incluso extraordinario (Bandura, 1983). Por ello, se postula que:
H2. El miedo al covid-19 influye en la percepción de autoeficacia.

Asimismo, el cinismo se vincula con la disminución de la autoeficacia (Maslach et al., 2008). Se considera que la autoeficacia ayuda a las personas a decidir el grado de esfuerzo en una tarea, incide en el tiempo que dedicarán a experimentar dificultades y en el nivel de resiliencia ante situaciones difíciles (Van Dintner et al., 2011). Sin embargo, si las personas se exponen a estrés prolongado, pueden presentar un afrontamiento defensivo en forma de cinismo, lo que fomenta la autoevaluación negativa que se manifiesta como eficacia reducida y en la percepción de incompetencia tanto en ámbitos laborales (Abraham et al., 2015) como escolares (Moneta, 2011). Suárez-Colorado et al. (2019) encontraron que, durante el semestre escolar universitario, el cinismo parecía cambiar, aunque los pensamientos de ineficacia parecían conservarse cuando no se presentaban otros cambios durante el semestre. Otro estudio, que examinó la relación entre el cinismo estudiantil y el burnout en estudiantes, encontró que el cinismo es el principal predictor del sentido reducido de autoeficacia (Wei et al., 2015). Por lo anterior, se propone que:

H3. El cinismo influye sobre la autoeficacia.

Finalmente, la percepción de autoeficacia se relaciona con la intención de abandono escolar (Alivernini y Lucidi, 2011). Las personas con una baja autoeficacia perciben las tareas más difíciles de lo que en realidad son; esos pensamientos son tierra fértil para sentimientos de depresión, fracaso y tensión (Van Dintner et al., 2011). Investigaciones con estudiantes universitarios señalan que la autoeficacia académica predice e incluso puede prevenir el abandono escolar (Moneta, 2011; Wooldridge et al., 2019). Girelli et al. (2018) encontraron que la autoeficacia influye en la intención de abandono en los estudiantes universitarios de primer año. También una investigación que analizó la influencia de variables individuales potencialmente importantes sobre la intención de permanecer en los cursos universitarios, identificó que esta intención es mayor cuando la autoeficacia es alta (Mujica et al., 2019). Para concluir, un estudio longitudinal realizado

con estudiantes de secundaria encontró que la autoeficacia afecta a la intención de abandonar la escuela a través de la motivación autodeterminada de los alumnos (Alivernini y Lucidi, 2011). Luego, se postula que:

H4. La autoeficacia influye en la intención de abandono escolar.

Además, a partir de los antecedentes propuestos en las hipótesis anteriores se proponen los siguientes efectos indirectos:

H4a: El agotamiento influye indirectamente sobre la intención de abandono.

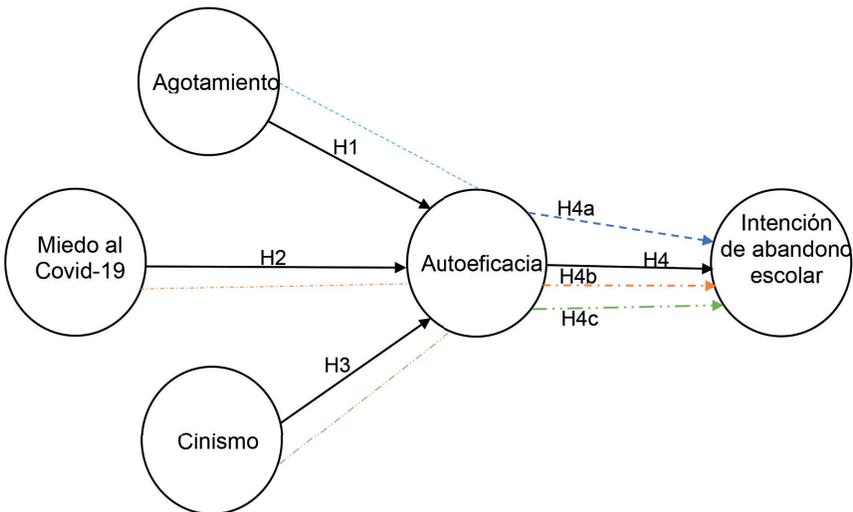
H4b: El miedo al Covid-19 influye indirectamente sobre la intención de abandono.

H4c: El cinismo influye indirectamente sobre la intención de abandono.

A partir de la revisión de literatura, se determinan los elementos que permiten identificar y construir las relaciones entre los diferentes constructos bajo estudio. Estas relaciones y las hipótesis de investigación antes descritas, se presentan en el modelo teórico de la figura 1.

Figura 1

Modelo teórico



Método

Se desarrolló una investigación cuantitativa, de naturaleza empírica, no experimental y transversal. La muestra fue no probabilística por conveniencia, consistente en estudiantes universitarios mexicanos que fueron contactados a través del correo electrónico y las redes sociales. El trabajo de campo se llevó a cabo en el contexto de la pandemia de covid-19, en los meses de mayo y junio del 2020. Se aplicó un cuestionario a 478 estudiantes basado en escalas validadas por la literatura y adaptadas para esta investigación (ver apéndice). Las características demográficas de los participantes se presentan a continuación. La mayoría de ellos reportaron ser estudiantes de universidades públicas (96.2 %), solteros (92.7 %), con una edad entre 19 y 22 años (72.6 %), 64.9 % se encontraba cursando una etapa intermedia de su formación universitaria (entre tercero y sexto semestre), 61.3 % manifestó no trabajar, 90 % señaló que vivía con sus padres o con otros familiares. En este trabajo de investigación participaron estudiantes de los estados de Baja California (69 %), Chihuahua (19.7 %), Quintana Roo (5.2 %) y el restante 6.1 % de otros estados de la república (Chiapas, Nuevo León, Jalisco, Estado de México y Puebla). Finalmente, 54.4 % de los encuestados fueron hombres y 45.6 % mujeres. La técnica de análisis utilizada fue el modelado de ecuaciones estructurales con mínimos cuadrados parcializados (PLS). Se considera que esta muestra es suficiente para detectar al menos un $R^2 = 0.25$, con un nivel de significancia del 1 % y una potencia estadística del 80 % (Hair Jr. et al., 2016). El software estadístico utilizado fue Smart PLS 3.0. En el análisis estadístico inferencial de los datos se siguieron dos etapas: en la primera, se revisaron los atributos psicométricos del modelo de medición (validez de convergencia y discriminante); en la segunda, se valoró el modelo estructural. Lo anterior, de acuerdo a las recomendaciones de Anderson y Gerbing (1998).

Instrumento

Para el diseño del instrumento de medición se revisaron diversas escalas que se adaptaron culturalmente, se consolidaron y revisaron por los investigadores. En el caso de la medición del miedo al covid-19, se llevó a cabo la traducción y adaptación de la escala de ansiedad multidimensional de SIDA de Snell Jr. y Finney (1998), que resultó en 9 ítems para evaluar el constructo. El agotamiento emocional, el cinismo y la percepción de autoeficacia se valoraron con escalas adaptadas de Schaufeli et al. (2002) y de Hederich Martínez y Caballero Domínguez (2016), con 5, 5 y 6 ítems, respectivamente; estas escalas se encontraban ya traducidas al español, pero se ajustaron a la terminología utilizada en la región. Por último, la intención de abandono escolar se midió con 8 ítems traducidos y adaptados de la escala de Frostad, Pijl y Mjaavatn (2015). Los ítems fueron valorados con una escala de medición de intervalo con cinco puntos, desde 1= “nunca” hasta 5= “muy frecuentemente”.

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento, se recurrió al análisis estadístico del modelo de medición. En primer lugar, para la validez convergente (tabla 1), se evaluaron las cargas factoriales (valor y significancia estadística), el indicador alfa de Cronbach, la fiabilidad compuesta y la varianza extraída media. Las cargas factoriales de los ítems mostraron valores entre 0.603 (cv9) y 0.844 (cv3), en todos los casos con valores t que superan 1.96. Es de resaltar que en este modelo se retuvieron indicadores con cargas mayores a 0.55, ya que aportan aproximadamente el 30 % de la varianza del componente; lo anterior, de acuerdo con recomendaciones de Falk y Miller (1992). En todos los constructos, los indicadores alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta superaron el punto de corte mínimo de 0.70 (Bagozzi y Yi, 1988; Fornell y Larcker, 1981; Seidel y Back, 2009). Finalmente, en lo referente a la varianza extraída media, los indicadores de los cinco constructos cuentan con valores superiores a 0.50 (Martínez Ávila y Fierro Moreno, 2018). De acuerdo a los resultados, se evidencia la validez de convergencia del modelo de medición.

Tabla 1*Validez convergente*

Variable	Ítem	Valor carga	Valor t	Alfa	Fiabilidad compuesta	AVE
Agotamiento	ag1	0.638	6.627	0.705	0.815	0.526
	ag3	0.803	10.330			
	ag4	0.755	11.574			
	ag5	0.693	8.344			
Cinismo	ci1	0.742	22.335	0.821	0.875	0.582
	ci2	0.765	23.944			
	ci3	0.735	18.462			
	ci4	0.795	29.038			
	ci5	0.778	28.172			
Miedo al COVID	cv1	0.620	3.921	0.878	0.899	0.531
	cv2	0.829	5.422			
	cv3	0.844	5.075			
	cv4	0.682	4.265			
	cv5	0.711	4.413			
	cv7	0.737	4.176			
	cv8	0.765	5.477			
	cv9	0.603	3.829			
	Autoeficacia	ef1	0.681			
ef4		0.696	15.714			
ef5		0.773	22.466			
ef6		0.738	21.817			
Intención de abandono	ia1	0.754	26.614	0.885	0.908	0.554
	ia2	0.749	25.051			
	ia3	0.759	27.794			
	ia4	0.767	25.941			
	ia5	0.800	34.346			
	ia6	0.695	19.168			
	ia7	0.723	22.704			
	ia8	0.700	18.721			

Validez discriminante

La validez discriminante del instrumento se estableció con los criterios de cargas cruzadas y Heterotrait Monotrait Ratio (HTMT). Cuando los diferentes ítems cargan fuertemente en sus constructos asociados (carga mayor a 0.50), existe validez convergente, y al no cargar fuertemente en

otros constructos, se concluye que existe validez discriminante. En cambio, el HTMT se mide a través de las correlaciones entre los indicadores que miden el mismo constructo y deben superar las correlaciones entre los indicadores que miden diferentes constructos (heterotrait-heteromethod), con un punto de corte máximo de 0.85 (Henseler et al. 2015). Los resultados se presentan en la Tabla 2, confirmando la existencia de la validez discriminante.

Tabla 2
Validez discriminante

	Cargas cruzadas (Cross loadings)				
	Agotamiento	Autoeficacia	Cinismo	Intención de abandono	Miedo al Covid
ag1	0.638	-0.094	0.331	0.349	0.234
ag3	0.803	-0.166	0.313	0.261	0.096
ag4	0.755	-0.123	0.300	0.252	0.098
ag5	0.693	-0.106	0.369	0.282	0.145
ci1	0.378	-0.227	0.742	0.442	0.102
ci2	0.385	-0.244	0.765	0.507	0.070
ci3	0.241	-0.190	0.735	0.467	0.009
ci4	0.351	-0.235	0.795	0.497	0.038
ci5	0.319	-0.249	0.778	0.519	0.107
cv1	0.097	0.052	0.037	0.072	0.620
cv2	0.139	0.081	0.028	0.062	0.829
cv3	0.121	0.127	0.051	0.084	0.844
cv4	0.184	0.054	0.101	0.154	0.682
cv5	0.179	0.068	0.094	0.140	0.711
cv7	0.173	0.022	0.079	0.121	0.737
cv8	0.101	0.071	0.076	0.117	0.765
cv9	0.153	0.030	0.137	0.170	0.603
ef1	-0.053	0.681	-0.174	-0.223	0.076
ef4	-0.078	0.696	-0.200	-0.224	0.084
ef5	-0.129	0.773	-0.272	-0.229	0.129
ef6	-0.224	0.738	-0.216	-0.285	0.011
ia1	0.264	-0.232	0.489	0.754	0.112
ia2	0.290	-0.223	0.499	0.749	0.099
ia3	0.317	-0.280	0.547	0.759	0.059
ia4	0.306	-0.264	0.561	0.767	0.112
ia5	0.272	-0.247	0.504	0.800	0.087
ia6	0.260	-0.249	0.404	0.695	0.096
ia7	0.312	-0.273	0.420	0.723	0.120
ia8	0.224	-0.193	0.346	0.700	0.169

Heterotrait Monotrait ratio					
	Agotamiento	Autoeficacia	Cinismo	Intención de abandono	Miedo al covid
	0.229				
	0.587	0.391			
	0.493	0.419	0.742		
	0.267	0.142	0.126	0.182	

Resultados

Modelo estructural

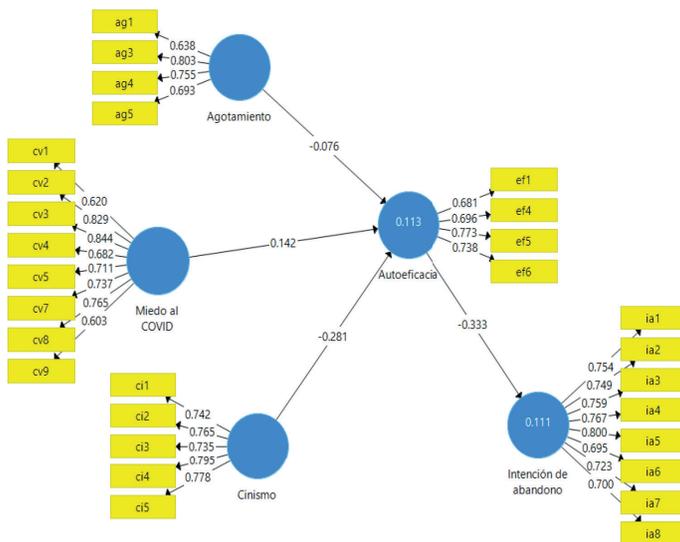
El indicador Q^2 de Geisser-Stone es un criterio utilizado para evaluar la capacidad de predicción del modelo, es decir, su capacidad para predecir los datos no utilizados en la estimación (Hair Jr et al., 2016). El valor de Q^2 se obtiene con el procedimiento blindfolding, en el cual se omite un grupo de datos de los indicadores reflectivos de los constructos endógenos y se estiman los parámetros con los datos remanentes de forma iterativa hasta que cada dato ha sido omitido y el modelo reestimado (Chin, 1998; Hair Jr et al., 2016). Los valores Q^2 se pueden calcular utilizando dos métodos de análisis: Comunalidad validada cruzada y redundancia validada cruzada. Se recomienda usar el segundo, debido a que el modelo estructural path incluye en la predicción los datos eliminados y los valores Q^2 que están por encima de 0 ($Q^2 \geq 0$) determinan que el modelo tiene un nivel de predicción relevante para los constructos endógenos, mientras que los que están por debajo de 0 ($Q^2 \leq 0$) indican una ausencia de pronóstico en la modelización (Hair Jr. et al., 2016). Es decir, si Q^2 es mayor a cero, el modelo tiene relevancia predictiva y carece de ella para valores iguales o menores a cero (Barroso Castro et al., 2007). Los resultados muestran para autoeficacia una $Q^2=0.051$ y para intención de abandono $Q^2=0.055$; por lo tanto, puede decirse que el modelo tiene un valor predictivo relevante.

En la Figura 2, se muestra el modelo contrastado, incluyendo los coeficientes path de los efectos estructurales y el valor R^2 de la autoeficacia y de la intención de abandono. En la evaluación de los paths, se tomaron en consideración la magnitud y significancia estadística. Los valores de los

paths estructurales coinciden con lo señalado en antecedentes teóricos y en las cuatro hipótesis los valores t fueron estadísticamente significativos. El coeficiente de determinación R² muestra el grado en que, en el modelo estructural, una variable latente es explicada a partir de otros constructos (Do Nascimento y Da Silva Macedo, 2016). El criterio es el siguiente: niveles de 0.75 se consideran sustanciales, 0.50 moderados y 0.25 débiles (Hair Jr. et al., 2016). En este modelo los resultados son los siguientes: autoeficacia (0.113) e intención de abandono (0.111). Aunque ambas se explican de forma débil, son significativas.

Además, tres de las cuatro hipótesis fueron corroboradas con valores t superiores a 1.96. De acuerdo a estos criterios se rechaza H1 que buscaba probar que el agotamiento emocional influye sobre la autoeficacia ($t=1.400$, $\beta=-0.076$). En cambio, se confirma H2, que indica que el miedo al covid-19 influye en la percepción de autoeficacia ($t=2.332$, $\beta=0.142$); también se encontró que el cinismo influye sobre la autoeficacia confirmando H3 ($t=5.548$, $\beta=-0.281$) y, por último, se corroboró H4 probando que la autoeficacia influye en la intención de abandono escolar ($t=6.879$, $\beta=-0.333$).

Figura 2
Modelo contrastado



Análisis de mediación

Entre las ventajas que brinda la evaluación de modelos causa-efecto en PLS-SEM se encuentra la capacidad para determinar su poder predictivo. En este tipo de modelos es común plasmar relaciones entre constructos con múltiples mediadores que explican los procesos a través de los cuales los constructos antecedentes influyen en los constructos de resultados (Danks, 2021). A este comportamiento se le conoce como mediación y se refiere a los efectos subyacentes que vinculan las variables antecedentes y sus consecuencias (Cepeda et al., 2017). De acuerdo con Nitzl et al. (2016), existen dos tipos de mediación: la mediación completa y la mediación parcial. En la mediación completa, el efecto de la variable antecedente X a Y (consecuencia) se transmite completamente con la ayuda de otra variable M (mediadora); esto implica que la condición Y absorbe completamente el efecto positivo o negativo de X por medio del efecto indirecto de la mediadora. Para el caso de la mediación parcial, tanto el efecto directo como el indirecto son significativos. Se pueden distinguir dos tipos de mediaciones parciales: la mediación parcial complementaria, cuando tanto el efecto directo como el indirecto apuntan en la misma dirección (positiva o negativa); y la mediación parcial competitiva, en la que el efecto directo y el efecto indirecto apuntan en direcciones diferentes.

El modelo bajo estudio evaluó la existencia de mediación completa a través del análisis de los efectos indirectos de las variables exógenas sobre la intención de abandono, mediados por la autoeficacia. Dos de los tres efectos propuestos fueron estadísticamente significativos. De acuerdo con los resultados, el cinismo influye indirecta y significativamente en la intención de abandono (0.094, $t=3.466$). Asimismo, se identificó que el Miedo al covid-19 influye indirectamente sobre la Intención de abandono (-0.047, $t=2.261$). En el caso del efecto indirecto del Agotamiento sobre la intención de abandono, los resultados evidencian la carencia de efecto significativo (0.025, $t=1.310$).

Discusión

En este trabajo de investigación, se analizó cómo el miedo a contraer covid-19, el agotamiento emocional y el cinismo afectan la intención de abandonar los estudios, a través de la mediación de la percepción de autoeficacia de los estudiantes universitarios mexicanos. De acuerdo con los resultados, tanto el miedo al covid-19 como el cinismo tienen efectos significativos en la autoeficacia: el primero la incrementa, el segundo la disminuye. Contrario a lo que se esperaba, el agotamiento emocional no tuvo efectos sobre ella. Por otra parte, se identificó que la autoeficacia disminuye la intención de abandono escolar.

El cinismo es la variable con mayor influencia en la autoeficacia. Nuestros hallazgos coinciden con los postulados que indican que en el entorno estudiantil el cinismo es el principal predictor del sentido reducido de autoeficacia (Wei et al., 2015), ya que disminuye la autoeficacia (Maslach et al., 2008) al fomentar la autoevaluación negativa (Abraham et al., 2015; Moneta, 2011). Esta variable se refleja en mayor medida en las dudas del estudiante sobre la importancia, el valor y el impacto de sus estudios y en su interés disminuido por estudiar. El cinismo es un afrontamiento defensivo ante condiciones estresantes; sin embargo, sin duda es negativo y perjudica el sentido de autoeficacia en los estudiantes. Esta situación deberá atenderse no solo por las instancias escolares especializadas en cuestiones psicológicas, sino también en las aulas, para que los alumnos tengan presente el vínculo entre lo que estudian y los impactos futuros que sus estudios tendrán.

Por otra parte, el miedo al covid-19 incrementa la autoeficacia de los alumnos universitarios. El miedo al covid-19 es una emoción muy fuerte, con un alto grado de incertidumbre. En este estudio, este miedo se manifiesta en el miedo a contagiarse por medio de un familiar, amigo, vecino o alguien en la calle y en su preocupación de tener el virus. Recientemente, Bacon y Corr (2020) señalaron que no existen respuestas únicas ante el miedo al contagio, que puede manifestarse a través de otras emociones y comportamientos. Por su parte, Bandura (1983; 1990) señala que el miedo puede funcionar como un motivador para desarrollar prácticas y guías de acción deseables. Nuestros hallazgos coinciden con tales postulados. Los

alumnos, al sentir miedo al covid-19, ven incrementada su autoeficacia personal. Incluso, consideramos que este sentimiento los lleva a perseverar en sus estudios, a refugiarse en ellos.

En otra vertiente, se propuso que el agotamiento influye en la autoeficacia del alumno. Los resultados indican que esta relación no es significativa. El agotamiento se refleja en el cansancio matutino para afrontar un nuevo día en la escuela, en la tensión por estudiar o ir todo el día a clase y en el cansancio excesivo por los estudios. Trabajos recientes afirman que el agotamiento puede afectar significativamente a la autoeficacia (Kim et al., 2015); nuestros hallazgos no confirman tales postulados. De acuerdo al modelo tradicional de burnout, el agotamiento es la primera fase; este provoca cinismo (Maslach et al., 1996). Consideramos que el agotamiento no tiene efectos directos sobre la autoeficacia, pero es muy probable que los tenga indirectamente, a través del cinismo.

Asimismo, se postuló que la autoeficacia tiene efectos sobre la intención de abandono escolar. Los resultados indican que esa relación es inversa y significativa: entre mayor sea la autoeficacia del alumno, menores serán sus intenciones de abandonar sus estudios. Estos resultados coinciden con trabajos previos que señalan que la autoeficacia académica es un predictor e incluso puede prevenir el abandono escolar (Alivernini y Lucidi, 2011; Girelli et al., 2018; Moneta, 2011; Mujica et al., 2019; Wooldridge et al., 2019). En el entorno, la autoeficacia de los estudiantes se manifiesta en mayor medida en su reconocimiento de haber aprendido temas interesantes en sus estudios; en su confianza de que puede cumplir con sus actividades escolares; y en sus sentimientos de motivación por lograr sus metas académicas. Asimismo, en este trabajo se identificó que la autoeficacia es una variable mediadora entre el miedo al covid-19, el cinismo y la intención de abandono. Es decir, el cinismo y el miedo al covid-19 influyen en la percepción de autoeficacia de los estudiantes y esta tiene efectos en la intención de abandonar sus estudios. Estos resultados reiteran lo señalado en estudios previos que indican que la autoeficacia académica es un importante mediador entre diversos factores y el abandono escolar (Nemtcan et al., 2020).

Finalmente, debe reconocerse que esta investigación, a semejanza de otras, tiene limitaciones. Por una parte, se trata de un trabajo no probabi-

lístico. Además, el trabajo se llevó a cabo en la fase tres de la pandemia de covid-19; esta situación puede haber acentuado sus percepciones sobre las variables estudiadas. Dado el rechazo de la relación directa entre el agotamiento y la percepción de autoeficacia, se recomienda indagar en trabajos futuros el vínculo indirecto, a través del cinismo escolar.

Referencias

- Abraham, J., Pane, M., & Chairiyani, R. (2015). An investigation on cynicism and environmental self-efficacy as predictors of pro-environmental behavior. *Psychology*, *6*(3), 234-242. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.63023>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *104*(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411-423.
- Asmundson, G. J. G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, *70*, 102196-102196. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes*. Working paper. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>
- Bacon, A. M., & Corr, P. J. (2020). Coronavirus (COVID-19) in the UK: A personality-based perspective on concerns and intention to self-isolate. *British Journal of Health Psychology*, (s. l.), 2020. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12423>
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *16*(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(2), 464-469. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464>

- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*, 13(1), 9-17.
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. The Corsini Encyclopedia of Psychology, 1-3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barroso Castro, M. C., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán, J. L. (2007). Investigar en Economía de la Empresa: ¿Partial Least Squares o modelos basados en la covarianza? En: *El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM* (p. 63). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Bergin, A. J., & Jimmenson, N. L. (2017). The Implications of University Outcome Expectations for Student Adjustment. *Journal of College Student Development*, 58(5), 752-770. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0058>
- Bitran, M., Zúñiga, D., Pedrals, N., Echeverría, G., Vergara, C., Rigotti, A., & Puschel, K. (2019). Burnout en estudiantes de profesiones sanitarias. Factores de riesgo y protección. *Revista Médica de Chile*, 147(4), 510-517. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000400510>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Cepeda, G., Nitzl, C., Roldán, J.L. (2017). Mediation Analyses in Partial Least Squares Structural Equation Modeling: Guidelines and Empirical Examples. In: Latan, H., Noonan, R. (Eds.), *Partial Least Squares Path Modeling*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64069-3_8
- Chin, W. W. (1998). The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling. En: G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). London: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cho, H., & Lee, J. S. (2015). The influence of self-efficacy, subjective norms, and risk perception on behavioral intentions related to the H1N1

- flu pandemic: A comparison between Korea and the US. *Asian Journal of Social Psychology*, 18(4), 311-324. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12104>
- CNN Español. (2020, febrero 20, 2020). *Cronología del coronavirus: así comenzó y se extendió el virus que tiene en alerta al mundo*. Retrieved Abril 7, 2020, from <https://cnnespanol.cnn.com/2020/02/20/cronologia-del-coronavirus-asi-comenzo-y-se-extendioel-virus-que-pone-en-alerta-al-mundo/>
- Danks, N. P. (2021). The piggy in the middle: The role of mediators in PLS-SEM-based prediction: A research note. *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 52(SI), 24-42.
- do Nascimento, J. C. H. B. y da Silva Macedo, M. A. (2016). Structural equation models using partial least squares: an example of the application of SmartPLS® in accounting research. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 10(3). <https://doi.org/10.17524/repec.v10i3.1376>
- Falk, R. F., & Miller, N. B. (1992). *A primer for soft modeling*. University of Akron Press.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatt, P. E. (2015). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3(95), 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00095>
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (Second ed.). Los Angeles: SAGE.
- Hederich-Martínez, C., & Caballero-Domínguez, C. C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1-15.
- Henseler, J., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing

- discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Huang, L., & Rong Liu, H. (2020). Emotional responses and coping strategies of nurses and nursing college students during COVID-19 outbreak. *MedRxiv*, 2020-03. <https://doi.org/10.1101/2020.03.05.20031898>
- Kamen, C., Flores, S., Etter, D., Lazar, R., Patrick, R., Lee, S., Koopman, C. & Gore-Felton, C. (2013). General self-efficacy in relation to unprotected sexual encounters among persons living with HIV. *Journal of Health Psychology*, 18(5), 658-666. <https://doi.org/10.1177/1359105312454039>
- Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., & Lee, S. M. (2015). Longitudinal analysis of academic burnout in Korean middle school students. *Stress and Health*, 31(4), 281-289. <https://doi.org/10.1002/smi.2553>
- Martínez Ávila, M. & Fierro Moreno, E. (2018). Aplicación de la técnica PLS-SEM en la gestión del conocimiento: un enfoque técnico práctico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 130-164. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.336>
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress*. Oxford University Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). MCPPP.
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. (2008). Measuring burnout. In C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds.). *The Oxford handbook of organizational well-being* (pp. 86-108). Oxford University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.002>
- Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Gutiérrez, A. B. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pienda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothe-*

- ma, 31(4), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>
- Nemtcan, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2020). Drop-out and transfer out intentions: The role of socio-cognitive factors. *Frontiers in Education*, 5(1), 273-280. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.606291>
- Nitzl, C., Roldan, J. L., & Cepeda, G. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data systems*, 116(9), 1849-1864. <https://doi.org/10.1108/IMDS-07-2015-0302>
- Putwain, D., Remedios, R., & Symes, W. (2016). The appraisal of fear appeals as threatening or challenging: Frequency of use, academic self-efficacy and subjective value. *Educational Psychology*, 36(9), 1670-1690. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963028>
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. (2020). COVID-19 fear in Eastern Europe: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00283-3>
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-152. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p138>
- Rogala, A., Shoji, K., Luszczynska, A., Kuna, A., Yeager, C., Benight, C. C., & Cieslak, R. (2016). From exhaustion to disengagement via self-efficacy change: Findings from two longitudinal studies among human services workers. *Frontiers in psychology*, 6, 2032. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02032>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Seidel, G. & Back, A. (2009, junio). *Success Factor Validation for Global ERP Programmes*. En S. Newell, E. Whitley, N. Pouloudi, J. Wareham y L. Mathiasen. Simposio de la 17th European Conference on Information Systems (ECIS), Verona, Italia.
- Snell, W. E., & Finney, P. D. (2011). Multidimensional AIDS Anxiety Ques-

- tionnaire. In *Handbook of Sexuality-Related Measures*. Routledge.
- Suárez-Colorado, Y., Caballero-Domínguez, C., Palacio-Sañudo, J., & Abello-Llanos, R. (2019). The academic burnout, engagement, and mental health changes during a school semester. *Duazary*, 16(1), 25-39. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2530>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Wei, X., Wang, R., & MacDonald, E. (2015). Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychological reports*, 117(1), 103-115. <https://doi.org/10.2466/14.11.PR0.117c14z6>
- Wooldridge, T., Torres Jr, M. S., Madsen, J., Fahrenwald, C., & Holley, S. P. (2019). Interplay between deficit ideologies and leaders' self-efficacy in dropout prevention: a case study of US Urban High School Principals. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del pedagogo*, 29, 173-196.
- Wu, W. (2010). Study on College Students' Learning Burnout. *Asian Social Science*, 6(3), 132-134. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n3P132>

Apéndice

Relación de ítems del instrumento

<p>Agotamiento ag1.Me siento emocionalmente agotado por mis estudios ag2. Cuando termino mi día me siento físicamente agotado ag3.Estoy cansado en la mañana cuando me levanto y tengo que afrontar otro día en la universidad ag4. Estudiar o ir a clases todo el día me hace sentir tenso ag5. Estoy exhausto de tanto estudiar</p> <p>Cinismo ci1. Desde que me inscribí en la universidad he ido perdiendo interés por mis estudios ci2. Cada vez tengo menos entusiasmo por estudiar ci3. Pienso que mis estudios no son realmente útiles ci4. Dudo de la importancia y valor de mis estudios ci5. Dudo del impacto que pueda tener lo que estudio</p>	<p>Miedo al Covid cv1. Me siento ansioso por la epidemia de COVID19 cv2. Tengo miedo de contagiarme de COVID19 cv3. Me asusta contagiarme de COVID19 por el contacto con un familiar, amigo, vecino o alguien en la calle cv4. Me siento ansioso cuando hablo con familiares, amigos o vecinos sobre el COVID19 cv5. El COVID19 es una experiencia muy estresante para mí cv6. El COVID19 ha comenzado a afectar mis relaciones personales cv7. La propagación del COVID19 me estresa cv8. Me preocupa que yo pueda tener el virus COVID19 cv9. Tengo miedo de contagiar el COVID19 a un amigo, familiar o vecino</p>
<p>Autoeficacia ef1 Soy capaz de resolver los problemas que surgen durante mis estudios ef2 Creo que soy un estudiante que aporta buenas ideas y sugerencias en clase ef3 Creo que soy un buen estudiante ef4 Cuando logro mis metas escolares, me siento motivado ef5 He aprendido muchas cosas interesantes durante mis estudios ef6 Durante las clases, me siento confiado de que puedo hacer las cosas</p>	<p>Intención de abandonar los estudios ia1. Con frecuencia pienso en dejar la escuela y en lugar de estudiar, buscar un trabajo ia2. No entiendo qué es lo que estoy haciendo en la escuela ia3. Con frecuencia pienso en dejar esta escuela porque las materias son muy teóricas ia4. Realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la escuela ia5. Con frecuencia pienso en abandonar la escuela ia6. Nunca voy a tener éxito en la escuela, incluso si pongo todo mi empeño ia7. Nunca voy a tener éxito en la escuela, incluso si pongo todo mi empeño ia8. Con frecuencia pienso en abandonar la escuela debido a problemas con mi familia</p>