

Engagement, burnout académico y procrastinación académica en estudiantes de una universidad estatal

Engagement, Academic Burnout, and Academic Procrastination in a State University Students

  Ana Esther Delgado-Vásquez¹

  Luis Miguel Ecurra-Mayaute¹

  María Clotilde Atalaya-Pisco¹

  Juan Pequeña-Constantino¹

  Abel Cuzcano-Zapata¹

  Rolando Santiago Solís-Narro¹

  David Marcial Alvarez-Flores²

  Rosa Emilia Rodríguez-Tarazona³

  Esther Alicia Castro-Celis³

  William Torres-Acuña⁴

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos

² Escuela de Administración de Negocios para Graduados

³ Universidad Peruana Cayetano Heredia

⁴ Universidad Ricardo Palma

Fecha de recepción: 24.04.2025

Fecha de aprobación: 22.12.2025

Fecha de publicación: 20.07.2026

Cómo citar: Delgado-Vásquez, A.; Ecurra-Mayaute, L.; Atalaya-Pisco, M.; Pequeña-Constantino, J.; Cuzcano-Zapata, A.; Solís-Narro, R.; Alvarez-Flores, D.; Rodríguez-Tarazona, R.; Castro-Celis, E. & Torres-Acuña, W. (2026). Engagement, burnout académico y procrastinación académica en estudiantes de una universidad estatal. *Psiquemag* 15 (1), 7-21. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v15i1.3451>

Autor de correspondencia: Ana Esther Delgado-Vásquez

Resumen

Se analizó el rol mediador del engagement con respecto a las relaciones entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación académica en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana. Se empleó un diseño confirmatorio de modelos teóricos. Participaron 1058 universitarios, obtenidos mediante un muestreo no probabilístico por cuotas. Se utilizó el Cuestionario de Compromiso Académico (SAE), el Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), en los cuales se aportaron evidencias de validez y confiabilidad por consistencia interna. Los resultados utilizando el modelo de ecuaciones estructurales muestran que las dimensiones del burnout académico en sus relaciones con la procrastinación académica son modificadas producto de la mediación del engagement, en casos específicos. De manera particular, no hubo un efecto estadístico significativo de la mediación del engagement en la relación entre el agotamiento emocional y la procrastinación académica ($B = -.012$, $SE = .016$, $CR = -.705$, $p = .481$; $\beta = -.014$). Sin embargo, se encontró una importante mediación parcial del engagement en la relación entre la competencia académica y la procrastinación académica ($B = .794$, $SE = .025$, $CR = 31.170$, $p < .001$; $\beta = .782$), observándose en este caso un tamaño del efecto grande. Asimismo, se halló que el engagement cumple un rol mediador parcial en la relación entre el cinismo y la procrastinación académica ($B = -.135$, $SE = .016$, $CR = -8.276$, $p < .001$; $\beta = -.194$), con un tamaño del efecto entre pequeño y mediano.

Palabras clave: Engagement, burnout académico, procrastinación académica, estudiantes, universidad estatal

Abstract

The mediating role of engagement was analyzed with respect to the relationships between the dimensions of academic burnout and academic procrastination in students of a state university in Metropolitan Lima. A confirmatory design of theoretical models was used. A total of 1058 university students participated, obtained through non-probabilistic sampling by quotas. The Academic Engagement Questionnaire (SAE), the Maslach Burnout Inventory for Students (MBI-SS) and the Academic Procrastination Scale (EPA) were used, in which evidence of validity and reliability was provided by internal consistency. The results using the structural equation model show that the dimensions of academic burnout in its relationship with academic procrastination are modified as a result of the mediation of engagement, in specific cases. In particular, there was no statistically significant effect of engagement mediation on the relationship between emotional exhaustion and academic procrastination ($B = -.012$, $SE = .016$, $CR = -.705$, $p = .481$; $\beta = -.014$). However, an important partial mediation of engagement was found in the relationship between academic competence and academic procrastination ($B = .794$, $SE = .025$, $CR = 31.170$, $p < .001$; $\beta = .782$), with a large effect size observed in this case. Likewise, engagement was found to play a partial mediating role in the relationship between cynicism and academic procrastination ($B = -.135$, $SE = .016$, $CR = -8.276$, $p < .001$; $\beta = -.194$), with an effect size between small and medium.

Keywords: Engagement, academic burnout, academic procrastination, students, state university

INTRODUCCIÓN

El engagement (compromiso) es un estado afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por tres dimensiones que son el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo (Maslach y Leiter, 1997). Los estudiantes universitarios se plantean metas académicas, para alcanzarlas requieren de engagement académico tanto en sus tareas como en sus actividades de aprendizaje, para poder adquirir y desarrollar nuevas capacidades y conocimientos (Zárate et al., 2019). Para Abad (2019) es un estado en que la sensación o el grado de bienestar que presenta un estudiante es alto frente a un reto académico. El lograr este engagement es para los universitarios una tarea compleja, en tanto se tienen que enfrentar a experiencias nuevas que les van a generar presión, ansiedad y estrés (Hinrichs et al., 2016).

El concepto de engagement es el opuesto según Maslach y Leiter (1997) al de burnout. Diversos estudios como los de Martínez y Salanova (2003); Salanova et al. (2000, 2005, 2010); Schaufeli et al. (2002a) han demostrado que las tareas académicas pueden generar burnout académico y que los estudiantes que presentan altos niveles de burnout se sienten agotados por las exigencias del estudio (agotamiento emocional), muestran una actitud cínica y distante hacia el estudio (cinismo) y sienten que no son eficaces como estudiantes (competencia) (Parra, 2010). Caballero et al. (2010) señalan que los estudiantes que tienen burnout académico presentan los siguientes síntomas de manera simultánea: Sienten que no pueden dar más de sí mismos tanto a nivel físico como psicológico, tienen una actitud negativa de crítica, se desvalorizan, pierden el interés por el estudio y dudan sobre su capacidad para estudiar. Estudios como los de Caballero et al. (2015a, 2015b) y Liébana-Presa et al. (2018) dan evidencia empírica de las relaciones negativas entre el engagement y el burnout académico.

En cuanto a la procrastinación académica Ferrari et al. (1995) y Ferrari y Díaz-Morales (2007) la definen como un patrón cognitivo y conductual que está relacionado con la intención de hacer una tarea y con la falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla. Este proceso estaría acompañado por la experimentación de ansiedad, inquietud o abatimiento. Sénecal et al. (2003) señalan que las personas que

procrastinan en el ámbito educativo tienden a postergar la realización de las tareas académicas cuando la fecha de entrega está muy cerca, asimismo realizan muy pocas actividades y evitan asumir responsabilidades en los trabajos grupales. Steel (2007) considera que la procrastinación académica es un patrón conductual especialmente grave que va a generar consecuencias para el estudiante, su entorno académico y familiar. Ferrari et al. (1995) explican que el procrastinar puede deberse a que los estudiantes a pesar de tener la intención de realizar una actividad académica dentro del plazo establecido, no se sienten motivados o no sienten el deseo de hacerlo porque la tarea les causa aversión. En la actualidad muchos estudiantes universitarios muestran una tendencia a retrasarse en la entrega de trabajos, lo que se considera procrastinación académica (Alegre 2013; Angarita, 2012; Quant y Sánchez, 2012), generando dificultades en su proceso de aprendizaje y en su desempeño académico. Quant y Sánchez (2012) señalan la existencia de estudios que evidencian una relación significativa entre la procrastinación y el bajo rendimiento escolar y una relación significativa entre la procrastinación académica y el estrés personal en estudiantes universitarios tales como las investigaciones de Takács, Landry y Cabrera, Bethencourt, González y Álvares entre otros.

En la revisión temática solo se ha encontrado una investigación acerca del rol mediador del agotamiento emocional académico y del engagement académico en la influencia de la autoeficacia académica sobre la adaptación a la universidad, sin embargo, por los estudios de correlación mencionados se podría inferir el rol mediador del engagement en las relaciones entre el burnout académico y la procrastinación académica.

De lo planteado surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera el engagement actúa como mediador en las relaciones entre las dimensiones del burnout académico y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana?

Por lo tanto, la hipótesis general de este estudio es analizar el rol mediador del engagement con respecto a las relaciones entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación académica en estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana.

Las hipótesis específicas son las siguientes:

H_{1,1}: El engagement actúa como mediador en la relación entre el agotamiento emocional y la procrastinación académica.

H_{1,2}: El engagement actúa como mediador en la relación entre la competencia académica y la procrastinación académica.

H_{1,3}: El engagement actúa como mediador en la relación entre el cinismo y la procrastinación académica.

En lo que se refiere a investigaciones internacionales se reporta el estudio de Caballero et al. (2015b), quienes estudiaron la interdependencia entre el burnout académico y el engagement académico en estudiantes universitarios del área de la salud, y profundizando la caracterización de esta relación a partir de sus asociaciones con variables sociodemográficas y el desempeño académico. La muestra estuvo conformada por 802 estudiantes de los programas de medicina, enfermería, fisioterapia y psicología de universidades privadas de Barranquilla, Colombia. Utilizaron el MBI-SS, el UWES-S y un cuestionario sobre condiciones socioeconómicas y académicas. Los resultados evidenciaron que el burnout académico y el engagement académico eran extremos de un mismo continuo o factor. El burnout académico era un buen predictor de un mal desempeño académico y el engagement académico era un buen predictor de un buen desempeño académico.

Caballero et al. (2015a) estudiaron la relación entre el burnout y el engagement con la ansiedad, la depresión y el rendimiento académico en universitarios de programas de salud, participaron 802 estudiantes de universidades de Barranquilla, Colombia. Se les administró el MBISS, el UWES-S, el STAI y el Inventario de Depresión de Beck. Concluyeron que el burnout y el engagement académicos se identificaron como polos extremos y opuestos de un mismo continuo multidimensional. Niveles bajos de engagement se relacionaban con niveles altos de burnout, depresión, ansiedad rasgo y estado e ineficacia académica. Niveles altos de engagement se relacionaban con buen rendimiento académico, baja ineficacia académica, baja depresión y baja ansiedad rasgo y ansiedad estado.

Vizoso y Arias (2016) investigaron acerca de la relación entre el engagement, burnout y rendimiento académico en universitarios y su vinculación con la prioridad en la elección de la carrera. Participaron 499 estudiantes de la Universidad de León, España. Emplearon como instrumentos las versiones españolas del Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS) y el Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S). Reportaron que los estudiantes que cursaban la carrera elegida como primera opción presentaban niveles más altos de engagement y rendimiento académico.

Tortul y Schönfeld (2017) estudiaron la relación entre la autoeficacia y el engagement académico en estudiantes de secundaria. Conformaron la muestra 303 estudiantes secundarios de Entre Ríos, Argentina. Se les aplicó la adaptación argentina para estudiantes del Utrecht-Work Engagement Scale (UWES) y la Escala de Autoeficacia de O'Sullivan. Encontraron correlaciones significativas entre la autoeficacia y cada una de las dimensiones del engagement (vigor, dedicación y absorción). Asimismo, reportaron que la autoeficacia académica era un predictor significativo del engagement académico.

Liébana-Presa et al. (2018) estudiaron la relación entre el burnout académico y el engagement en estudiantes de enfermería. Participaron 1009 estudiantes de las cuatro universidades públicas de Castilla y León, España. Los instrumentos utilizados fueron las versiones para estudiantes del Maslach Burnout Inventory y del Utrecht Work Engagement. Se encontraron relaciones significativas e inversas entre eficacia académica y agotamiento emocional, entre eficacia académica y cinismo, correlaciones significativas entre eficacia académica y cada una de las dimensiones del engagement académico.

Zárate et al. (2019) estudiaron el engagement en estudiantes universitarios de primer año de Odontología de la Universidad. La muestra estuvo constituida por 145 estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Se les aplicó la escala de UWES (Utrecht Work Engagement Scale). Encontraron que la mayoría de los estudiantes estaban engaged (comprometidos) porque alcanzaron puntajes altos en la escala, siendo la dimensión dedicación la que obtuvo puntajes más altos, evidenciando que los estudiantes eran entusiastas, estaban inspirados

y sentían orgullo por su profesión. Asimismo, presentaban energía ante sus estudios y disfrutaban de sus actividades académicas.

En Perú se encuentran diversos trabajos. Así, Delgado et al. (2015) estudiaron la relación entre burnout y compromiso (engagement) en estudiantes de una universidad pública y una particular de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 1040 universitarios. Aplicaron el Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) de Schaufeli et al. y la versión española del Cuestionario Student Academic Engagement (SAE) de Schaufeli et al. Reportaron la existencia de correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del burnout y las dimensiones del engagement (compromiso) y correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la dimensión competencia del burnout y las dimensiones del engagement.

Sulio (2018) investigó acerca de la procrastinación académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa. Participaron 120 estudiantes del penúltimo año académico, a quienes se les aplicó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y se obtuvo el promedio ponderado del año 2017. Reportó que los estudiantes presentaron niveles moderados de procrastinación académica. Se evidenció una relación significativa y negativa entre la procrastinación académica y el rendimiento académico. Asimismo, se encontró relaciones significativas e inversas entre las dimensiones de la procrastinación académica (autorregulación académica y postergación de actividades) y el rendimiento académico. Los estudiantes varones alcanzaron niveles más altos de procrastinación.

Abad (2019) realizó un estudio sobre la procrastinación académica, el burnout y el engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima, en el cual participaron 156 universitarios. Utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la Escala de Engagement Académico (UWES-17) y la Escala de Burnout Académico (MBI-SS). Concluyó que existía una relación directa y significativa entre la procrastinación académica y el burnout académico y, una relación inversa y significativa con el engagement académico; lo que indicaría

que a mayor procrastinación académica y burnout académico los estudiantes presentan menor engagement académico y viceversa.

Reyes (2019) estudió la relación entre la procrastinación académica y el engagement académico en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Trujillo. Participaron 316 universitarios del primer al décimo segundo ciclo. Utilizó la Escala de Procrastinación Académica de Busko y la Escala de Engagement para estudiantes (UWES-S) de Schaufeli et al. Concluyó que existía una relación negativa y significativa entre la procrastinación académica y el engagement académico. Asimismo, encontró la existencia de una relación negativa y significativa entre las dimensiones de ambas variables.

Palacios-Garay et al. (2020) investigaron acerca de la relación entre la procrastinación y el estrés académico en el engagement académico en 181 estudiantes de la Facultad de Educación de los ciclos III, V y VII. Se les aplicó la Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) de Solomon y Rothblum; el SISCO de Barraza y el UWES-Student de Salanova, Bresó y Schaufeli. Reportaron que la procrastinación y el estrés académico incidían significativamente en el engagement académico de los estudiantes, asimismo, la procrastinación y el estrés académico incidían significativamente en las dimensiones vigor, dedicación y absorción del engagement académico.

Belito (2020) llevó a cabo una investigación sobre la relación entre la procrastinación y estrés académico en el engagement académico de los estudiantes de educación de la universidad Federico Villareal. Participaron 181 estudiantes de la Facultad de Educación del III, V y VII ciclos. Los instrumentos utilizados fueron el PASS (Procrastination Assessment Scale-Students) de Solomon y Rothblum; el SISCO de Barraza y el UWES-Student de Salanova, Bresó y Schaufeli. Concluyó que existía una relación significativa entre las variables de estudio, que la procrastinación y el estrés académico incidían en el engagement académico, como en cada una de sus dimensiones.

Cruz y Da Silva (2024) reportaron una relación directa entre la procrastinación académica y el agotamiento emocional en universitarios de Lima Norte, concluyendo que niveles altos de procrastinación académica estaban asociados con el incremento del agotamiento emocional.

MÉTODO

Diseño de investigación

El estudio es no experimental, transversal pues no se manipularon las variables y las mediciones se tomaron en un determinado momento (Ato et al., 2013, Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). El diseño del estudio puede ser considerado como un diseño confirmatorio de modelos teóricos, dado que el modelo es adecuado, los índices de ajuste informan sobre la plausibilidad estadística del modelo, mas no sobre relaciones causales (Byrne, 2016; Hayes, 2018; Kline, 2023).

Participantes

La población estuvo conformada por 26497 estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana. El tamaño de la muestra se determinó tomando en cuenta las características de la población. La muestra se obtuvo utilizando un muestreo no probabilístico, por cuotas y de tipo intencionado, luego se estableció la proporción de estudiantes por Facultad, manteniendo la proporción de la población, evitando de esta manera cualquier sesgo. Los participantes fueron seleccionados intencionalmente al ingresar a las aulas virtuales, solicitando la participación de quienes cumplieran con los criterios de inclusión.

Fueron considerados como criterios de inclusión los siguientes:

- Estudiantes con matrícula regular.
- Tener 18 años o más.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- Estudiantes que no tienen matrícula regular.
- Ser menor de edad.

El tamaño de la muestra fue de 1058 estudiantes.

Instrumentos

Los instrumentos aplicados fueron los siguientes:

1. El Cuestionario de Compromiso Académico (SAE) de Schaufeli y Bakker de 2003, traducido por Valdez y Ron (2011).

El cuestionario tiene 15 ítems que conforman tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, cada dimensión tiene 5 ítems. La escala de respuesta es tipo Likert de 7 puntos, va de 0 (Nunca) a 6 (Siempre) (Valdez & Ron, 2011).

2. El Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS) de Schaufeli et al. (2002b).

El instrumento consta de 15 ítems, agrupados en tres dimensiones: agotamiento emocional que tiene cinco ítems, competencia académica que tiene 6 ítems y cinismo que tiene 4 ítems. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos que va de 0 (Nunca) hasta 6 (Siempre) (Schaufeli, 2002b).

3. Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998).

Esta prueba está conformada por 16 reactivos que conforman una escala unidimensional. Tiene una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos que va desde el 1 (Siempre) a 5 (Nunca) (Busko, 1998).

Procedimiento

Las escalas fueron aplicadas utilizando cuestionarios virtuales (Google Forms), los cuales estaban programados para permitir avanzar siempre y cuando se hubiese marcado una respuesta, por este motivo todos los instrumentos estuvieron completados por los participantes.

Los instrumentos se aplicaron de manera virtual en grupos ingresando a las aulas virtuales para el dictado de clases de la institución previa autorización de las autoridades y del docente de aula, se procedió a explicar los objetivos de la investigación, garantizando la confidencialidad de la información brindada, enfatizando que podían retirarse cuando así lo consideraran conveniente y que ello no les causaría ningún perjuicio, luego de lo cual se solicitó el consentimiento informado, todo ello de acuerdo con la Declaración de Helsinki (AMM, 2013).

Análisis de datos

Considerando las evidencias de validez de cada instrumento, se procedió a evaluar la validez basada en el contenido utilizando el índice V de Aiken V considerando 5 expertos. A su vez se aportó evidencias de validez basadas en la estructura interna por lo que se realizaron los análisis factoriales confirmatorios para cada instrumento (Muñiz, 2018; Furr, 2022).

La confiabilidad fue determinada de acuerdo con el procedimiento referido al omega de McDonald (Deng & Chan, 2017; Vizioli & Pagano, 2022) y al alfa de Cronbach (Muñiz, 2018; Furr, 2022).

El análisis de la investigación se realizó a través del Modelo de Ecuaciones Estructurales incluyendo variables latentes y variables observadas (Bentler, 1990; Brown, 2015; Byrne, 2016; Kline, 2023, Schumacker & Lomax, 2016).

Se aplicó el estimador WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance adjusted), el cual se utiliza principalmente cuando: 1. Las variables observadas son ordinales. 2. No se cumple el supuesto de normalidad multivariada. 3. El interés está en obtener parámetros robustos. 4. Se emplean matrices de correlaciones policóricas, que son más adecuadas que las de Pearson con datos ordinales. 5. Se realizan AFC, ESEM o SEM con ítems politómicos (Brown, 2015; Li, 2016; Muthén & Muthén, 2017).

Los efectos indirectos se evaluaron mediante el procedimiento Bootstrap con 5000 remuestreos. El remuestreo es un conjunto de métodos estadísticos que construyen distribuciones empíricas de un estadístico mediante la repetición sistemática del muestreo a partir de los datos observados, permitiendo estimar errores estándar, intervalos de confianza y pruebas de significación sin asumir normalidad poblacional.

Se utiliza para: 1. Estimar errores estándar robustos, 2. Construir intervalos de confianza empíricos, 3. Evaluar la significación estadística cuando no hay normalidad, 4. Analizar los efectos indirectos (mediación), 5. Trabajar con muestras pequeñas o moderadas, 6. Reducir la dependencia de supuestos teóricos irreales. Bootstrap es una técnica de remuestreo con

reemplazo (Efron & Tibshirani, 1993; Hayes, 2018; Preacher & Hayes, 2008).

Para el tamaño del efecto de las interacciones se utilizó el β estandarizado, el SE_{boot} , el IC95% y la proporción del efecto indirecto (Hayes, 2018; Kline, 2023; Preacher & Hayes, 2008).

RESULTADOS

Se realizó la validez de contenido usando el enfoque de Aiken para el Cuestionario de Compromiso Académico de Schaufeli y Bakker (SAE), utilizando 5 expertos determinándose la validez respectiva, dado que los ítems alcanzaron valores V de Aiken de 1.00 en cada una de las tres dimensiones del cuestionario SAE.

Luego se realizó los cálculos correspondientes al análisis factorial confirmatorio (AFC), tal como se muestra en la tabla 1, utilizando los programas JASP y AMOS.

Los resultados indican un adecuado ajuste al modelo del constructo engagement. En primer lugar, se observa que debido al tamaño de la muestra el χ^2 es estadísticamente significativo $\chi^2(87) = 1199.079$, $p < .001$. Los índices que evalúan la bondad de ajuste alcanzaron valores adecuados (CFI = .961, TLI = .946, NFI = .961). Asimismo, el RMSEA .061 evidenció un valor apropiado, lo cual se obtuvo de forma similar con el SRMR = .071, adicionalmente se observa que el AVE fue .623 que indica una buena varianza explicada del constructo.

Tabla 1
Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Compromiso Académico de Schaufeli y Bakker (SAE)

χ^2	gl	p	CFI	TLI	NFI	RMSEA	SRMR	AVE
1199.079	87	< .001	.961	.946	.961	.061	.071	.623

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = grados de libertad, p = nivel de significancia estadística, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, NFI = Normed Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standarized Root Mean Square Residual, AVE = Average Variance Extracted.

La confiabilidad correspondiente a las dimensiones y el total del SAE fue calculada utilizando los coeficientes omegas de McDonald y el alfa de Cronbach (Tabla 2). Para las dimensiones se obtuvieron omegas en el rango de .782 a .930, mientras que en lo referido al alfa

los valores oscilan en un rango de .686 a .918. En cuanto al total del SAE el omega corresponde a .898 y el alfa a .923. Estos resultados aportan también a la evidencia de validez basada en el constructo del cuestionario.

Tabla 2

Índices de confiabilidad correspondientes a las dimensiones y el total del SAE

Dimensiones	Media	DE	Nº ítems	Coeficiente ω	Coeficiente α
Vigor	3.64	1.13	5	.782	.686
Dedicación	4.66	1.11	5	.930	.918
Absorción	4.05	1.08	5	.835	.860
Total SAE	4.12	0.99	15	.898	.923

Se determinó la validez de contenido para el Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS) utilizando el procedimiento señalado por Aiken, participaron 5 expertos obteniéndose la validez respectiva, pues los ítems de las dimensiones presentaron valores V de Aiken igual a 1.00. Posteriormente se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC), tal como se presenta en la tabla 3. Se emplearon los programas JASP y AMOS.

Los resultados del modelo del burnout desarrollados con el AFC reportan un ajuste al modelo del constructo. Se observa que el χ^2 es estadísticamente significativo $\chi^2(87) = 699.936$, $p < .001$. Los índices que evalúan la bondad de ajuste obtuvieron valores apropiados (CFI = .975, TLI = .964, NFI = .971). Por otro lado, el RMSEA = .043 y el SRMR = .056 obtuvieron valores pertinentes, también se observa que el AVE fue .556 que corresponde a una adecuada varianza explicada del constructo.

Tabla 3

Análisis factorial confirmatorio del Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS)

χ^2	gl	p	CFI	TLI	NFI	RMSEA	SRMR	AVE
699.936	87	< .001	.975	.964	.971	.043	.056	.556

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = grados de libertad, p = nivel de significancia estadística, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, NFI = Normed Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standarized Root Mean Square Residual, AVE = Average Variance Extracted.

Los índices de confiabilidad correspondientes a las dimensiones del Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS) se calcularon utilizando el omega de McDonald y el alfa de Cronbach (Tabla 4). Para las diferentes dimensiones se obtuvieron coeficientes omegas

en el rango de .831 a .871, y en lo correspondiente al alfa los valores presentan un rango de .823 a .867, aportando también estos resultados a la evidencia de la validez basada en la estructura interna del constructo.

Tabla 4

Índices de confiabilidad correspondientes a las dimensiones del Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes (MBI-SS)

Dimensiones	Media	DE	Nº ítems	Coeficiente ω	Coeficiente α
Agotamiento emocional	3.61	1.13	5	.831	.823
Competencia académica	4.20	0.93	6	.859	.851
Cinismo	1.97	1.36	4	.871	.867

Se calculó la validez de contenido para la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA) considerando el procedimiento planteado por Aiken. Participaron 5 expertos obteniéndose la validez correspondiente, pues todos los ítems tienen valores V de Aiken igual a 1.00.

Luego se procedió a efectuar el análisis factorial confirmatorio (AFC), tal como se observa en la tabla 5, para lo cual se acudió a los programas JASP y AMOS.

Los resultados del modelo de la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA) reportan un adecuado ajuste al modelo del constructo. Se observa que el χ^2 es estadísticamente significativo $\chi^2(104) = 1433.767$, $p < .001$. Los coeficientes que evalúan el ajuste del modelo obtuvieron valores apropiados (CFI = .957, TLI = .966, NFI = .951). De otro lado, el RMSEA = .064 y el SRMR = .052 obtuvieron valores adecuados, además se encuentra que el AVE fue .512 que corresponde a una varianza explicada del constructo aceptable.

Tabla 5

Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA)

χ^2	gl	p	CFI	TLI	NFI	RMSEA	SRMR	AVE
1433.767	104	< .001	.957	.966	.951	.064	.052	.512

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = grados de libertad, p = nivel de significancia estadística, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, NFI = Normed Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standarized Root Mean Square Residual, AVE = Average Variance Extracted.

La confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA) se calculó utilizando el omega de McDonald y el alfa de Cronbach (Tabla 6). Los resultados hacen referencia a un

coeficiente omega de .868, y en lo correspondiente al alfa el valor es de .884, resultados que a su vez confirman la validez de constructo de la escala.

Tabla 6

Índices de confiabilidad correspondientes a la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA)

EPA	Media	DE	Nº ítems	Coeficiente ω	Coeficiente α
Total	2.48	0.55	16	.868	.884

En relación con la hipótesis general de la investigación que plantea el rol mediador de la variable engagement en las relaciones de las dimensiones del burnout académico con la procrastinación académica in estudiantes de una universidad estatal de Lima Metropolitana, los hallazgos del modelo indicaron una buena bondad de ajuste (Tabla 7 y Figura 1). Como

era de esperar dado el tamaño de la muestra ($n = 1058$), la prueba χ^2 fue estadísticamente significativa $\chi^2(8) = 176.552$, $p < .001$. Los índices incrementales presentaron valores elevados (CFI = .974, TLI = .963, NFI = .972). Asimismo, el RMSEA evidenció un valor adecuado (RMSEA = .049, IC95% [.026, .069], lo cual también ocurrió con el RMR = .050.

Tabla 7

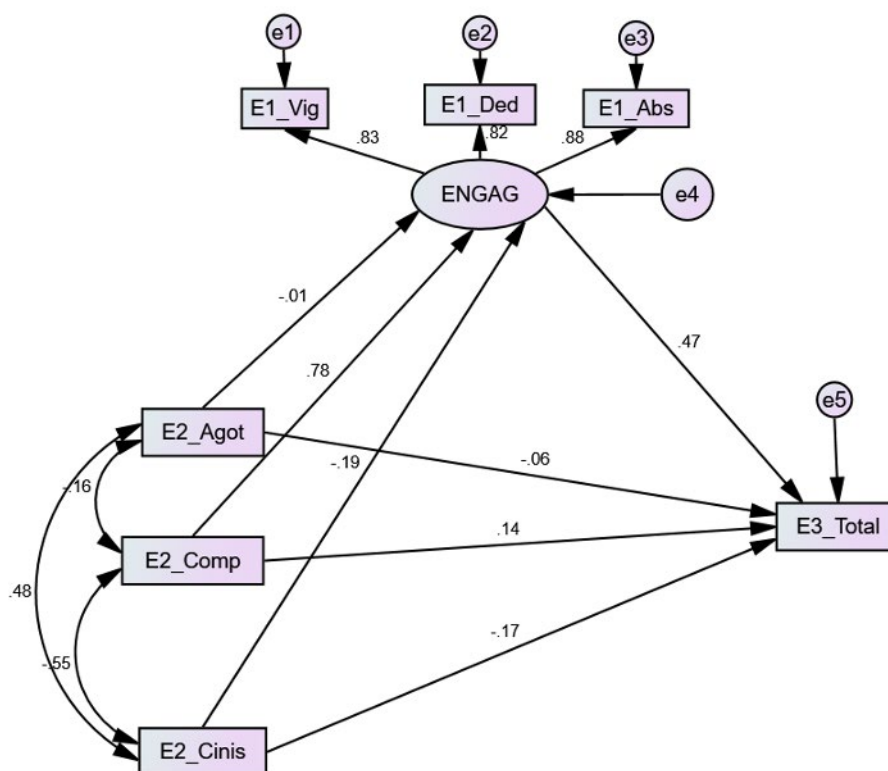
Índices de ajuste del modelo

χ^2	gl	p	CFI	TLI	NFI	RMSEA	RMSEA IC 95%	RMR
176.552	8	< .001	IC 974%	.963	.972	.049	[.026, .069]	.050

Nota: χ^2 = Chi cuadrado, gl = grados de libertad, p = nivel de significancia estadística, CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, NFI = Normed Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA IC95% = Intervalos de confianza al 95% del RMSEA, RMR = Root Mean Square Residual.

Figura 1

Modelo del rol mediador del engagement en la relación de los componentes del burnout académico y la procrastinación académica



Nota: Los valores de la figura corresponden a valores estandarizados. E1_Vig = Dimensión vigor, E1_Ded = Dimensión dedicación, E1_Abs = Dimensión absorción, ENGAG = Engagement, E2_Agot = Agotamiento emocional, E2_Comp = Competencia académica, E2_Cinis = Cinismo, E3_Total = Procrastinación académica

En el análisis de las rutas hacia el mediador (engagement). Considerando la primera hipótesis específica, la relación entre agotamiento emocional y el engagement no fue estadísticamente significativa ($B = -.012$, $SE = .016$, $CR = -.705$, $p = .481$; $\beta = -.014$). El tamaño del efecto se encuentra entre muy pequeño y pequeño.

En cuanto a la segunda hipótesis específica, la competencia académica se relaciona positivamente con el engagement (Coeficiente de regresión no estandarizado ($B = .794$, Standard Error ($SE = .025$, Critical Razon ($CR = 31.170$, $p < .001$; coeficiente de regresión estandarizado ($\beta = .782$). El tamaño del efecto en este caso es grande.

Mientras que, con respecto a la tercera hipótesis específica, el cinismo se relaciona negativamente ($B = -.135$, $SE = .016$, $CR = -8.276$, $p < .001$; $\beta = -.194$). El tamaño del efecto se encuentra entre pequeño y mediano.

Complementariamente se observa que el engagement se relaciona positivamente con la procrastinación académica ($B = 4.355$, $SE = .638$, $CR = 6.827$, $p < .001$; $\beta = .469$). El tamaño del efecto es grande.

Los efectos indirectos estandarizados (Bootstrap, SE) (Tabla 8) indicaron una mediación estadísticamente significativa para la competencia académica ($\beta_{\text{indirecto}} = 0.367$, $SE_{\text{boot}} = 0.065$, IC95% aprox. [0.240, 0.494], 72%), y para el cinismo ($\beta_{\text{indirecto}} = -0.091$, $SE_{\text{boot}} = 0.020$, IC95% aprox. [-0.130, -0.052], 45%). En cambio, el efecto indirecto del agotamiento emocional no fue estadísticamente significativo ($\beta_{\text{indirecto}} = -0.007$, $SE_{\text{boot}} = 0.010$, IC95% aprox. [-0.027, 0.013], 17%).

El efecto directo del agotamiento emocional sobre la procrastinación académica fue de $\beta = -.063$ ($p = .010$), en el caso de la competencia académica se obtuvo $\beta = .140$ ($p = .018$), y en el cinismo $\beta = -.174$ ($p < .001$) con lo que se concluye que todos los efectos directos fueron estadísticamente significativos.

Adicionalmente, en lo que respecta a los efectos totales estandarizados la competencia académica alcanzó el índice más elevado ($\beta_{\text{total}} = .507$), seguido por el cinismo con un valor de

$\beta_{\text{total}} = -.265$ y finalmente por el agotamiento emocional que alcanzó el valor de $\beta_{\text{total}} = -.070$ agotamiento emocional.

Tabla 8
Efectos estandarizados directos, indirectos y totales sobre la procrastinación académica

Variable	β_{directo}	p	$\beta_{\text{indirecto}}$	SE _{boot}	IC95%		β_{total}
					Low	High	
Agotamiento emocional	-.063	.010	-0.007	0.010	[-0.027, 0.013]		-.070
Competencia académica	.140	.018	0.367	0.065	[0.240, 0.494]		.507
Cinismo	-.174	< .001	-0.091	0.020	[-0.130, -0.052]		-.265

Nota: β_{directo} = coeficiente estandarizado del efecto directo, p = nivel de significación estadística, $\beta_{\text{indirecto}}$ = coeficiente estandarizado del efecto indirecto, SE_{boot} = error estándar del efecto indirecto estimado con el Bootstrap, IC95% = intervalo de confianza al 95% del efecto indirecto, obtenido con el Bootstrap, β_{total} = coeficiente estandarizado del efecto total.

En general es factible señalar que no se valida la primera hipótesis específica, pues la interacción no resultó estadísticamente significativa.

Sin embargo, se validó la segunda hipótesis específica debido a que se encontró una mediación parcial del engagement sobre la relación entre la competencia académica y la procrastinación académica. Del mismo modo se validó la tercera hipótesis específica pues se halló que el engagement tiene un efecto mediador parcial en la relación entre el cinismo y la procrastinación académica.

Por lo señalado, el modelo de mediación propuesto evidencia una mediación parcial complementaria en lo correspondiente a las relaciones entre la competencia académica y el cinismo con la procrastinación académica.

DISCUSIÓN

La hipótesis general planteaba que las tres dimensiones del burnout se relacionaban con la procrastinación académica y que estas relaciones eran mediadas por la presencia de la variable engagement. El modelo de ecuaciones estructurales al obtener índices estadísticos que sustentan el modelo indican que efectivamente las dimensiones del burnout académico en sus relaciones con la procrastinación académica eran modificadas producto de la mediación

del engagement, pero cabe notar que la mediación no está presente en todos los casos específicos, es por ello que resulta indispensable identificar la existencia de posibles mediaciones diferenciadas según las dimensiones específicas del burnout académico en sus relaciones con la procrastinación académica.

Diversas investigaciones como las de Delgado et al. (2015), Abad (2019) y Cruz y Da Silva (2024) reportaron relaciones estadísticas significativas entre el agotamiento emocional y la procrastinación académica, evidenciando que los estudiantes con niveles altos de agotamiento emocional se sienten agobiados por las exigencias académicas, lo que conlleva a que presenten conductas académicas procrastinadoras (Martinez y Salanova, 2003; Caballero et al., 2010; Liébana-Presa et al. 2018). Al analizar la mediación del engagement en la relación entre el agotamiento emocional y la procrastinación académica se encuentra que no hubo un efecto estadístico significativo, esto implica que esta relación no es afectada por la presencia del engagement, por lo cual no se corrobora la primera hipótesis específica.

Estudios como los de Caballero et al. (2015a), Delgado et al. (2015), Liébana-Presa et al. (2018) y Abad (2019) entre otros, encontraron relaciones inversas y estadísticamente significativas entre la competencia académica y la procrastinación académica. Los resultados correspondientes a la segunda hipótesis específica sugieren una

importante mediación parcial del engagement en la relación entre la competencia académica y la procrastinación académica. Lo cual se explica por lo planteado por Parra (2010), quien señala que el engagement académico refiere a un estado de bienestar psicológico tridimensional (vigor, absorción y dedicación) de compromiso intrínseco hacia los estudios. Al estar comprometido con sus actividades académicas el estudiante tendrá una menor procrastinación, validando de esta manera el planteamiento correspondiente a la segunda hipótesis específica.

Teniendo en cuenta la tercera hipótesis específica referida a que el engagement cumple un rol mediador en la relación entre el cinismo y la procrastinación académica, existen estudios correlacionales como los de Delgado et al. (2015), Abad (2019) que reportan relaciones estadísticas significativas entre el cinismo y la procrastinación académica, especificando que los estudiantes que presentan niveles altos de cinismo muestran una actitud distante hacia el estudio que los llevaría a comportamientos académicos procrastinadores (Martínez y Salanova, 2003; Caballero et al., 2010; Liébana-Presa et al. 2018). Al respecto, es factible señalar que se ha encontrado una mediación parcial del engagement en la relación entre el cinismo y la procrastinación académica con un efecto estadístico menor que el que se observa en la relación entre la competencia académica y la procrastinación académica.

Esta información aportaría un marco integral y teóricamente consistente para comprender aspectos relevantes de los estudiantes en el contexto universitario en función a variables como el engagement, el burnout académico y la procrastinación académica que podrían llevar a afectar de forma negativa el desempeño académico.

CONCLUSIONES

1. El engagement no media la relación entre el agotamiento emocional y la procrastinación académica.
2. El engagement ejerce una mediación parcial entre la competencia académica y la procrastinación académica.

3. El engagement media parcialmente la relación entre el cinismo y la procrastinación académica.

4. El modelo de mediación propuesto revela una mediación parcial complementaria en el caso de las relaciones entre la competencia académica y el cinismo con la procrastinación académica.

RECOMENDACIONES

1. Replicar este estudio en universidades con otros tipos de gestión.
2. Realizar estudios con estas variables en diferentes niveles educativos tales como, secundaria, institutos superiores, institutos tecnológicos, etc.
3. Realizar estudios experimentales considerando variables académicas referidas a la optimización del desempeño académico.
4. Hacer estudios de carácter longitudinal para obtener una apreciación mayor sobre esta temática.
5. Implementar un programa preventivo-promocional que pueda informar sobre los efectos negativos del burnout académico y la procrastinación académica en los universitarios.
6. Desarrollar programas de intervención que puedan ser aplicados a los estudiantes con indicadores de burnout y procrastinación académicos con la finalidad de poder reducir estos índices y así evitar efectos negativos en la salud mental y el rendimiento académico.
7. Formular un programa preventivo-promocional que pueda dar a conocer la forma de desarrollar el engagement en los participantes a fin de mejorar su competencia académica y disminuir las actitudes académicas negativas, así como la procrastinación académica.

Agradecimientos:

Agradecemos a los participantes por haber posibilitado la obtención de los datos para realizar la presente investigación.

Fuentes de financiamiento:

El estudio fue patrocinado por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la UNMSM código N.º A20180631.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Rol de los autores:

AEDV: Conceptualización, introducción, metodología, análisis de datos, discusión, revisión y redacción del informe final.

LMEM: Conceptualización, introducción, metodología, análisis de datos, discusión, revisión y redacción del informe final.

MCAP: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

JPC: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

ACZ: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

RSSN: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

DMAF: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

RERT: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

EACC: Conceptualización, recolección de datos, revisión y redacción del informe final.

WTA: Conceptualización, introducción, metodología, análisis de datos, discusión, revisión y redacción del informe final.

REFERENCIAS

- Abad, D. (2019). *Procrastinación académica, burnout y engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/5433>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- AMM (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM*. Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/web/unidad-de-humanidades-y-etica-medica/material-de-bioetica/declaracion-de-helsinki-de-la-amm>
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905094>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Belito, F. (2020). *Procrastinación y estrés en el engagement académico de los estudiantes de educación de la Universidad Federico Villareal, 2019*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40167>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2nd ed.). Guilford Press.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de maestría, The University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS*. (3rd ed.). Routledge.
- Caballero, C., González, O. y Palacio, J. (2015a). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31(1), 59-69. <http://dx.doi.org/10.14482/sun.31.1.5085>
- Caballero, C., Hederich, Ch. y García, A. (2015b). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030005>

- Caballero, C., Hederich, Ch. y Palacio, S.J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados a su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v42n1/v42n1a12.pdf>
- Cruz, D. M. & Da Silva, S. I. (2024). *Procrastinación Académica y Cansancio Emocional en Estudiantes Universitarios de Lima Norte, 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/c786e050-89b8-44d8-8de7-6796bec4725e/content>
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R. y Álvarez, D. (2015). Burnout y Compromiso (engagement) en Estudiantes de una Universidad Pública y una Particular de Lima Metropolitana. *Ciencia y Aprendizaje*, 7(1), 7-26. https://www.researchgate.net/publication/346012686_Burnout_y_Compromiso_engagement_en_Estudiantes_de_una_Universidad_Publica_y_una_Particular_de_Lima_Metropolitana
- Deng, L. & Chan, W. (2017). Testing the Difference Between Reliability Coefficients Alpha and Omega. *Educational and Psychological Measurement*, 77(2), 185–203. <https://doi.org/10.1177/0013164416658325>
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC.
- Ferrari, J., & Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self concept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96. <https://revistas.ucm.es/index.php/SJOP/article/download/SJOP0707120091A/28943>
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press.
- Furr, R. M. (2022) *Psychometrics: An introduction*. Sage
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. (2nd ed.). Guilford Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación*. (2da edición). Mc Graw Hill
- Hinrichs, C. P., Ortiz, L. E. y Pérez, C. E. (2016). Relación entre el Bienestar Académico de Estudiantes de Kinesología de una universidad tradicional de Chile y su percepción del ambiente educacional. *Formación Universitaria*, 9(1), 109-116. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100012>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., Vázquez-Casares, A. M., López-Alonso, A. I., Rodríguez-Borrego, M. A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 50, 131-141. <http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The truth about Burnout - How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass Inc.
- Martínez, I. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*. (330), 361-384. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=624837>
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría*. Pirámide.
- Muthén, B., & Muthén, L. (2017). *Mplus user's guide*. (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Palacios-Garay, J., Belito, F., Bernaola, P. y Capcha, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multiensayos*. 45–53. <https://revistas.unan.edu.ni/index.php/Multiensayo/es/article/view/1393/2236>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*. 7(1), 57-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6282637>

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Reyes, M. (2019). *Procrastinación académica y engagement académico en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada AntenorOrrego]. <https://repositorio.upao.edu.pe/item/bbe32dd9-349c-4bb6-8a91-7ef1449cd5d5>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J.M. y Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*. 16(2), 117-134. <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/152.pdf>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Sénecal, C., Julien, E. & Guay, A. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_SenecalJulienGuay_EJSP.pdf
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481. http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_78.pdf
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. (4th ed.). Routledge.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sulio, S. (2018). *Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa–2018*. [Tesis para optar el Título Profesional. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNSA_c26e39c0d9fd8c82df6c48576cbede6e
- Tortul, M. C. y Schönfeld, F. (2017). *Autoeficacia y engagement académico en estudiantes secundarios de Entre Ríos*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/606>
- Valdez, H. & Ron, C. (2011). *UWES – Utrecht Work Engagement Scale. Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo*. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Vizioli, N. & Pagano, A. (2022). De alfa a omega: Estimación de la confiabilidad ordinal. Una guía práctica. *Revista Costarricense de Psicología*, 41(2), 119-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v41i02.02>

Vizoso, C. M. y Arias, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>

Zárate, N., Meza, S. y Rodríguez, C. (2019). Engagement en estudiantes universitarios de la salud. *Revista ADM*, 76(2), 81-84. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=86614>