



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO**

**PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA, BURNOUT Y ENGAGEMENT
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA**

**PRESENTADA POR
DANIEL SAMUEL ABAD GONZALES**

**ASESOR
DANITSA ALARCÓN PARCO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

LIMA – PERÚ

2019



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
SECCIÓN DE POSGRADO

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA, BURNOUT Y ENGAGEMENT
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA CON
MENCION EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTADO POR:
DANIEL SAMUEL ABAD GONZALES

ASESORA:
Mg. DANITSA ALARCÓN PARCO

LIMA - PERÚ.

2019

DEDICATORIA

Dedico este trabajo al mejor regalo que Dios pudo darme: mi familia.
Lucero y Samuel, ustedes son el mejor motivo para tratar de ser mejor cada día.
Los amo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por regalarme la oportunidad de vivir y disfrutar de la Psicología cada día.

Agradezco a mi esposa Lucero por estar a mi lado, por alentarme a cerrar etapas, por tener expectativa por mis logros, por ser quien le da sentido a todo esfuerzo. Gracias por amarme.

Agradezco a mi mamá por ser siempre una fuente de motivación para ser mejor en lo que me toque hacer. Gracias por todo tu amor disfrazado de inconformidad, llamadas de atención y perfeccionismo. Gracias por siempre esperar más de mí.

Agradezco a mi papá Adolfo por todo el trabajo y esfuerzo que hizo para que yo sea psicólogo a pesar de las circunstancias. Gracias por enseñarme cómo ser hijo, esposo y papá.

Agradezco a mi asesora Danitsa Alarcón por su paciencia y valiosa guía para la finalización de este trabajo.

Gracias a todos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	ix
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	11
1.1. Bases Teóricas.....	11
1.1.1. Definiciones de procrastinación.....	11
Clasificación de la procrastinación.....	12
Variables asociadas a la procrastinación.....	12
Procrastinación académica.....	13
1.1.2. Aproximación teórica del engagement y burnout académico.....	14
Conceptualización del burnout.....	15
Conceptualización del engagement.....	16
1.2. Antecedentes de la investigación.....	20
1.3. Planteamiento del problema.....	23
1.3.1. Descripción de la realidad problemática.....	23
1.3.2. Formulación del problema.....	24
1.4. Objetivos de la investigación.....	25
1.4.1. Objetivos generales.....	25
1.4.2. Objetivos específicos.....	25
1.5. Justificación e importancia de la investigación.....	26
1.6. Hipótesis y variables de la investigación.....	28
1.6.1. Formulación de la Hipótesis.....	28
1.6.2. Definición operacional de las variables.....	29

CAPÍTULO II: MÉTODO	31
2.1. Tipo y diseño de investigación	31
2.2. Participantes	31
2.2.1. Criterios de inclusión	32
2.2.2. Criterios de exclusión	32
2.3. Medición	32
2.3.1. Escala de Procrastinación Académica (EPA)	32
2.3.2. Escala de Engagement Académico (UWES-17)	33
2.3.3. Escala de Burnout Académico (MBI-SS)	35
2.4. Procedimiento	36
2.5. Análisis de datos	36
CAPÍTULO III: RESULTADOS	40
3.1. Análisis descriptivo	40
3.2. Análisis de normalidad	42
3.3. Análisis correlacional	43
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	46
CONCLUSIONES	54
RECOMENDACIONES	55
REFERENCIAS	56
ANEXOS	66
Anexo A	67
Anexo B	68
Anexo C	69
Anexo D	70

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición operacional de las variables de la investigación.....	29
Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la variable procrastinación académica...	40
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable engagement académico.....	41
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la variable burnout académico.....	42
Tabla 5. Análisis de normalidad de las variables de estudio.....	43
Tabla 6. Relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y engagement académico.....	44
Tabla 7. Relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y burnout académico.....	45
Tabla 8. Relación entre las dimensiones de burnout y engagement académico.....	45

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica, el burnout y engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima. Mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional se evaluó a un total de 156 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) entre 17 y 30 años ($M = 21.21$; $DE = 2.31$). Los instrumentos aplicados fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la Escala de Engagement Académico (UWES-17) y la Escala de Burnout Académico (MBI-SS). Entre los principales resultados del estudio se halló que mayor agotamiento emocional se relaciona con mayor postergación de actividades ($r_s = -.20, p < .05$). Por otra parte, se encontraron relaciones negativas y significativas entre *autorregulación académica* y *cinismo* ($r_s = -.18, p < .05$) y positivas con la *competencia percibida* ($r_s = .18, p < .05$); mientras que por el lado de las dimensiones de engagement, vigor presentó una relación positiva con autorregulación académica ($r_s = .22, p < .001$). Se discuten las implicancias de estos hallazgos dentro de su relevancia en el contexto académico.

Palabras clave: procrastinación académica, engagement, burnout, universitarios.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the relationship between academic procrastination, burnout and academic engagement in students of a private university in Lima. Through a non-probabilistic sampling of intentional type, a total of 156 students (50% women and 50% men) between 17 and 30 years were evaluated ($M = 21.21$, $SD = 2.31$). The instruments applied were the Academic Procrastination Scale (EPA), the Academic Engagement Scale (UWES-17) and the Academic Burnout Scale (MBI-SS). Among the main results of the study, it was found that greater emotional exhaustion is related to greater postponement of activities ($r_s = -.20$, $p < .05$). On the other hand, negative and significant relationships were found between academic self-regulation and cynicism ($r_s = -.18$, $p < .05$) and positive ones with perceived competence ($r_s = .18$, $p < .05$); while on the side of the engagement dimensions, vigor presented a positive relationship with academic self-regulation ($r_s = .22$, $p < .001$). The implications of these findings are discussed within their relevance in the academic context.

Keywords: academic procrastination, engagement, burnout, university.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, muchas personas presentan dificultades en el logro de sus objetivos debido a una mala distribución del tiempo; lo cual impacta negativamente en su percepción de autoeficacia y bienestar psicológico, así como a la aparición de síntomas de estrés y síndrome de burnout (Angarita, 2012).

En ese sentido, el aplazamiento de actividades se ha convertido en un fenómeno muy recurrente. Muchos estudiantes universitarios muestran una tendencia a retrasarse en la entrega de trabajos (Alegre 2013; Angarita, 2012). A este tipo de comportamiento se le conoce como procrastinación académica (Quant & Sánchez, 2012).

Estudios (Cao, 2012; Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens, 2011) han confirmado que el ámbito en donde se pueden observar los efectos más graves de la procrastinación es el académico, específicamente en el contexto universitario.

De ahí que cobra real importancia la investigación sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios, ya que este fenómeno es uno de los factores que dificulta el adecuado proceso de aprendizaje y el desempeño académico (Álvarez, 2010; Natividad, 2014).

Se entiende que el inicio de la vida universitaria es un período de adaptación a una nueva dinámica de estudio, por lo que el estudiante debe estar comprometido con sus actividades académicas para tener buen desempeño, esto último es conocido dentro del campo de la psicología como engagement académico que definimos como un estado

psicológico que se percibe como el grado de bienestar que experimentan los estudiantes frente a un desafío o reto académico (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006).

En Perú, hay interés por el estudio de la procrastinación académica y escasos estudios publicados sobre el engagement académico. Es por ello, que se pretende investigar si la Procrastinación Académica y el Engagement pueden estar inversamente relacionados; y si la Procrastinación académica estaría directamente relacionada con el Burnout académico.

En el presente trabajo de investigación se presenta un primer capítulo donde se describe la realidad problemática de la procrastinación académica, el burnout y engagement académico en universitarios y se justifica la importancia y pertinencia del presente estudio. Además, el marco teórico donde se detalla la delimitación conceptual de las variables de estudio, así como el panorama actual en cuanto a la investigación de su relación. Luego, se presenta un segundo capítulo relacionado con el método que se utilizó para realizar la investigación, describiendo y detallando el diseño y la muestra de estudio, así como los instrumentos elegidos para evaluar las variables y las técnicas de análisis que se emplearán para responder a los objetivos planteados. Seguidamente, en el tercer capítulo se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos generales y específicos establecidos. Finalmente, en el cuarto capítulo, se desarrolla la discusión de los resultados con relación a las implicancias personales, académicas y sociales del grupo muestral analizado. Se incluyen también las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases teóricas

1.1.1. Definiciones de Procrastinación

Cuando se habla de procrastinación, se está tocando un término polisémico; un aspecto común en todas las definiciones encontradas es la noción de aplazamiento o la demora en el cumplimiento de una actividad (Álvarez, 2010).

Para Busko (1998), la procrastinación es una tendencia irracional a retrasar o evitar las tareas que deben completarse. Por su parte, Steel (2007), indica que la procrastinación estaría expresada como el retraso intencional, a pesar de la conciencia de los resultados negativos y de su consecuente desempeño insatisfactorio. Nótese aquí el que el término irracional se asocia más a un aspecto de carácter cognitivo.

La procrastinación, también ha sido definida como la falta o ausencia de autorregulación en el desempeño que se evidencia en una tendencia en el comportamiento de posponer lo que es necesario para alcanzar un objetivo (Knaus, 2000). Nótese aquí que el término autorregulación hace referencia a un aspecto de carácter motivacional.

En ese sentido, Ferrari, et al. (1995), definen la procrastinación como un fenómeno que constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la intención de hacer una tarea y con una falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla; este proceso estaría acompañado por la experimentación de ansiedad, inquietud o abatimiento.

Por último, se han discutido las principales aportaciones y conclusiones respecto a la naturaleza de la procrastinación como rasgo o disposición estable de personalidad; siendo este último el enfoque que prevalece en las investigaciones. De ahí que se conciba a la procrastinación como un comportamiento específico de la situación, de carácter dinámico, cambiante a través del tiempo, tareas y contextos. Aunque estaría también asociada a dimensiones de la personalidad como la responsabilidad y el neuroticismo,

como lo reportan distintos estudios basados en el modelo de los “cinco grandes” de Costa y McCrae (Lay & Schouwenburg, 1995; Watson, 2001).

Clasificación de la procrastinación

Chun y Choi (2005) plantean que se puede distinguir dos tipos de procrastinación: pasiva y activa. La procrastinación pasiva o tradicional se expresa en el marco de aquella persona que se encuentra imposibilitada por la indecisión para actuar y culminar sus actividades, metas o tareas en el tiempo fijado para hacerlo. Por el contrario, la procrastinación activa es la que se manifiesta en las personas que llegan a obtener un beneficio de este comportamiento, pues la experimentación de la presión del tiempo es un requisito para terminar con éxito lo que se han propuesto.

Otra clasificación muy aceptada es la que distingue a la procrastinación en función de la frecuencia y el contexto en donde se manifiesta. Si la manifestación del este comportamiento resulta desadaptativa para la vida del individuo, y trasciende a todas las situaciones y contextos, es considerada procrastinación crónica. Por el contrario, si la procrastinación se manifiesta en algunos contextos, como el académico o el laboral; es considerada procrastinación situacional (Ferrari et al., 1995).

Variables asociadas a la procrastinación

La procrastinación se ha relacionado con ansiedad (Rosario et al., 2008), tensión o estrés (Landry, 2003; Macan, 1994), niveles bajos de autoeficacia (Ferrari, Parker y Ware, 1992) y baja autoestima (Hajloo, 2014). En cuanto a las áreas de rendimiento, se han encontrado relaciones significativas con la disminución del rendimiento académico (Kim y Seo, 2015) y laboral (Macan, 1996).

En todas las investigaciones reportadas se ha encontrado correlaciones positivas y significativas entre la procrastinación y la covariables exploradas. Lo cual ha reforzado el planteamiento de la asociación de la procrastinación con variables que afectan el estado conductual, cognitivo y emocional de las personas principalmente en contextos laborales y académicos.

Por último, en cuanto al estudio de la procrastinación y su asociación con variables demográficas, abordaron principalmente su relación con la edad, y las diferencias que existen entre varones y mujeres.

En cuanto a la edad, existe la idea que la gente debería posponer menos las cosas a medida que tiene más edad. Beswick et al., 1988; y O'Donoghue y Rabin (1999, como se citó en Steel, 2007) concluyeron que las personas pueden posponer las cosas de una forma más moderada con el paso de los años debido a que desarrollan esquemas para superar la dilación, aparte de un mejor proceso de autorregulación de su conducta; por otro lado tenemos que hay estudios donde se observa un aumento de ella con la edad (Semb, Glick y Spencer, 1979); por lo que lo que muestran las investigaciones no permite que se establezca un criterio estable y uniforme sobre la relación de la procrastinación y la edad.

En el caso del género, la influencia sobre la procrastinación es difícil de predecir. Estudios como los de Feingold (1994, como se citó en Steel, 2007) muestran resultados variados, pues los hombres pueden obtener puntaje más alto, más bajos o iguales que las mujeres.

Procrastinación académica

Gran cantidad de estudios sobre procrastinación se han realizado en estudiantes universitarios, enfocándose en el retraso en la finalización de trabajos. Al respecto Johnson y Bloom (1995; como se citó en Balkis 2009) señalan que se ha estudiado este

fenómeno desde dos distintos enfoques, por un lado, el relacionado a la indagación de la relación con resultados y cumplimiento de metas, y por el otro su relación con factores de personalidad.

Se ha observado que los estudiantes que procrastinan inician sus trabajos académicos con mucho mayor retraso de lo normal, ello debido a una discordancia entre sus hábitos de estudio y su intención para iniciar sus tareas (Blunt, 1998).

Para Ackerman y Gross (2007), la procrastinación académica es una conducta dinámica que cambia a través del tiempo al estar condicionada a variables específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje, como la calidad y cantidad de contenidos que se deben aprender, la metodología del docente, y los medios y recursos con los que interactúa el estudiante en el ambiente educativo.

La procrastinación puede tener mayores consecuencias para los estudiantes universitarios, ya que su vida académica se caracteriza por la presencia de horarios y plazos fijos para la entrega de trabajos. Por ejemplo, Tice y Baumeister (1997) reportaron que los estudiantes universitarios que calificaron alto en procrastinación no sólo recibieron bajas calificaciones sino también reportaron un alto nivel de estrés, junto con una mala autopercepción de su salud.

1.1.2. Aproximación teórica del engagement y burnout académico

Como se puede observar en los estudios referidos, la procrastinación está fuertemente asociada con altos niveles de estrés, lo cual permite inferir que un estado de estrés crónico facilitaría la tendencia a procrastinar; y también, la presencia del conocido síndrome de burnout.

El síndrome de burnout se define como un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo que se produce por estar involucrado mucho tiempo en situaciones

que generan estrés (Pines, Aronson y Kafry, 1981). En un primer momento este síndrome fue abordado como un cuadro presente en profesionales que trabajan en contacto con otras personas (p.e. médicos, enfermeras y docentes) y, posteriormente, en todo tipo de profesionales (p.e. ingenieros, comunicadores, Etc.); siendo una de las últimas tendencias de su estudio el abordaje en personas que no están necesariamente ligadas al campo laboral como lo son estudiantes universitarios.

El interés en abordar el síndrome de burnout en esta muestra surge de la presunción de que los estudiantes universitarios, al igual que cualquier profesional, tienen presiones y sobrecargas que responden a su labor académica (Garcés, 1995).

Conceptualización del burnout

El primero en definir este término fue Freudenberger (1974), poniendo énfasis en una patología psicológica que sufren algunos trabajadores que tratan directamente con personas. Esta patología se desarrolla como resultado de una demanda excesiva de energía y esfuerzo.

Actualmente el burnout es considerado como un constructo tridimensional, que se caracteriza por el agotamiento emocional, despersonalización y sentimientos de baja realización personal y profesional (Maslach y Jackson, 1981).

En el estudio reportado por Schaufeli, et al. (2002), se demostró que los estudiantes reflejan agotamiento por las demandas propias de estudiar, presentando una actitud cínica, de desprendimiento y sentimiento de incompetencia como estudiantes; esto se confirma por estudios de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005), quienes indican también que las dimensiones de agotamiento emocional y cinismo se deben considerar como el punto más relevante del burnout, mientras que la eficacia académica la relacionan con una variable de personalidad que predispone el surgimiento del síndrome.

Burnout académico. Una situación en la que se requiera cumplir requisitos o exigencias que la institución educativa exija, y que esto genere la necesidad de esfuerzos de adaptación en donde la forma en la que el estudiante resuelve estos requerimientos es óptima o adecuada, lo conducirá al aprendizaje y a la realización personal; de lo contrario, lo llevará al desgaste, estrés y a la frustración. (Garcés, 1995).

En el 2012, Castro en su investigación “Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo”, señala que los siguientes síntomas serían parte del síndrome de burnout académico: la sensación de estar aislado, autoconcepto inadecuado, delincuencia, fracaso escolar, abandono escolar, absentismo, trastornos conductuales, bajo rendimiento académico y problemas psicosomáticos.

Conceptualización del engagement

Las últimas tendencias en el estudio del burnout se dan desde la perspectiva de su opuesto: el engagement (Salanova, et al., 2005). Se considera que este cambio de óptica se da a partir de la creciente participación de la psicología positiva que se centra en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos del individuo y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Así, el engagement es un concepto muy vigente en el ámbito empresarial, siendo menos popular su estudio en el ámbito académico. Desde una perspectiva cotidiana, el engagement se refiere a la vinculación, la implicación, el compromiso, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía con relación a lo que se hace. Sin embargo, a pesar de esta descripción, no hay un consenso profesional sobre su significado. El engagement en el campo laboral se ha conceptualizado y medido de forma bastante diferente. Estas diferencias no permiten la formulación de una única definición sintética para la variable (Casuso, 2011).

Maslach (2001) hace mención del engagement como un término que identifica un compromiso intenso; se refiere a la energía y la pasión que los trabajadores desarrollan hacia su lugar de trabajo.

Por otro lado, Salanova et al. (2000) definen al engagement como un concepto motivacional positivo, duradero en el tiempo, que guarda estrecha relación con la actividad laboral y la vida que se muestra a través del vigor, dedicación y la absorción (considerándose estas últimas como las dimensiones del engagement).

En las personas con engagement existe una gran identificación con sus labores; lo que les permite ser mucho más eficientes. En este sentido, el engagement es considerado un estado afectivo – cognitivo que no está enfocado en un objeto o institución sino más bien en las funciones o roles (Salanova & Bressó, 2003).

Su origen se encuentra en el burnout considerándose su opuesto. Este estado de compromiso, al igual que el burnout, es experimentado también por los estudiantes, definido de esa forma por Schaufeli et al. (2002) como Engagement académico.

Modelos teóricos y líneas de investigación sobre el engagement. A través de la revisión de trabajos científicos enfocados en la variable, se identifican dos modelos teóricos que dan una aproximación al estudio del engagement.

El modelo psicológico se refiere a diversos factores que tienen influencia sobre la variable. Trabajos de investigación, aportan evidencia empírica sobre la existencia de la teoría de los “círculos virtuosos” donde la autoeficacia, es decir la creencia de los individuos en sus propias capacidades para realizar un trabajo con éxito, influye de forma directa en los niveles de engagement y en las creencias de éxito a futuro (Salanova, et al., 2005; Abello, Caballero & Palacio, 2007).

Este modelo, se alimenta de la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), que nos indica que el nivel de autoeficacia de un individuo tiene relación directa con su éxito

en una tarea determinada. Además, la autoconfianza en sus habilidades o capacidades le ayudarán a superar dificultades y obstáculos propios del desarrollo de una asignación.

Dentro de este modelo, se identifica una línea de trabajo más centrada en el sujeto, y otra llamada psicosocial que se refiere a los factores externos al individuo. Esta línea incluye los estudios anteriormente mencionados (Bandura, 1997; Salanova et al., 2005) en los que a nivel psicológico se analizan las correlaciones existentes entre los recursos intrínsecos y los niveles de burnout y también con los niveles de engagement con los que cuentan los individuos (Extremera y Durán, 2007). En la línea psicosocial se estudian variables que no dependen del individuo, pero que influyen en sus niveles de engagement (Martínez y Salanova, 2003).

Las investigaciones en función del modelo intervencionista elaboran propuestas de intervención y promoción a favor del engagement, tanto a nivel individual como organizativo (Martínez y Salanova, 2003).

Engagement académico. Según Bresó, Llorens y Salanova (2009), aunque la labor estudiantil no es formalmente un trabajo, desde un punto de vista psicológico estudiar equivale a trabajar; ya que los estudiantes tienen actividades estructuradas y obligatorias que están dirigidas a conseguir una meta particular (el éxito académico).

El engagement académico está definido como un estado en que la sensación o el grado de bienestar que presenta un estudiante es alto frente a un reto académico, evaluado en la actualidad por el cuestionario UWES-S (Utrecht Work Engagement Student – Scale, Schaufeli y Bakker, 2003), cuyas relaciones se establecen de manera significativa con variables personales tales como la edad, género, nivel socioeconómico, autoestima, autoeficacia, inteligencia emocional, satisfacción y nivel de perfeccionismo así como con variables académicas como el rendimiento académico.

Dimensiones. El vigor se entiende como lo opuesto al agotamiento, es decir, la energía. El vigor se expresa en altos niveles de energía y resistencia mental mientras se estudia además del deseo esforzarse en actividades académicas a pesar de que puedan existir dificultades u obstáculos en el proceso. (Martínez & Salanova, 2003).

La dedicación, se considera el opuesto a la despersonalización o cinismo del burnout. Es la capacidad para estar entusiasmado e inspirado para involucrarse en realizar las actividades; su característica principal es tener sentimientos de importancia y desafío por lo que se considera de gran implicancia en el ámbito académico (Martínez & Salanova, 2003).

Y la absorción, se refiere directamente al nivel de concentración en la tarea, caracterizándose por una sensación de perder la noción del tiempo debido al estado de alto disfrute por el que está pasando al realizar el trabajo académico (Parra, 2010).

Variables asociadas al engagement. El engagement en los estudiantes ha mostrado relación directa con la edad, el nivel educativo, el sexo, la autoestima, la autoeficacia, así como con la inteligencia emocional y el perfeccionismo.

Respecto a la edad y el nivel educativo, investigaciones en la actualidad refieren que a mayor nivel académico (mayor edad), aparecían mayores niveles de cinismo, menor compromiso, dedicación y satisfacción total con la materia cursada y la carrera a estudiar; esto es interpretado como un desencanto o no cumplimiento de expectativas esperadas por parte del estudiante dentro de la universidad (Bresó, Llorens & Salanova, 2009).

En cuanto a las diferencias de sexo, se hallan reportes donde refieren que las mujeres muestran mayores niveles de dedicación a diferencia de los hombres; sin embargo, en estudios en España reportan que no existen diferencias de niveles del engagement entre hombres y mujeres universitarios (Parra, 2012).

La autoeficacia es el conjunto de creencias relacionadas con las propia competencia para alcanzar los logros propuestos; se considera que es lo que determina el esfuerzo y la persistencia para realizar algún trabajo así como para determinar la inversión del tiempo ante los inconvenientes que se presentan y la satisfacción ante labores realizadas (Caballero, Abello y Palacio, 2008); por ello, se considera que un bajo nivel de autoeficacia conlleva a una mayor probabilidad de padecer el síndrome de Burnout y por ende una menor probabilidad de tener niveles elevados de Engagement. Si se traslada esta situación al ámbito académico, se podrá observar que la autoeficacia ayuda al éxito en las tareas académicas, elevando las expectativas y favoreciendo a la madurez del estudiante (Palacio, 2007).

Y finalmente se tiene a la autoestima que influye en la conducta e incide en el fortalecimiento del bienestar psicológico ya que repercute en todas las áreas de su desarrollo (Chávez, 2006). Además, es importante detallar que en investigaciones se ha encontrado que niveles elevados de autoestima se relacionan de manera positiva con el rendimiento académico hallándose también una relación directa con el engagement académico.

Otra variable que se ha asociado positivamente con los niveles del engagement es la inteligencia emocional. Dentro del contexto educativo, se considera que la Inteligencia Emocional es un factor que favorece un mayor nivel de afrontamiento ante las situaciones académicas estresantes lo que promueve el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y tareas académicas (Caballero, 2011).

1.2. Antecedentes de la investigación

Álvarez (2010) realizó una investigación con el objetivo de hallar diferencias entre la procrastinación general y académica según el rol genérico y grado de estudio, en una

muestra de 235 estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria. Se utilizaron adaptaciones de las Escalas de Procrastinación general y Procrastinación académica (Busko, 1998). En dicha adaptación se obtuvieron adecuados niveles de confiabilidad por consistencia interna, y los análisis factoriales aplicados a ambas escalas indicaron la presencia de un solo factor latente; las cargas factoriales de cada ítem en el factor fueron mayores a .40 para ambos casos. De los análisis efectuados se llegó a la conclusión de que no existen diferencias entre la procrastinación general y académica según el género y según su grado académico. Adicionalmente se encontró que la incidencia de procrastinación académica es mayor que la procrastinación general en la muestra estudiada.

Chan (2011) identificó como se presenta la procrastinación en estudiantes universitarios de letras, según características psicosociales y como esta se asocia con el rendimiento académico. La muestra fue de 200 participantes y se empleó la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998; adapta por Álvares, 2010). Se encontró que los varones procrastinan más que las mujeres, el 61.5 %; de los que procrastinan desaprobaron entre uno y seis cursos.

Alegre (2013), realizó un estudio el cual buscó hallar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en una muestra de 348 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Se utilizaron una Escala de Autoeficacia (20 ítems), creada para dicho estudio, y la Escala de Procrastinación académica de Busko (16 ítems), adaptada por Álvarez (2010). Las propiedades psicométricas calculadas para ambas escalas reportan adecuados niveles de confiabilidad por consistencia interna. Así mismo la estimación de la estructura factorial de la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación evidencian un modelo unidimensional de medida con cargas factoriales que fluctúan entre .55 y .78; y .34 y .70, respectivamente. Por último, en el análisis

principal del estudio se halló que existe una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en la muestra de estudio.

En otro estudio, Carranza y Ramírez (2013) buscaron determinar los niveles de procrastinación en estudiantes de una universidad peruana, la muestra estuvo conformada por 302 estudiantes. Se empleó el Cuestionario de la procrastinación de Ramírez, Tello y Vásquez (2013) que consta de 30 ítems y mide tres áreas: académica, familiar y emocional. Dentro de la procrastinación académica se encontró que las estudiantes mujeres entre 16 y 20 años presentan niveles más altos de procrastinación (19.2%).

González-Brignardello y Sánchez-Elvira (2013) encontraron que existen diferencias en la forma de afrontar los estudios entre los estudiantes con buen nivel de engagement y los procrastinadores; así como el efecto amortiguador que tiene el engagement sobre los efectos de la procrastinación académica.

Giannoni (2015) realizó un estudio con el objetivo de describir la relación entre la Procrastinación Crónica y la Ansiedad Estado-Rasgo, en una muestra de 118 estudiantes (M=22.37 años; DE= 1,5) de una universidad particular de Lima metropolitana, para ello utilizó el Inventario de Procrastinación para Adultos (Mc Cown & Johnson, 1989), la Escala de Procrastinación General (Lay, 1986) y el Cuestionario de Procrastinación en la Toma de Decisiones (Mann, 1982); para la Ansiedad se utilizaron las escalas Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo (IDARE) (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). Los resultados mostraron una relación significativa entre Ansiedad Rasgo-Estado y procrastinación crónica.

Por otro lado, Talledo (2015) estudió la relación entre el optimismo disposicional y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. La evaluación se realizó a un grupo de 247 estudiantes universitarios. El análisis no encontró evidencias estadísticas para afirmar una relación significativa entre las variables de estudio.

Condori y Mamani (2016) realizaron una investigación con el fin de describir la relación existente entre adicción a Facebook y Procrastinación Académica en los estudiantes universitarios de la ciudad de Juliaca, la muestra estuvo conformado por 218 estudiantes. Para la recolección de datos utilizó el Cuestionario de Uso de Facebook y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados muestran una relación directa entre la adicción a Facebook y procrastinación académica.

En 2017, Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, evaluaron a 148 estudiantes de Psicología con la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios y la Escala de Procrastinación Académica; esto con la finalidad de analizar el grado de influencia de la satisfacción con los estudios (SE) sobre la procrastinación académica (PA). Los resultados que encontraron muestran que la influencia de la SE sobre la PA no fue significativa.

También en 2017, Estrada y De la Cruz, estudiaron la relación entre el Burnout Académico y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios; hallaron una relación negativa y poco significativa entre ambas variables.

En 2018, García-Flores, Vega, Farias, Améstica-Rivas y Aburto; estudiaron el nivel de Burnout Académico en un grupo de estudiantes universitarios que cursaban sus prácticas pre-profesionales. Encontraron que a pesar no presentar el síndrome de Burnout, tuvieron altos niveles de cansancio emocional; y no encontraron diferencias significativas entre los internos de ciencias de la salud y los de educación.

Por último, tenemos el estudio realizado por Gil y Cruz (2018), quienes indagaron sobre los niveles de burnout y engagement en estudiantes del último año de la carrera de Estomatología. Hallaron altos niveles de agotamiento emocional y bajos niveles de despersonalización, así como altos niveles de vigor y dedicación y nivel promedio con respecto a la dimensión absorción.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

Se sabe que la mala distribución del tiempo y falta de planificación de actividades dificultan el logro de metas y objetivos; afectando percepción de autoeficacia y el bienestar psicológico, y predisponiendo a la presencia de estrés (Angarita, 2012).

Actualmente, se tienen reportes en estudios científicos que indican que estas conductas de aplazamiento están muy presentes; por ello, los estudiantes universitarios que muestran comportamientos propios de esta tendencia presentan retrasos en la entrega de trabajos o tareas y tratan de justificar dichos retrasos buscando excusas que justifiquen su comportamiento (Alegre 2013; Angarita, 2012). Este comportamiento es conocido como procrastinación académica que se define como la acción de posponer la elaboración de tareas académicas o evitar hacerlas, justificando o disculpando los retrasos a fin de disminuir la culpa por ello (Quant & Sánchez, 2012).

Parte del interés de los investigadores sobre este fenómeno, ha llevado a determinar cuál sería la etapa más proclive para la aparición o manifestación de estas conductas, concluyéndose de que la adolescencia es el periodo de mayor vulnerabilidad para la aparición de la procrastinación (Natividad, 2014). Además, estudios adicionales (Cao, 2012; Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens, 2011) han confirmado que el ámbito académico es en el que se puede observar efectos más graves de la procrastinación, específicamente en el contexto universitario.

1.3.2. Formulación del problema

Por lo ya expuesto, se observa que una característica personal cuya investigación está experimentando un notable auge en los últimos años, y que podría pensarse tuviese efectos contrarios a la procrastinación, es el engagement (González-Brignardello y

Sánchez-Elvira, 2013), entendido como un estado mental positivo con el trabajo y caracterizado por altos niveles de energía y esfuerzo; al trabajo se le proporciona un gran significado, entusiasmo y valoración, a través de un estado de concentración plena y felicidad (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Esta variable se enmarca en el ámbito de la Psicología Positiva, cuyo objetivo es estudiar las fortalezas y el funcionamiento óptimo del ser humano, más que sus debilidades y disfunciones (Peterson & Seligman, 2004).

Considerando los resultados obtenidos en investigaciones donde se percibe que la prevalencia de la procrastinación académica es superior a la procrastinación general en estudiantes universitarios, resulta importante el estudio de esta variable debido al riesgo de fracaso académico al que un estudiante puede llegar por sus conductas procrastinadoras (Álvarez, 2010; Alegre, 2013). Así mismo, considerando al engagement académico como un estado de compromiso intrínseco hacia los estudios; podemos inferir su efecto contrario a la presencia de la procrastinación y por ende su intervención protectora frente al mismo. En Perú, existe interés inicial por el estudio de la procrastinación académica y escasos estudios publicados sobre el engagement académico.

De acuerdo con la problemática previamente planteada, surge la siguiente interrogante: ¿cuál es la relación existente entre las dimensiones de la procrastinación académica, las dimensiones del burnout y las dimensiones del engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivos Generales

- Identificar la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y

las dimensiones del engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

- Describir la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y las dimensiones del burnout académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar los puntajes de Procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- b) Describir los puntajes de Engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- c) Establecer los puntajes de Burnout académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- d) Describir la relación entre la procrastinación académica y la subescala de Vigor en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- e) Describir la relación entre la procrastinación académica y la subescala de Absorción en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- f) Describir la relación entre la procrastinación académica y la subescala de Dedicación en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- g) Describir la relación entre la procrastinación académica y la subescala de Agotamiento Emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- h) Describir la relación entre la procrastinación académica y la subescala de Cinismo en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- i) Describir la relación entre la procrastinación académica y la subescala de Competencia Percibida en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.5. Justificación e importancia de la investigación importancia de la investigación

Después de realizar la revisión teórica y de investigaciones que abordan los efectos negativos que tiene la presencia de la Procrastinación académica sobre el rendimiento y su incidencia en el fracaso académico de los estudiantes; resulta de vital importancia en el ámbito de la Psicología Educativa abordar el estudio de

variables que puedan contrarrestar los efectos negativos propios de la presencia de la Procrastinación académica.

De ahí que uno de los principales objetivos de la presente investigación sea estimar la asociación entre la procrastinación académica y el engagement, en estudiantes universitarios, sosteniendo la hipótesis de que la procrastinación y el engagement se relacionarán de manera inversa. Es importante mencionar que existen pocos estudios en habla hispana que hayan abordado la relación de dichas variables, encontrándose un interés inicial en un estudio español (González-Brignardello, 2013).

Incluso, como mencionan algunos investigadores, es muy reciente el estudio de las posibles consecuencias negativas de la procrastinación sobre el bienestar psicológico y físico de los estudiantes y los resultados parecen indicar que es el estrés académico una de ellas (Sirois, Melia-Gordon y Pychyl, 2003).

Considerando lo expuesto, el presente estudio resulta un gran aporte para investigar la asociación con la contraparte positiva del estrés académico, es decir, con el engagement académico y precisar, a través de la identificación de la relación que existe con la procrastinación académica, si el engagement académico es una variable útil para contrarrestar la presencia significativa de la procrastinación académica; para a) contribuir en la construcción de conocimientos científicamente comprobados en el estudio de la relación de las tres variables, b) aportar en la adaptación de instrumentos de medida tanto para el engagement UWES-S (Utrecht Work Engagenent Student- Scale), burnout (MBI-SS) como también para la procrastinación académica (Escala de Procrastinación Académica de Busko) que permita su estudio en nuestro contexto, que hasta el momento no ha sido producto de investigación y c) Proveer insumos para el diseño de programas que permitan la

prevención de los efectos negativos de la procrastinación académica, como parte de un interés por encontrar variables que faciliten la prevención y disminución del riesgo académico, la deserción estudiantil y el fracaso que se evidencia en los estudiantes.

Viabilidad de la investigación

Para realizar el presente estudio se contó con los recursos humanos, materiales y financieros; así como con la disposición de tiempo suficiente para su ejecución. Así mismo, se contó con el acceso a fuentes de información especializadas y adecuadas que sirvan de referencias para la elaboración del mismo.

Limitaciones del estudio

Se debe considerar que este estudio no permite la generalización de sus resultados; debido a que, a pesar de tener una valiosa aproximación a través de los resultados obtenidos, estos son sólo de la muestra específica que se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico.

1.6. Hipótesis y variables de la investigación

1.6.1. Formulación de la Hipótesis

Hipótesis principales

H1: Existe una relación negativa entre las dimensiones del Engagement académico y las dimensiones de la Procrastinación académica.

H2: Existe una relación positiva entre las dimensiones de la Procrastinación académica y las dimensiones del Burnout académico.

Hipótesis específicas

1. Existe una relación negativa y significativa entre el Vigor y la Procrastinación académica.
2. Existe una relación negativa y significativa entre la Absorción y la Procrastinación académica.
3. Existe una relación negativa y significativa entre la Dedicación y la Procrastinación académica.
4. Existe una relación positiva y significativa entre el Agotamiento Emocional y la Procrastinación Académica.
5. Existe una relación positiva y significativa entre el Cinismo y la Procrastinación Académica.
6. Existe una relación negativa y significativa entre la Competencia percibida y la Procrastinación Académica.

1.6.2. Definición operacional de las variables

A continuación, se presentan en la Tabla 1 las variables consideradas para la presente investigación, sus dimensiones e indicadores correspondientes y las técnicas que se utilizaron para la obtención de datos para cada dimensión.

Tabla 1

Definición operacional de las variables de la investigación

Variable	Dimensión(es)/Indicador(es)	Definición operacional
Procrastinación académica	Autorregulación académica	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Autorregulación académica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).
	Postergación de actividades	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Postergación de actividades de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Engagement académico	Vigor	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Vigor de la Escala UWES-17.
	Absorción	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Absorción de la Escala UWES-17.
	Dedicación	Definida como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Dedicación de la Escala UWES-17.
Burnout académico	Agotamiento emocional	Definido como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Agotamiento Emocional de la Escala MBI-SS.
	Cinismo	Definido como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Cinismo de la Escala MBI-SS.
	Competencia percibida	Definido como el puntaje obtenido de la suma de los ítems de la dimensión Competencia percibida de la Escala MBI-SS.

CAPÍTULO II: MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación corresponde a un estudio de nivel exploratorio y correlacional. Es exploratorio en el sentido de que se está abordando un tema de investigación poco estudiado en nuestro medio. Además, tiene carácter correlacional, ya que se medirá el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables como la procrastinación académica y el engagement académico, y esto se ajusta a la clasificación brindada por Alarcón (2008) y Baptista, Fernández & Hernández (2014).

El diseño de la investigación es No Experimental, ya que no existe manipulación activa de alguna variable. Además, se trata de un diseño transaccional transversal, ya que se busca establecer la relación de variables medidas en una muestra en un único momento del tiempo (Baptista, Fernández & Hernández; 2014).

2.2. Participantes

El muestreo usado en la presente investigación fue el no probabilístico de tipo intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Asimismo, el cálculo del tamaño de la muestra fue realizada por el programa estadístico G*Power 3.1.9.2, con ello se determinó un mínimo de 115 participantes, además se asumió una prueba de hipótesis de una cola para contrastar una hipótesis de correlación bivariada, con un poder estadístico de .80, el cual indica la probabilidad de aceptar la hipótesis de la investigación, el margen de error que se consideró fue de .05 y con un tamaño de efecto de .20.

La muestra final estuvo conformada por 156 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) pertenecientes a una universidad privada de Lima. El rango de edad de los evaluados estuvo entre los 17 y 30 años ($M = 21.21$; $DE = 2.31$). El 90% de los participantes proviene de Lima, mientras que el 10% restante viene de provincia. La distribución por años de estudio fue la siguiente: primer año (9%), segundo año (46%), tercer año (12%), cuarto año (24%), quinto año (6%) y sexto año (3%).

Se elaboró un cuestionario creado para fines de esta investigación, del cual se obtuvo la siguiente información sociodemográfica de cada estudiante: sexo, edad, lugar de procedencia, ciclo de estudio y carrera que estudia (ver Anexo A).

2.2.1. Criterios de inclusión

- Ser estudiante de universidad privada
- Ser soltero (a)
- Ser nacido (a) en Perú

2.2.2. Criterios de exclusión

- Ser nacido (a) en el extranjero
- Ser casado (a) o Conviviente
- Ser estudiante de universidad pública

2.3. Medición

2.3.1. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

El instrumento original es una escala de autoreporte de 103 ítems aplicada a 112 estudiantes de pregrado de la Universidad de Guelph (33 hombres y 79

mujeres) y fue desarrollado para estudiar las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación a través de un modelo estructural. De esta escala 13 (trece) ítems miden la Procrastinación General y 16 (dieciséis) ítems están orientado a medir la Procrastinación académica en una escala Likert que va de uno a cinco. Los índices de consistencia interna por el coeficiente alfa de Cronbach fueron de 0.82 para la procrastinación general y de 0.86 para la procrastinación académica (ver Anexo B).

Álvarez (2010), realizó la traducción y adaptación de la prueba en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. En dicha adaptación se obtuvieron adecuados niveles de confiabilidad por consistencia interna (alfa de Cronbach de 0.87), y el análisis factorial indicaron la presencia de un solo factor latente que explico el 30.99% de la varianza total; las cargas factoriales de cada ítem en el factor fueron mayores a .40.

Posteriormente, Chan (2011) realizó la adaptación en estudiantes universitarios, encontrando un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.84. Así mismo Alegre (2013) reportó un coeficiente alfa de 0.78, y la la estructura factorial de la Escala de Procrastinación evidencian un modelo unidimensional de medida ya que la varianza retenida en el primer factor es de 42.80% con cargas factoriales que fluctúan entre .34 y .70.

Dominguez, Villegas y Centeno (2014) realizaron el análisis de las propiedades psicométricas de la prueba en una muestra de 379 estudiantes de universidad privada. A través de un análisis factorial confirmatorio, comprobaron

la hipótesis de la existencia de una estructura bifactorial. A nivel de la confiabilidad obtuvieron .816 para la escala total, .821 para el factor Autorregulación académica y .752 para el factor Postergación de actividades.

Para el presente estudio se realizó, como parte del análisis de la estructura interna de la EPA, un análisis factorial confirmatorio (AFC) en donde se evaluó el ajuste del modelo bidimensional propuesto por Dominguez et al. (2014). Los índices de bondad de ajuste obtenidos ($\chi^2[44] = 126.85, p < .01; \chi^2/gl = 2.88; CFI = .88; RMSEA = .08 [IC 90\% = .06; .10]$) indicaron que el modelo de dos factores se ajusta satisfactoriamente a los datos de la muestra del presente estudio. Las cargas factoriales de la solución estandarizada oscilaron entre .66 y .93 para la dimensión de *Autorregulación académica*, y entre .46 y .73 para *Postergación de actividades*. Además, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach, como parte del análisis de confiabilidad, encontrándose para el caso de la dimensión de *Postergación de actividades* un alfa de Cronbach de .85 y correlaciones ítem-test corregidas aceptables entre .63 y .81 ($r_{itc} > .20$). Mientras que para la dimensión de *Autorregulación académica* se obtuvo un alfa de Cronbach de .81 y correlaciones ítem-test corregidas entre .38 y .68, consideradas dentro de lo aceptable.

2.3.2. Escala de Engagement Académico (UWES-17)

Es una escala de autoreporte que consta de 17 ítems en una escala Likert de 0 (cero) a 6 (seis), que miden tres dimensiones Vigor (6 ítems), Dedicación (5 ítems) y Absorción (6 ítems). En cuanto a la confiabilidad reportada de la versión española se encontraron coeficientes alfa de Cronbach de 0.82 para la subescala de Vigor,

de.089 para la subescala de Dedicación, de 0.83 para la Escala de Absorción, y de 0.93 para el puntaje Total (ver Anexo C).

En cuanto a la estructura factorial a través de análisis factorial confirmatorio se probaron las hipótesis de unidimensionalidad y la estructura trifactorial mediante modelamiento de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que el modelo de tres dimensiones presenta mejores índices de bondad de ajuste en contraste con el modelo de un solo factor, confirmándose la estructura planteada desde el marco teórico. Estudios en muestras de otros países corroboran los mismos resultados en cuanto a la estructura factorial del UWES-S-17.

Para la presente investigación se realizó un AFC a los ítems de la UWES-17, como parte de la evidencia de validez relacionada a la estructura interna, en donde se evaluó el ajuste del modelo trifactorial propuesto por Schaufeli y Bakker (2003). Los resultados de este análisis arrojaron índices de bondad de ajuste que resultaron satisfactorios para validar el modelo de tres factores relacionados en la muestra de estudio ($\chi^2 [91] = 210.53, p < .001; \chi^2/gl = 2.31$ CFI = .95; RMSEA = .09 [IC 90% = .05, .12]). Las cargas factoriales estandarizadas de la dimensión *Vigor* entre .55 y .77, las de la dimensión *Dedicación* entre .64 y .90; y las de la dimensión *Absorción* entre .54 y .85. Por último, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach para las tres dimensiones de la UWES-17. Para el caso de la dimensión *Vigor* se obtuvo un alfa de Cronbach de .82 y las correlaciones ítem-test oscilaron entre .53 y .63, siendo consideradas aceptables ($r_{ite} > .20$). Para el caso de la dimensión de *Dedicación* se obtuvo una alfa de Cronbach de .88 y se obtuvieron correlaciones ítem-test corregidas en el rango de .50 a .84, siendo aceptables. Y, para el caso de

la dimensión de *Absorción* se obtuvo un alfa de Cronbach de .87 con correlaciones ítem-test corregidas entre .55 y .78, las cuales han sido aceptables.

2.3.3. Escala de Burnout Académico (MBI-SS)

El instrumento consta de 16 ítems que se agrupan en tres subescalas: agotamiento emocional (cinco ítems), cinismo (cinco ítems) y competencia percibida (seis ítems). Todos los ítems son evaluados por una escala Likert que varía de cero (nunca) hasta 6 puntos (todos los días). Puntajes altos en agotamiento emocional y cinismo y bajos en falta de competencia percibida son indicadores del síndrome de burnout (ver Anexo D). Con esta versión, el instrumento presentó en una muestra de estudiantes españoles, índices satisfactorios de consistencia interna: 0,74 en agotamiento; 0.79 en cinismo y 0.76 en competencia percibida (Schaufeli, et al, 2002).

Como parte de la evidencia de validez relacionada a la estructura interna del MBI-SS, se evaluó el ajuste del modelo trifactorial propuesto por Schaufeli et al. (2002). Los resultados de este análisis arrojaron índices de bondad de ajuste que resultaron satisfactorios para validar el modelo de tres factores relacionados en la muestra de estudio ($\chi^2 [74] = 146.03, p < .001; \chi^2/gl = 1.97$ CFI = .89; RMSEA = .08 [IC 90% = .06, .10]). Las cargas factoriales estandarizadas de la dimensión *Agotamiento Emocional* entre .29 y .67, las de la dimensión *Cinismo* entre .74 y .81; y las de la dimensión *Competencia percibida* entre .34 y .69. Por último, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach para las tres dimensiones de la UWES-17. Para el caso de la dimensión *Agotamiento Emocional* se obtuvo un alfa de Cronbach de .69 y las correlaciones ítem-test oscilaron entre .36 y .50, siendo

consideradas aceptables ($r_{itc} > .20$). Para el caso de la dimensión de *Cinismo* se obtuvo una alfa de Cronbach de .68 y se obtuvieron correlaciones ítem-test corregidas en el rango de .24 a .63, siendo aceptables. Y, para el caso de la dimensión de Competencia percibida se obtuvo un alfa de Cronbach de .66 con correlaciones ítem-test corregidas entre .25 y .44, las cuales han sido aceptables.

2.4. Procedimiento

En cuanto al proceso de recolección de la muestra, se solicitaron los permisos para la aplicación presencial de los cuestionarios en la institución. Posteriormente, como parte de aplicación en aulas, se manifestó el objetivo de esta, así como del tiempo aproximado en la resolución de los instrumentos (15 a 20 minutos aproximadamente). También se mencionó, como parte del consentimiento informado, sobre el carácter confidencial en el tratamiento de los datos recolectados y que el uso de la información se utilizará solo para los fines de la investigación. Finalmente, se dejó en claro que la participación era totalmente voluntaria, dejando a decisión de los estudiantes el completar o no los formularios de evaluación.

2.5. Análisis de los datos

En primer lugar, se realizaron los análisis psicométricos (evidencias de validez y confiabilidad) de los instrumentos empleados en el presente estudio: EPA, UWES-17 y MBI-SS. Como parte del análisis de validez relacionada a la estructura interna de los instrumentos, se aplicó la técnica del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con el fin de evaluar la dimensionalidad (ajuste del modelo factorial) de los instrumentos a través de la evaluación de los estadísticos de bondad de ajuste (Medrano y Muñoz-Navarro, 2017). Para este caso se consideró la evaluación del índice de ajuste comparado (CFI) y

la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA). Como criterios de evaluación, se tomaron las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), quienes mencionan que valores superiores a .95 para el índice CFI indican un ajuste óptimo, y superiores a .90 indican un ajuste aceptable. Mientras que para el caso del RMSEA, valores inferiores a .06 se consideran óptimos e inferiores a .08 son aceptables. Para la realización de estos análisis se utilizó el software EQS versión 6.2.

Por otro lado, como parte de la obtención de evidencias de confiabilidad de las puntuaciones de los instrumentos aplicados, se analizó la consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Según la literatura, se considera para fines de investigación una adecuada consistencia de las puntuaciones si el valor del coeficiente del alfa de Cronbach es mayor a .70 (Merino-Soto, Manzanares-Medina y Angulo- Ramos, 2013; Prieto y Delgado, 2010). Para la realización de este análisis se utilizó el software IBM® SPSS® versión 24 (SPSS v.24).

Posteriormente, mediante el mismo software (SPSS v.24), se calcularon los estadísticos descriptivos de tendencia central (media), dispersión (desviación estándar y coeficiente de variación) y posición (asimetría) para las dimensiones de las variables evaluadas. Seguidamente se analizó la normalidad de las distribuciones de las dimensiones evaluadas mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors ($N > 50$). Por último, se calcularon las correlaciones entre las variables tomando en consideración para su interpretación su dirección (positiva o negativa), significancia estadística ($p < .05$) y magnitud. Para valorar la magnitud de los coeficientes de correlación, se usó el criterio propuesto por Cohen (1988, 1992): leve, $r = .10 - .29$;

moderado, $r = .30 - .49$; fuerte, $r = .50$ o más. Adicionalmente se reporta cada correlación con sus respectivos intervalos de confianza al 95% (Caruso y Cliff, 1997).

CAPÍTULO III: RESULTADOS

En esta sección se incluyen los resultados obtenidos en la presente investigación. Se presentan los resultados obtenidos de las correlaciones entre las variables de estudio.

3.1. Análisis descriptivo

Tal como se muestra en la Tabla 2, se calcularon los estadísticos descriptivos para las dimensiones de la variable procrastinación académica. Para el cálculo de dichos estadísticos se tomó en cuenta el puntaje promediado (puntaje directo / número de ítems) a fin de tener un puntaje con el mismo rango de la escala Likert del instrumento (puntaje mínimo = 1 y puntaje máximo = 5) para cada dimensión. En cuanto a los valores centrales se observa un mayor puntaje promedio en el factor de *Autorregulación Académica*, lo cual indica que en general la muestra de estudio manifiestan esta conducta con una mayor frecuencia, mientras que para el caso del puntaje promedio obtenido para la dimensión de *Postergación de actividades* se aprecia que en la muestra de estudio tiene una menor tendencia a aplazar sus actividades académica. Finalmente, para ambos factores, la dispersión de los puntajes ha sido baja ($CV < 50\%$, Ruiz, Pardo y San Martín, 2010), lo que refleja mayor homogeneidad en los puntajes obtenidos y cercanía a su valor promedio.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la variable procrastinación académica

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	CV	As.
Autorregulación académica	2.38	5.00	3.63	0.55	15.15%	0.45
Postergación de actividades	1.67	5.00	2.90	0.77	26.55%	0.11

Al igual que en el caso anterior, para el cálculo de los estadísticos descriptivos de la variable Engagement Académico se tomó en cuenta el puntaje promediado (puntaje

directo / número de ítems) a fin de tener un puntaje con el mismo rango de la escala Likert del instrumento (puntaje mínimo = 0 y puntaje máximo = 6) para cada dimensión y el puntaje total (ver Tabla 3). En líneas generales se aprecia, en base al puntaje promedio, que las tres dimensiones del engagement presenta niveles medio ya que superan el valor central de 3. A nivel de las dimensiones, se aprecia la presencia de mayor nivel de dedicación en comparación a los niveles de Vigor y Absorción obtenidos. Para el caso de las tres dimensiones se aprecia mayor homogeneidad de las puntuaciones de los estudiantes ($CV < 50\%$).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la variable engagement académico

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	CV	As.
Vigor	0.80	5.20	3.27	1.05	32.11%	-0.16
Dedicación	2.20	6.00	4.66	1.16	24.89%	-0.57
Absorción	1.00	5.50	3.65	1.08	29.59%	0.32

Finalmente, para el cálculo de los estadísticos descriptivos de la variable Burnout Académico se tomó en cuenta el puntaje promediado (puntaje directo / número de ítems) a fin de tener un puntaje con el mismo rango de la escala Likert del instrumento (puntaje mínimo = 0 y puntaje máximo = 6) para cada dimensión y el puntaje total (ver Tabla 4). En líneas generales se aprecia que Agotamiento Emocional y Competencia Percibida se encuentran por encima del promedio y hay niveles bajos en Cinismo. A nivel de las dimensiones, se aprecia la presencia de mayor Competencia Percibida y una menor percepción de Cinismo. Para el caso de las dimensiones de Agotamiento Emocional y Competencia Percibida se aprecia mayor homogeneidad de las puntuaciones de los estudiantes ($CV < 50\%$), mientras que para el caso de Cinismo el grado de dispersión es muy alto ($CV > 50\%$).

Tabla 4*Estadísticos descriptivos de la variable burnout académico*

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	CV	As.
Agotamiento Emocional	0.80	5.20	3.04	1.05	34.53%	-0.07
Cinismo	0.00	4.00	1.69	1.19	70.04%	0.11
Competencia percibida	1.50	6.00	3.92	0.92	23.47%	0.04

3.2. Análisis de normalidad

De acuerdo a los resultados del análisis de normalidad mediante el estadístico de Komogorov-Smirnov con corrección Lilliefors (ver Tabla 5), se aprecia que tanto en los dos factores de la variable procrastinación académica (*Postergación de actividades* y *Autorregulación académica*) como en las tres dimensiones de la variable engagement académico (*Vigor*, *Dedicación* y *Absorción*) y dos dimensiones de la variable burnout académico (Agotamiento Emocional y Cinismo) la distribución de los puntajes no se aproximan a la normalidad ($p < .05$). Solamente en el caso del puntaje de la dimensión Competencia Percibida del Burnout se apreciaron que sus distribuciones sí se aproximaron a la normalidad ($p > .05$) Por lo tanto, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 5*Análisis de normalidad de las variables de estudio*

Variable	D	Sig.	Distribución
Autorregulación académica	0.19	< .001	NN
Postergación de actividades	0.10	.001	NN
Vigor	0.10	< .001	NN
Dedicación	0.18	< .001	NN
Absorción	0.11	< .001	NN
Agotamiento emocional	0.08	.033	NN
Cinismo	0.09	.003	NN
Competencia percibida	0.06	.20	N

Nota: N = normalidad; NN = no normalidad

3.3. Análisis correlacional

Hipótesis general H1: Existe una relación negativa entre el Engagement académico y la Procrastinación académica.

Con respecto al análisis correlacional entre la variable las dos dimensiones de la variable procrastinación académica (*Postergación de actividades* y dificultades en la *Autorregulación académica*) y las tres dimensiones de la variable engagement académico (vigor, dedicación y absorción) encontramos que la hipótesis planteada ha sido corroborada parcialmente. Tal como se aprecia en la Tabla 6, se observa que solamente la dimensión de Autorregulación académica presenta una relación positiva y significativa con la dimensión de Vigor ($p < .05$). Esto quiere decir que una mayor Autorregulación en lo académico estará asociada a un mayor compromiso con las actividades y una voluntad para esforzarse en lo académico.

Tabla 6

Relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y engagement académico

Variable	Vigor	Dedicación	Absorción
Postergación de actividades	$r_s = -.13$	$r_s = -.06$	$r_s = -.05$
Autorregulación académica	$r_s = .22^{**}$	$r_s = .10$	$r_s = .14$

** $p < .01$

Hipótesis general H2: Existe una relación positiva entre el Burnout académico y la Procrastinación académica.

De acuerdo con el resultado de la Tabla 7, se aprecia que a mayor presencia de conductas relacionadas a postergar las actividades académicas habrá un mayor nivel de agotamiento emocional. Esto quiere decir que una mayor presencia de sensaciones de estar agotado emocionalmente por las actividades académicas produce mayor procrastinación. Por otro lado, se observa que una mayor autorregulación de las actividades académicas disminuye la percepción de cinismo en los estudiantes, es decir, que le otorgarán un propósito y sentido a su actividad como estudiantes; y, por otro lado, se asociará a una mejor percepción de su competencia académica.

Tabla 7*Relación entre las dimensiones de la procrastinación académica y burnout académico*

Variable	Agotamiento Emocional	Cinismo	Competencia percibida
Postergación de actividades	$r_s = .20^*$	$r_s = .05$	$r_s = -.02$
Autorregulación académica	$r_s = -.14$	$r_s = -.18^*$	$r_s = .18^*$

* $p < .05$

Como resultado adicional, se aprecia (ver Tabla 8) que la dimensión Cinismo del burnout se asoció negativamente con las tres dimensiones del engagement, siendo más fuerte la relación con la dimensión de Dedicación. Mientras que la dimensión Competencia Percibida del burnout se asoció positivamente con las tres dimensiones del engagement y con una mayor magnitud que con la dimensión Dedicación.

Tabla 8*Relación entre las dimensiones de burnout y engagement académico*

Variable	Agotamiento Emocional	Cinismo	Competencia percibida
Vigor	$r_s = -.10$	$r_s = -.16^*$	$r_s = .37^*$
Dedicación	$r_s = .001$	$r_s = -.23^*$	$r_s = .46^*$
Absorción	$r_s = -.15$	$r_s = -.18^*$	$r_s = .36^*$

* $p < .05$

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Es muy común escuchar que las personas tienden a postergar actividades, sean laborales, profesionales o académicas; la implicancia en este último tipo de actividad resulta de mucho interés para la psicología educativa ya que dificulta el adecuado proceso de aprendizaje y el desempeño a todo nivel, y sobre todo en estudiantes universitarios (Cao, 2012; Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens, 2011) ya que resulta una de las causas más significativas de fracaso académico.

Considerando que el inicio de la vida universitaria es un periodo de adaptación a un ambiente de estudio diferente al de la extensa etapa escolar, así como la mayor exigencia académica que este cambio implica; se presentan muchos casos de postergación en el cumplimiento de las actividades académicas que incluyen la elaboración de trabajos y el estudio continuo de los contenidos desarrollados en las clases; lo cual se intensifica si los estudiantes carecen de compromiso para la ejecución de actividades así como, si no cuentan con habilidades para afrontar tales demandas que resultan ser significativamente diferentes a todo lo que el estudiante ha asumido hasta ese momento.

Esta etapa de adaptación al nuevo nivel académico puede significar el inicio de un camino que llevará al estudiante a presentar una serie de inconvenientes no sólo académicos, sino también a nivel emocional.

En el contexto peruano, existen diversas investigaciones que estudian las variables procrastinación académica, engagement académico y burnout académico de forma aislada. Los hallazgos más significativos describen que con el paso de los años la incidencia del engagement académico incrementa; sin embargo, no se tiene estudios en los que se correlacione dichas variables para que se pueda inferir el impacto que generan

en las personas principalmente en los estudiantes universitarios.

El presente estudio plantea como objetivo general, el conocer la relación entre las dimensiones de la procrastinación académica, las dimensiones del engagement académico y las dimensiones del burnout académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Esta relación fue observada a través de la aplicación de tres instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la Escala de Engagement académico (UWES-17) y la Escala de Burnout Académico (MBI-SS) para el Burnout académico.

Los tres instrumentos presentaron adecuadas evidencias de validez relacionada a la estructura interna, de acuerdo con los resultados del análisis factorial confirmatorio. Adicionalmente también se dio evidencia de la confiabilidad por consistencia interna de las puntuaciones obtenidas para las dos dimensiones de procrastinación académica (postergación de actividades y autorregulación académica) y las tres dimensiones del engagement académico (vigor, dedicación y absorción) y burnout académico (cinismo, competencia percibida y agotamiento emocional).

La primera hipótesis general plantea que existe una relación negativa entre el Engagement académico y la Procrastinación académica. La segunda hipótesis general indica que existe una relación positiva entre el Burnout académico y la Procrastinación académica.

De manera más específica, se esperó que, a mayor postergación de actividades, menor sería el nivel de engagement; evidenciándose en tal sentido una relación negativa

entre ellas, mientras que un mayor nivel de autorregulación académica estaría asociado a un mayor nivel de engagement; mostrando así una relación positiva. Además, se esperó que a mayores conductas de postergación de actividades mayor sería el nivel de burnout; lo que equivale a una relación positiva, mientras que, a mayor autorregulación académica, menor sería el nivel de burnout académico; es decir, se esperó una relación negativa entre ambos aspectos estudiados.

A partir de estos planteamientos y de los resultados obtenidos, que respaldaron parcialmente las hipótesis planteadas, se discutirán los principales hallazgos del estudio.

Sobre la primera hipótesis específica que indica que, a mayor postergación de actividades, existe menor nivel de engagement; se puede decir que fue corroborada de forma parcial. Ya que la eficacia académica que resulta ser contraria a la dimensión postergación de actividades de la procrastinación, y que incluye la realización adecuada y en tiempo de las actividades propias de la actividad de estudiar; y las dimensiones de dedicación, vigor y absorción (engagement) muestran una relación positiva; ello implica que mientras un estudiante presente una actitud positiva y maneje más y mejores herramientas, así como estrategias para enfrentar situaciones académicas, y tenga predisposición para su ejecución podrá tener un desempeño adecuado durante la época universitaria elevando sus expectativas de éxito; entendiendo por éxito el que los estudiantes logren los objetivos educacionales descritos en el logro de la formación de las competencias de su perfil de egresado. Estos resultados se ven respaldados por los hallazgos de Alegre en 2013.

Siguiendo la misma línea, tenemos que se esperó que a mayor Autorregulación académica hubiera mayor nivel de engagement. Esta hipótesis también se corroboró

parcialmente ya que la dimensión Autorregulación académica sólo se relaciona de manera positiva y significativa con la dimensión Vigor del engagement; lo que quiere decir que mientras más eficiente sean los estudiantes para plantear objetivos de estudio y ejecutar planes que utilizan estrategias y herramientas adecuadas para lograrlos (Zimmerman, 2000), habrá también, mayor presencia de niveles de energía y resistencia mental mientras se realizan las actividades académicas; un mayor deseo de esforzarse para alcanzar los objetivos planteados aun cuando pueden aparecer obstáculos o dificultades en el proceso (Salanova & Lorens, 2008). Estos resultados también son congruentes con los hallado por Diener en 2005, donde se indica que las emociones como la felicidad y la activación son indicadores indiscutibles de engagement emocional en universitarios. En este sentido, el sentirse más preparado para las actividades académicas (exámenes, exposiciones, trabajos, asignaciones, etc.) podría estar asociado con la presencia de mayor nivel de emociones positivas.

Podemos entender entonces que las herramientas de planificación académica surgen como un factor protector frente a las dificultades y exigencias planteadas por la vida universitaria y el reto que conlleva la formación profesional.

El hecho de que la dimensión de Vigor de engagement se asocie positivamente con la autorregulación académica se respalda en lo encontrado por González-Brignardello et al. (2013), a pesar de que en el presente estudio la relación fue de menor magnitud. Sin embargo, estos resultados van en la misma línea con los estudios que indican que emociones positivas, el interés y la autogestión son indicadores de engagement en los estudiantes (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Además, las estrategias de autorregulación utilizadas permiten obtener un efecto beneficioso sobre el sentirse satisfecho con los estudios, lo que, a su vez, podría estar asociado con el compromiso en

sus actividades académicas.

Aquí podemos apreciar la relevancia de los factores afectivos en la decisión de estudiar de la manera más adecuada; los factores motivacionales que se generan por la conciencia de la autopercepción de eficacia que se debe a contar con las herramientas suficientes para afrontar el reto académico. La autoeficacia es el conjunto de creencias que tiene el estudiante sobre su competencia para alcanzar los logros propuestos; se considera que es lo que determina su esfuerzo y su persistencia para realizar las actividades así como para determinar la inversión del tiempo para realizarlas (Caballero, Abello y Palacio, 2008); se podrá observar que la autoeficacia ayuda al éxito en las tareas académicas, elevando las expectativas y favoreciendo a la madurez del estudiante (Palacio, 2007).

Se observa también, que la autorregulación académica, definida como el conjunto de creencias relacionadas con las propias competencias y habilidades para la ejecución de actividades que conllevan a logros académicos en el futuro, presenta relaciones positivas y estadísticamente significativas con las dimensiones de competencia percibida (burnout) y vigor (engagement); lo que implica que esta variable permite al estudiante afrontar tareas académicas con éxito, considerando el esfuerzo, la perseverancia ante los obstáculos, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimentan en el contexto de aprendizaje.

Además, guarda relación con el proceso de aprendizaje del estudiante, llamado también “aprendizaje autorregulado” definido como el conjunto de acciones reguladas por el estudiante que le permiten hacer uso de recursos y estrategias, considerando los estímulos siendo estos internos o externos que facilitarán su buen rendimiento; es por ello

la importancia de la autoeficacia y la autorregulación como procesos motivacionales (Bandura, 1977).

Se esperó que a mayor postergación de actividades hubiera un mayor nivel de Burnout. Esta hipótesis se corroboró también de forma parcial.

Existe una relación directa entre la postergación de actividades (procrastinación) y el agotamiento emocional (burnout); ello guarda relación con lo señalado por Ferrari, et. al. (1995) quienes afirman que al ser la procrastinación un fenómeno que constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la tardía ejecución de actividades como consecuencia de una falta de diligencia para iniciarlas, desarrollarlas y culminarlas lo que conlleva a la experimentación de ansiedad, inquietud y abatimiento; en otras palabras, el estudiante universitario genera un distanciamiento tanto emocional y cognitivo sobre sus trabajos, tareas y/o actividades asignadas generando un “desgaste de energía física y psicológica” (Fontana, 2011) cuyo desarrollo progresivo conllevaría a una disminución del rendimiento académico generando un impacto significativo; en Perú, destacan las investigaciones realizadas por Domínguez (2013), (2016) las cuales guardan relación con lo señalado líneas arriba.

Lo antes mencionado implicaría que de darse el caso de que la conducta procrastinadora se convierta en habitual en los estudiantes, podría generar serias dificultades en el desarrollo y eficiencia académica, encontrándose aspectos comprometidos como su calidad de aprendizaje, motivación para los estudios, rendimiento y falta de estrategias de afrontamiento (Cardona, 2015); así mismo, traería como consecuencia efectos negativos en la autopercepción de eficacia académica, pudiendo afectar otras variables como los niveles de autoestima, ansiedad, etc.

Por último, se esperó que a mayor nivel de autorregulación académica se evidencie un menor nivel de burnout académico. Esta hipótesis también se corrobora de manera parcial.

En cuanto a la relación entre autorregulación académica que se define como la capacidad que nos permite gestionar nuestros recursos para planificar, controlar y analizar nuestra ejecución de actividades (Boekaerts, Pintrich y Seidner, 2000) y la dimensión cinismo del burnout académico, que se evidencia con la presencia de respuestas negativas, insensibles o que demuestran apatía excesiva hacia los diversos elementos que están relacionados con las labores del trabajo académico (Maslach, 2009); los resultados obtenidos evidencian que a mayor autoeficacia; es decir cuando el estudiante no presenta autocrítica, desvalorización ni pérdida del interés hacia los estudios, evidencia mayor capacidad de afronte y por ende mayor sensación de bienestar disminuyendo las tasas de deserción temprana de aquellos estudiantes que encontraban su actividad académica excesivamente estresante prevaleciendo el engagement académico; este resultado guarda relación con lo hallado por Hederich-Martinez y Caballero-Domínguez (2016) así como los resultados negativos hallados en la presente investigación entre cinismo y las tres dimensiones del engagement académico, siendo la dimensión de dedicación la que presenta mayor asociación negativa.

Así mismo, en el estudio que realizó Schaufeli, et al. (2002), quedo en evidencia que cuando los estudiantes sufren agotamiento emocional producto de las exigencias de la carga académica presentan sentimientos de incompetencia y una actitud débil para ejecutar tareas concretas para alcanzar sus metas y objetivos académicos. Quedando así demostrado que el cinismo es uno de los factores eje del burnout y tiene gran implicancia

en el rendimiento académico y eficiencia para estudiar (Bresó, Grau, Llorens, & Martínez; 2005).

Esto último nos indica que el diseño de las mallas curriculares y la designación de la carga académica, deben ser realizados con el mayor de los cuidados entendiendo que los estudiantes universitarios pueden verse perjudicados ante un diseño inadecuado para su nivel de competencias o al tener demasiada carga académica asignada en sus cursos; siendo estos últimos factores a considerar dentro de las causas del fracaso académico y la deserción temprana en las carreras.

El muestreo usado en la presente investigación fue el no probabilístico de tipo intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); lo que significa que los resultados obtenidos no pueden ser generalizados para la población que es representada por la muestra utilizada. Esto es la principal limitación del presente estudio.

CONCLUSIONES

Como resultado de la presente investigación es posible concluir que

1. Se encontró una mayor asociación entre postergación de actividades denominado procrastinación académica y el agotamiento emocional; es decir burnout académico.
2. Se encontró que la autorregulación académica, tiene mayor relación con las dimensiones de competencia percibida y vigor; caso contrario ocurre con la dimensión cinismo cuya relación es menor.
3. Se encontró que el cinismo se asocia negativamente a las tres dimensiones del engagement académico, siendo la dimensión dedicación la que cuenta una mayor correlación significativa.
4. Finalmente, la dimensión de competencia percibidas se relaciona positivamente con las tres dimensiones del engagement académico; es decir con vigor, dedicación y absorción.
5. En líneas generales, de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos decir que existe una relación directa entre la procrastinación académica y burnout académico, sin embargo, existe una relación inversa con el engagement académico; ello implica que a mayor procrastinación académica y burnout académico los índices de engagement académico son bajos y viceversa.

RECOMENDACIONES

1. En vista que dentro de la comunidad científica de nuestro país no se cuenta con estudios que asocien la relación entre el engagement académico, procrastinación académica y burnout académico, es conveniente incentivar líneas de investigación que consideren la creación de nuevos instrumentos acorde a nuestro contexto estudiantil universitario.
2. Los puntajes hallados en las escalas estudiadas pueden servir como indicadores para construir estrategias y mecanismos de afronte a enseñar a los estudiantes universitarios por medio de programas de promoción de la Autorregulación Académica que incluyan talleres, entrenamientos en técnicas y herramientas que les permitan afrontar este periodo de adaptación sin interferir en su proceso de aprendizaje y desempeño académico.
3. Realizar estudios que permitan relacionar el Engagement Académico con otras variables tales como rendimiento académico, personalidad de los estudiantes, factores asociados a la aparición de las variables estudiadas en la presente investigación.
4. Extender la investigación realizada a estudiantes de niveles de educación técnico superior y escolares.
5. Extender la investigación realizada a un mayor grupo muestral.

REFERENCIAS

- Ackerman, D., & Gross, B. (2007). I can start JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education, 29*, 97-110.
- Alarcón, R. (2008). Métodos y diseños de investigación del comportamiento. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alegre (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones, 1*(2), 57-82.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona, 13*, 159-177.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (1999). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington DC: American Psychological Association.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 5*(2), 85-94.
Recuperado de
http://www.iberoamericana.edu.co/docs/publicaciones/pub_5_2/articulo_9.pdf
- Balkis, M. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(1), 18-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

- Blunt, A. (1998). Task aversiveness and procrastination: A multidimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. (Tesis doctoral, Carleton University). Recuperada de http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0010/MQ26950.pdf
- Bresó, E (2008). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. (Tesis doctoral, Universidad Jaume I de Castellón, España). Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/DoctoralThesisBreso.pdf>
- Bresó E, Llorens S, Salanova M. (2009) Creencias de eficacia académica y Engagement en estudiantes universitarios. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psi/6.pdf>.
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. (Tesis de Maestría, The University of Guelph) Recuperada de http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11 – 27.
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2013) Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978906.pdf>

- Castro, F. (2012). Refuerzo positivo y alto rendimiento educativo. (Tesis de Maestría).
Universidad Internacional de La Rioja, Cádiz.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 629-637.
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de Educación Superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chun, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.
- Clariana, M. & Martín, M. (2008). “Escala de Demora Académica”. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(1), 37–51.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. & Gotzens, C. (2011). Influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324677776.pdf
- Clariana, M., Gotzens, C., Badía, M. & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico de la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120–134.
- Domínguez, S. (2013). Análisis psicométrico de la Escala de cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 45-55. Recuperado en <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/186>
- Domínguez, S. (2016). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica* 127 (8). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301607?via%3DiHub>
- Durán, A., Extremera, N. Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet.
- Extremera, N y Durán, A. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239–256.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on “working best under pressure”, *European Journal of Personality*, 15, 391-406.

- Ferrari, J. R. & Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96.
- Ferrari, J. R. & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34: 73-83.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 595-602
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Fontana, S. (2011). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de Desgaste Emocional para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 3(2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3738891>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Furlan, L., Heredia D., Piemontesi, S. & Tuckman, B. (2012) Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9, 142-149.
- Garcés, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- González-Brignardello, M. & Sánchez-Elvira, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>

- Guzmán, D. (2013). *Procrastinación: Una mirada clínica*.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hederich-Martinez, C. y Caballero-Domínguez, C. (2016) Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, 9 (1), 1-15. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v9n1/v9n1a02.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C.& Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hesíodo (2011). *Teogonía. Trabajos y días*. Madrid: Alianza Editorial.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-85.
- International Test Commission (ITC). (2000). *Guidelines on Test Use: Spanish Version*. Translation authorized by the Colegio Oficial de Psicólogos de España. ITC: Author.
- Knaus, W. J. (1985). Student Burnout. In *Clinical applications of rationalemotive therapy*. En A. Ellis, & M. E. Bernard, *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153–166.
- Landry, C. (2003). *Self-efficacy, motivational outcome expectation correlates of college students intention certainty*. (Tesis doctoral, Louisiana State University). Recuperado de http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0409103-084327/unrestricted/Landry_dis.pdf

- Lee, D., Reynolds, C. R., & Willson, V. L. (2003). Standardized test administration: Why bother? *Journal of Forensic Neuropsychology*, 3(3), 55-81.
- Macan, T. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391.
- Macan, T. (1996). Time-Management Training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130, 229-236. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1996.9915004>
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399 – 415.
- 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.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001) Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Natividad, L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia), Recuperada de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación, Ciencias y Salud*, 7(1): 57 – 63.

- Parra, P. & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de educación en ciencias de la salud*, 8(1), 128-133.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University.
- Pines, A; Aronson, E y Kafry, D (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. En C. Cherniss (Ed.), *Staff Burnout: Job Stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 239–254.
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J., Gozález-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rosario, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570.
- Rosário, P., Costa, M., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. & Valle, A. (en prensa). Procrastination, SRL and Math achievement. *Academic Exchange Quarterly*, 11, 4,
- Salanova, M. & Breso, E. (2003) Hacia un modelo espiral de la autoeficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.

- 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.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual [Version 1, November 2003]. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marques Pinto A., Salanova, M., Bakker A. Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2002; 33(5):464-481.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The measurement of Engagement and burnout: a two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. Recuperado de <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/178.pdf>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3–17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18, 481–490.

- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. Recuperado de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppintroarticle.pdf>
- Semb, G., Glick, D. & Spencer, R. (1979). Student withdrawals and delayed work patterns in self-paced psychology courses. *Teaching of Psychology*, 6, 23-25.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": an investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184. Recuperado de <file:///C:/Users/Luis%20Manzanares/Downloads/0912f508074124cbab000000.pdf>
- Skinner, B. (1997). *Ciencia y conducta*. Barcelona: Fontanella.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. Recuperado de http://studiemetro.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (5th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tice, D. & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulate learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

ANEXOS

Anexo A

Hoja Sociodemográfica

Estamos realizando una investigación con la finalidad de conocer las características psicológicas de los estudiantes universitarios de instituciones privadas. Solicitamos su colaboración completando el siguiente cuestionario. La información que nos brinde será totalmente CONFIDENCIAL. Muchas gracias por tu colaboración.

Género:

- Masculino
- Femenino

Edad: _____ años

Estado Civil

- Soltero
- Conviviente
- Casado(a)
- Divorciado(a)
- Viudo(a)

Lugar de Nacimiento

- Lima
- Provincia
- Extranjero

Actualmente vives con:

- Solo padres
- Padres y hermanos
- Hermanos
- Otros familiares
- Solo

Ciclo:

_____ ¿En qué turno llevas la mayor cantidad de cursos?

- Mañana
- Tarde
- Noche

Actualmente trabajas:

- Si
- No

Si respondiste **SI** en la pregunta anterior, ¿cuántas horas semanales trabajas?

Anexo B

CUESTIONARIO N°1

Las siguientes afirmaciones se refieren a los sentimientos de las personas hacia los estudios. Por favor lea cuidadosamente cada una y marca la opción que mejor se ajuste a tu caso persona.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía							
2. Creo que mi carrera tiene significado							
3. El tiempo "pasa volando" cuando realizo mis tareas como estudiantes							
4. Me siento fuerte y vigoroso(a) cuando estudio o voy a clases							
5. Estoy entusiasmado(a) con mi carrera							
6. Olvido todo lo que pasa alrededor de mi cuando estoy abstraído con mis estudios							
7. Mis estudios me inspiran cosas nuevas							
8. Cuando me levanto por la mañana me dan ganas de ir a clases o estudiar							
9. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios							
10. Estoy orgulloso(a) de estar en esta carrera							
11. Estoy inmerso(a) en mis estudios							
12. Puedo seguir estudiando durante largos periodos de tiempo							
13. Mi carrera es retadora para mí							
14. Me "dejo llevar" cuando realizo mis tareas como estudiante							
15. Soy muy "resistente" para afrontar mis tareas como estudiante							
16. Es difícil para mí separarme de mis estudios							
17. En mis tareas como estudiante no paro incluso si no me encuentro bien							

Anexo C

CUESTIONARIO N°2

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre tu forma de estudiar. Lee atentamente cada uno de ellos y responde con total sinceridad en la columna a la que pertenece tu respuesta.

	Siempre	Casi Siempre	A Veces	Pocas Veces	Nunca
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3. Cuando me asignan lecturas, las reviso la noche anterior.					
4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5. Cuando tengo un problema para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6. Asisto regularmente a clases.					
7. Trato de completar los trabajos asignados lo más pronto posible.					
8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13. Trato de terminar mis estudios importantes con tiempo de sobra.					
14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16. Disfruto de la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

Anexo D

CUESTIONARIO N°3

Las siguientes afirmaciones se refieren a los sentimientos de las personas hacia los estudios.
Por favor lea cuidadosamente cada una y marca la opción que mejor se ajuste a tu caso persona.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi Siempre	Siempre
1. Estoy emocionalmente "agotado" por mis estudios							
2. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en la Universidad							
3. Me he vuelto más cínico (indiferente) respecto a la utilidad de mis estudios							
4. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen relacionados con mis estudios							
5. Creo que contribuyo efectivamente a las clases a las que asisto							
6. En mi opinión soy un buen estudiante							
7. Me siento estimulado cuando logro mis objetivos de estudio							
8. Dudo de la trascendencia y valor de mis estudios							
9. Durante las clases, tengo la seguridad de que soy eficaz en lograr las cosas							
10. Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí							
11. Me encuentro "consumido" (agotado) al final de un día la Universidad							
12. Estoy "quemado" (extenuado) de estudiar							
13. Estoy menos interesado en mis estudios desde que empecé en la Universidad							
14. Tengo menos entusiasmo por mis estudios							
15. He aprendido muchas cosas interesantes durante mi carrera							
16. Cuando estudio o estoy en clases, no quiero que nadie me moleste							