


PaperESP.docx

 My Files

 My Files

 Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:484415426

Fecha de entrega

18 ago 2025, 4:51 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

20 ago 2025, 12:37 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

PaperESP.docx

Tamaño del archivo

330.9 KB

19 páginas

7427 palabras

45.839 caracteres




10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 4% Publicaciones
- 6% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
2	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
3	Internet	repositorio.upeu.edu.pe:8080	<1%
4	Trabajos entregados	ESIC Business & Marketing School on 2025-05-16	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-07-24	<1%
6	Internet	revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe	<1%
7	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	<1%
8	Trabajos entregados	upeu on 2025-07-16	<1%
9	Internet	pirhua.udep.edu.pe	<1%
10	Trabajos entregados	UPAEP: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla on 2024-12-01	<1%
11	Internet	www.publico.es	<1%

12	Internet	www.tandfonline.com	<1%
13	Internet	www.researchgate.net	<1%
14	Trabajos entregados	Universidad Internacional Isabel I de Castilla on 2025-06-07	<1%
15	Internet	pesquisa.bvsalud.org	<1%
16	Internet	www.semanticscholar.org	<1%
17	Publicación	Cristina Serrano, Sergio Murgui, Yolanda Andreu. "Mejorando la Predicción y Com..."	<1%
18	Publicación	Rodríguez Rodríguez, Nadia Katherine. "Trayectoria Académica Y Desempeño Pro..."	<1%
19	Internet	portal.amelica.org	<1%
20	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
21	Internet	www.educacion.gob.es	<1%
22	Internet	www.erudit.org	<1%
23	Internet	www.scribd.com	<1%
24	Trabajos entregados	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA on 2025-06-10	<1%
25	Publicación	Fátima Soledad Schönfeld, Belén Mesurado. "Trayectoria del compromiso acadé..."	<1%

26	Trabajos entregados	Instituto Superior de Formacion Docente Salomé Urenq on 2024-07-04	<1%
27	Publicación	Jonatan Baños-Chaparro. "Gestión del tiempo y compromiso académico en estudi...	<1%
28	Trabajos entregados	Universidad Católica San Pablo on 2024-09-27	<1%
29	Internet	dokumen.pub	<1%
30	Internet	pmc.ncbi.nlm.nih.gov	<1%
31	Internet	pubmed.ncbi.nlm.nih.gov	<1%
32	Internet	repositorio.ucsm.edu.pe	<1%
33	Internet	roderic.uv.es	<1%
34	Trabajos entregados	undac on 2025-07-28	<1%
35	Internet	www.frontiersin.org	<1%
36	Internet	www.slideshare.net	<1%
37	Publicación	Díaz Montañez, Ivalmie. "Validez de la Escala de Depresion Posparto Edinburgh e...	<1%
38	Trabajos entregados	Universidad Católica San Pablo on 2022-06-30	<1%
39	Trabajos entregados	Universidad Miguel Hernandez Servicios Informaticos on 2025-06-02	<1%

40	Trabajos entregados	Universidad Privada Antenor Orrego 2025 on 2025-07-21	<1%
41	Internet	alteridad.ups.edu.ec	<1%
42	Internet	dspace-uh-tmp.igniteonline.la	<1%
43	Internet	dspace.ups.edu.ec	<1%
44	Internet	repositorio.conicyt.cl	<1%
45	Internet	revistainteracciones.com	<1%

Procrastinación y autoeficacia académica como predictores del compromiso académico: el rol mediador del burnout en estudiantes de secundaria peruanos

Resumen:

Antecedentes: El compromiso académico es clave para el éxito escolar, pero factores como la procrastinación y el burnout lo afectan negativamente, mientras que la autoeficacia académica actúa como un factor protector. Aunque estas relaciones han sido estudiadas en otros contextos, hay una brecha de conocimiento en estudiantes peruanos. **Objetivo:** Analizar las relaciones entre procrastinación, autoeficacia académica, burnout y compromiso académico en estudiantes de secundaria peruanos, evaluando el rol mediador del burnout. **Métodos:** Se realizó un estudio transversal con 620 estudiantes (53.1% mujeres; $M = 15.73$, $SD = 0.91$). Se aplicaron escalas validadas para medir las variables de interés. Se utilizó modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM) y bootstrapping para evaluar efectos indirectos. **Resultados:** El modelo mostró un buen ajuste ($CFI = 0.92$, $TLI = 0.91$, $RMSEA = 0.06$). La procrastinación aumentó el burnout ($\beta = 0.24$, $p < .001$), mientras que la autoeficacia lo redujo ($\beta = -0.12$, $p < .001$). El burnout afectó negativamente el compromiso académico ($\beta = -0.33$, $p < .001$). El burnout medió la relación entre procrastinación y compromiso académico ($\beta = -0.079$, $p = .008$), pero no entre autoeficacia y compromiso académico ($\beta = 0.041$, $p = .085$). **Conclusiones:** La procrastinación eleva el burnout y disminuye el compromiso académico, mientras que la autoeficacia mitiga el burnout. Estos hallazgos resaltan la necesidad de intervenciones educativas que fortalezcan la autoeficacia y reduzcan el burnout en estudiantes de secundaria, especialmente en entornos de alta exigencia académica.

Palabras clave

Procrastinación, autoeficacia académica, burnout, compromiso académico, estudiantes peruanos.

Introducción

La promoción del compromiso académico en escolares de secundaria ha sido objeto de creciente interés debido a su vinculación con mejores resultados educativos y menores tasas de deserción (Archambault et al., 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Diversos estudios han documentado una relación consistentemente negativa entre la procrastinación académica y el compromiso de los estudiantes, indicando que niveles elevados de retraso intencional en el inicio o culminación de tareas predicen una disminución en la inversión conductual, emocional y cognitiva en el aprendizaje (Klassen et al., 2008; Svartdal et al., 2020). En una muestra de adolescentes, se reportó que la procrastinación se asoció inversamente con la asistencia regular a clase y la participación activa en las dinámicas de aula (González-Brignardello et al., 2023). Asimismo, se mostraron efectos similares en cursos en línea, sugiriendo que este patrón se mantiene aun cuando varía el formato de enseñanza (Tuckman, 2002). Por el contrario, la autoeficacia académica emerge como un predictor positivo de compromiso, dado que las creencias de los estudiantes acerca de su propia capacidad para manejar las demandas escolares predicen mayores niveles de esfuerzo, persistencia y utilización de

estrategias de aprendizaje profundo (Bandura et al., 1999; Zimmerman, 2000). Trabajos en contextos de secundaria han encontrado que los alumnos con alta autoeficacia muestran una participación más entusiasta en actividades de aula y una mayor exigencia personal en la resolución de problemas complejos (Mocanu & Zamfir, 2020; Ozkal, 2019). En particular, se evidenció que intervenciones breves de estímulo verbal incrementaron la autoeficacia y, en consecuencia, el compromiso medido a través de indicadores de dedicación y absorción en tareas académicas (Keller & Szakál, 2021).

El burnout académico, por su parte, se ha descrito como un factor decisivo en la erosión del compromiso. Se han demostrado que el agotamiento emocional, la despersonalización y el sentimiento de ineficacia que caracterizan al burnout generan una espiral de alejamiento del campo académico, manifestada en la pérdida de interés y en actitudes cínicas hacia el estudio (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Virtanen et al., 2018). En estudiantes de secundaria, se encontró que el burnout se relacionó negativamente con medidas de compromiso conductual y cognitivo (Zhang et al., 2024), asimismo, se confirmó una relación inversa significativa entre las dimensiones del burnout y la motivación académica (Carmona-Halty et al., 2022). Las interacciones entre procrastinación y burnout también han sido documentadas: un patrón de retraso constante en el cumplimiento de obligaciones académicas incrementa la carga de estrés, al generar frecuentes episodios de urgencia y sentimientos de culpa, los cuales alimentan el agotamiento emocional y la desesperanza ante nuevos desafíos (Qu et al., 2022; Rami et al., 2024). En el contexto marroquí, se observó que la procrastinación explicaba un porcentaje significativo de la varianza en las puntuaciones de agotamiento, incluso después de controlar variables sociodemográficas, lo cual destaca la relevancia de atender el manejo del tiempo como estrategia de prevención del burnout (Rami et al., 2024).

De manera complementaria, la autoeficacia ha demostrado ejercer un efecto amortiguador sobre el burnout académico. Se ha documentado que mayores niveles de autoeficacia reducen la posibilidad de experimentar agotamiento, al fortalecer la percepción de competencia y el afrontamiento de demandas percibidas como desafiantes (Jung, 2015). En un estudio con universitarios, se confirmó una relación negativa entre la autoeficacia y todas las dimensiones del burnout, sugiriendo que quienes confían en sus capacidades pueden prevenir la progresión hacia estados de desmotivación y fatiga crónica (Arlinkasari & Akmal, 2017).

La convergencia de estos hallazgos brinda soporte a marcos teóricos como el Modelo de Demandas-Recursos, según el cual el burnout opera como una vía de “deterioro de la salud” que mediatiza la transición desde demandas excesivas (como la procrastinación) y la carencia de recursos personales (baja autoeficacia) hacia la pérdida de vigor, dedicación y absorción propias del compromiso (Demerouti et al., 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). En esta perspectiva, el burnout no solo coexiste con niveles reducidos

17 de compromiso, sino que actúa como el mecanismo psicológico clave que sustenta la desconexión de los estudiantes con sus actividades académicas. Pese a la evidencia acumulada, aún son escasos los estudios que testeen de manera integrada el papel mediador del burnout en la relación entre procrastinación y autoeficacia con el compromiso académico en escolares de secundaria. La mayoría de investigaciones previas se han centrado en muestras universitarias o de posgrado, lo que limita la generalización de sus conclusiones a etapas educativas anteriores, donde los procesos de identidad y autorregulación están en plena formación (Pajares, 1996; Rabin et al., 2011; Svartdal et al., 2020).

De modo similar, aunque existen meta-análisis que consolidan la influencia positiva de la autoeficacia sobre el compromiso en contextos diversos (Fatimah et al., 2024; González-Brignardello et al., 2023), y revisiones exploratorias sobre procrastinación en adolescentes, es necesario establecer un modelo explicativo que articule estos predictores con el burnout como mediador, evaluando simultáneamente sus efectos directos e indirectos sobre el compromiso académico en escolares.

Revisión de la literatura

Procrastinación

La procrastinación académica se ha identificado como uno de los principales obstáculos para el desarrollo de hábitos de estudio consistentes entre escolares de secundaria, asociándose sistemáticamente con menores niveles de compromiso conductual, emocional y cognitivo en el aula (Klassen et al., 2008). Estudios recientes en muestras de adolescentes han evidenciado que el retraso intencional en el inicio o la finalización de tareas predice ausentismo, baja participación en actividades de clase y disminución en la calidad del trabajo entregado (González-Brignardello et al., 2023; Svartdal et al., 2020). En entornos de enseñanza híbrida y en línea, la procrastinación se ha mostrado incluso más pronunciada, amplificando su impacto negativo sobre el compromiso académico (Tuckman, 2002). La relación inversa entre procrastinación y compromiso no se limita al rendimiento inmediato; estudios longitudinales sugieren que los estudiantes que procrastinan de manera habitual desarrollan una “espiral descendente” de desmotivación, en la que cada episodio de demora reduce la percepción de competencia y empeora la disposición para futuras tareas (Rabin et al., 2011). Asimismo, la procrastinación ha sido vinculada con mayores niveles de estrés, ansiedad y sentimientos de culpa, los cuales actúan como catalizadores de actitudes cínicas hacia el estudio y, en última instancia, de abandono escolar (Ober et al., 2022).

Burnout académico

El burnout académico, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, ha emergido como un síndrome clave en contextos de

secundaria y bachillerato (Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Investigaciones en Finlandia y Chile han documentado que elevadas puntuaciones en burnout predicen de manera significativa disminuciones posteriores en vigor, dedicación y absorción, dimensiones centrales del compromiso académico (Carmona-Halty et al., 2022; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). La interacción entre burnout y compromiso se ve modulada por variables contextuales: el apoyo social, las cargas escolares y las condiciones socioeconómicas pueden intensificar o atenuar esta relación (Arlinkasari & Akmal, 2017; Virtanen et al., 2018). En particular, en entornos con alta presión evaluativa, el burnout actúa como mediador que traduce las demandas excesivas en retiradas conductuales y afectivas del proceso de aprendizaje (Salmela-Aro et al., 2009).

Autoeficacia académica

La autoeficacia académica, la creencia en la capacidad propia para organizar y ejecutar acciones que lleven al logro, es un predictor robusto de compromiso en escolares de secundaria (Bandura et al., 1999). Numerosos estudios han encontrado que niveles elevados de autoeficacia se asocian con mayor dedicación a las tareas, perseverancia frente a la dificultad y uso de estrategias cognitivas profundas (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 2000). En contextos de aula, los estudiantes con alta autoeficacia reportan más disfrute, menor ansiedad y mayor disposición a participar activamente en debates y proyectos colaborativos (Ozkal, 2019). Intervenciones breves de estímulo verbal y modelado han demostrado aumentar significativamente la autoeficacia, lo que a su vez eleva los indicadores de compromiso conductual y afectivo (Keller & Szakál, 2021). Además, la autoeficacia modula el impacto de factores estresantes, actuando como recurso personal que amortigua el desarrollo de burnout y favorece la resiliencia académica (Arlinkasari & Akmal, 2017; Jung, 2015).

Evidencia creciente apoya un modelo integrador en el que la procrastinación y la baja autoeficacia operan como predictores directos e indirectos del compromiso académico, canalizados a través de la experiencia de burnout (Demerouti et al., 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). El ciclo comienza cuando la procrastinación genera urgencias de última hora, elevación del estrés y sentimientos de ineficacia, los cuales alimentan el agotamiento emocional y la desconexión cognitiva (Rami et al., 2024). Simultáneamente, la carencia de autoeficacia debilita los recursos personales necesarios para afrontar demandas académicas, incrementando la vulnerabilidad al agotamiento (Salmela-Aro et al., 2009). El burnout resultante, a su vez, mina la motivación intrínseca y la energía para involucrarse en actividades escolares, traducándose en un compromiso mínimo o ausente (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Schaufeli, Martínez, et al., 2002). Diversos estudios han testado parcialmente este marco mediacional: en muestras de bachillerato, la autoeficacia demostró tener un efecto protector directo sobre el compromiso y un efecto indirecto a través de la reducción del burnout, mientras que la procrastinación

mostró un efecto adverso directo y otro mediado por el incremento del agotamiento (mohammadi et al., 2021; Simonová et al., 2019).

En el contexto peruano, caracterizado por desigualdades estructurales y limitaciones en la calidad educativa, estas dinámicas adquieren una relevancia particular. Informes recientes de la UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2022) destacan que estudiantes en entornos socioeconómicos desfavorables enfrentan mayores niveles de burnout y deserciones escolares. Además, la procrastinación y la autoeficacia académica predicen el compromiso académico en estudiantes de secundaria peruanos, explorando además el rol mediador del burnout académico. Este enfoque busca contribuir con estrategias innovadoras y culturalmente relevantes para abordar estas problemáticas (Pichen-Fernandez & Turpo Chaparro, 2022).

Con base a la revisión teórica se indican las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. La procrastinación tiene un efecto positivo sobre el burnout en estudiantes.

Hipótesis 2. La autoeficacia tiene un efecto negativo sobre el burnout en estudiantes.

Hipótesis 3. El burnout tiene un efecto negativo sobre el compromiso en estudiantes.

Hipótesis 4a. El burnout media la relación entre la procrastinación y el compromiso en estudiantes.

Hipótesis 4b. El burnout media la relación entre la autoeficacia y el compromiso en estudiantes.

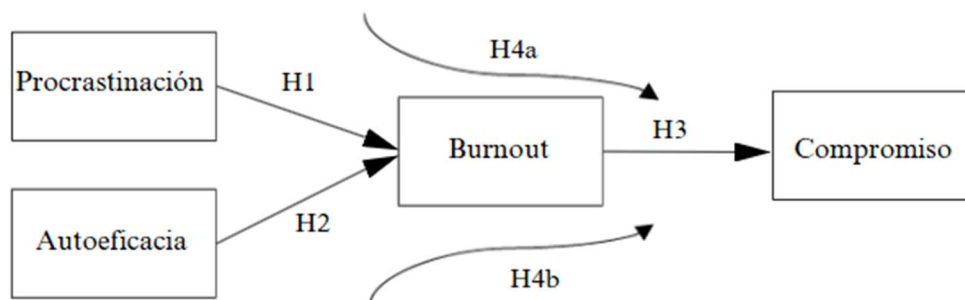


Figura 1. Modelo teórico.

Métodos

Diseño y población de estudio

Se llevó a cabo un estudio de tipo transversal y explicativo, utilizando un sistema de ecuaciones estructurales para el análisis de variables latentes (Ato et al., 2013). El cálculo del tamaño del efecto consideró el número de variables observadas y latentes en el modelo, con un tamaño de efecto anticipado ($\lambda = 0.3$), un nivel de significancia estadística ($\alpha = 0.05$) y un poder estadístico ($1 - \beta = 0.95$). Según estos parámetros, se

estimó una muestra mínima recomendada de 166 participantes (Soper, 2024). Finalmente, participaron 318 estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años ($M = 15.73$, $DE = 0.91$). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia. La mayoría de los estudiantes eran mujeres (53.1%), procedían de la región Costa (57.5%), y cursaban sus estudios en instituciones privadas (99.1%).

Tabla 1. Características sociodemográficas

Características		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	169	53.1
	Masculino	149	46.9
Grado escolar	Cuarto	136	42.8
	Quinto	115	36.2
	Tercero	67	21.1
Tipo de colegio	Privada / Particular	315	99.1
	Pública / Estatal	3	0.9
Región de procedencia	Costa	183	57.5
	Selva	127	39.9
	Sierra	8	2.5

Instrumentos

Procrastinación académica. Se usará la versión adaptada al contexto peruano (Alegre Bravo et al., 2022) de la versión en inglés de la Escala de Procrastinación Académica-Corta (APS-S) (Yockey, 2016). Este instrumento cuenta con 5 ítems, distribuidos en una única dimensión, que mide la procrastinación académica en su forma general. Los participantes responden en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a "Muy en desacuerdo" y 5 a "Muy de acuerdo". En cuanto a los índices de bondad de ajuste, el análisis factorial confirmatorio arrojó resultados óptimos, con un $CFI = .994$, $TLI = .988$, $RMSEA = .038$ y $SRMR = .014$, lo que indica un excelente ajuste del modelo. La escala fue validada en una muestra de 4,534 estudiantes universitarios de Lima, Perú. La confiabilidad se estimó mediante los coeficientes alfa ordinal ($\alpha_{ord} = .867$) y omega ordinal ($\omega_{ord} = .849$), que demuestran un alto nivel de consistencia interna para la medición del constructo.

Autoeficacia académica: Esta escala de Ítem Único de Autoeficacia Académica (IUAA) permite evaluar la seguridad que un estudiante manifiesta para realizar con eficiencia las tareas académicas que su vida estudiantil le demanda. La escala utiliza una medición tipo Likert de 5 puntos. Se obtuvo una fiabilidad por consistencia interna de 0,860, sugiriendo una aceptable consistencia interna del ítem único bajo este enfoque (S. A. Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2017).

Burnout: El Ítem de Burnout Académico (IUBA) es una herramienta de detección rápida de burnout en estudiantes. Consiste en un único ítem que mide la percepción de autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Se obtuvo una confiabilidad de

0.860, lo que indica una mayor estabilidad de la medida. La escala utiliza un formato Likert de 5 puntos (Merino-Soto et al., 2018).

Compromiso académico. El UWES-6S es una adaptación específica de la UWES-9S diseñada para captar el compromiso académico de los estudiantes en un formato más breve y focalizado. Originalmente, la UWES-9S evaluaba el *engagement académico* en tres dimensiones: dedicación, vigor y absorción, pero tras el análisis factorial confirmatorio, se determinó que la escala era unidimensional, eliminando tres ítems y dando lugar a la versión UWES-6S. Se evaluó a 868 adolescentes de entre 12 y 17 años. La confiabilidad de la escala fue alta, con coeficiente omega (ω) de .924 y coeficiente alfa (α) de .907. La escala utiliza un formato Likert de 7 puntos (0 = nunca, 6 = siempre) (S. Dominguez-Lara et al., 2022).

Procedimiento

El estudio se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos de la investigación científica, contando con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión. Dado que la muestra estuvo conformada por estudiantes de nivel secundario, se obtuvo previamente el consentimiento informado de sus padres o tutores legales, así como el asentimiento de los propios estudiantes antes de su participación. Se garantizó en todo momento la confidencialidad y privacidad de los datos, asegurando que la participación fuera completamente voluntaria y anónima. La recolección de datos se realizó de manera presencial en instituciones educativas de nivel secundario, bajo la supervisión directa de investigadores debidamente capacitados. Este procedimiento metodológico no solo fortaleció la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, sino que también aseguró la protección de los derechos de los participantes en cada fase del estudio.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon estadísticas descriptivas y correlaciones entre las variables de estudio. Posteriormente, el modelo teórico fue evaluado mediante modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM, por sus siglas en inglés), empleando el estimador MLR (Máxima Verosimilitud Robusta). Este estimador se utiliza para analizar las relaciones entre variables latentes y observables, y es robusto frente a desviaciones de normalidad, datos sesgados y valores faltantes (Little & Rubin, 2014). La elección del MLR permite mitigar los errores de medición y aumentar la precisión en la estimación de parámetros en este tipo de análisis. La evaluación del ajuste del modelo se realizó mediante indicadores ampliamente aceptados: el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) y la Raíz Media Cuadrática Residual Estandarizada (SRMR). Los valores considerados como adecuados fueron CFI y TLI > 0.90 (Bentler, 1990), RMSEA < 0.080 (MacCallum et al., 1996) y SRMR < 0.080 (Browne & Cudeck, 1992). Para analizar los efectos de mediación en el modelo, se empleó el método de bootstrapping con 5000 iteraciones y un intervalo de confianza del 95% (Yzerbyt et al., 2018). Este enfoque permite evaluar de manera robusta las relaciones indirectas, incluso en muestras con tamaños moderados.

Finalmente, se evaluó la confiabilidad de las escalas utilizadas mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α), el cual mide la consistencia interna de los instrumentos empleados en el estudio.

Resultados

Análisis preliminar

En la Tabla 2 se presentan las estadísticas descriptivas y las correlaciones entre las variables del estudio. Los resultados muestran correlaciones significativas ($p < .01$) entre las variables analizadas. La autoeficacia presentó una correlación positiva moderada con el compromiso académico ($r = 0.32, p < .01$) y una correlación negativa significativa con el burnout ($r = -0.17, p < .01$) y la procrastinación ($r = -0.17, p < .01$). Por otro lado, el burnout se correlacionó positivamente con la procrastinación ($r = 0.25, p < .01$), mientras que el compromiso académico mostró correlaciones negativas con el burnout ($r = -0.30, p < .01$) y la procrastinación ($r = -0.34, p < .01$). Estos hallazgos sugieren relaciones significativas entre las variables de estudio, destacando el impacto de la autoeficacia y el compromiso académico como factores protectores frente al burnout y la procrastinación.

Tabla 2. Estadística descriptiva y correlación entre variables.

Variable	M	SD	A	1	2	3	4
1. Autoeficacia	3.55	0.91	-0.3	—			
2. Burnout	2.5	1.1	0.72	-0.17**	—		
3. Procrastinación	13.26	4.13	0.17	-0.17**	0.25**	—	
4. Compromiso académico	25.94	9.67	0.13	0.32**	-0.30**	-0.34**	—

Nota. M=Media, SD = desviación estándar; A = asimetría; ** indica $p < .01$.

Modelo estructural

En el análisis del modelo teórico, se obtuvo un ajuste adecuado con los siguientes indicadores: $\chi^2 = 236.380, gl = 102, p = 0.000, CFI = 0.92, TLI = 0.91, RMSEA = 0.06$ (90% CI 0.05 - 0.07) y SRMR = 0.07 (Figura 2). Los resultados confirman la Hipótesis 1 (H1), mostrando que la procrastinación tiene un efecto positivo significativo sobre el burnout en estudiantes ($\beta = 0.24, p < .001$). También se respalda la Hipótesis 2 (H2), indicando que la autoeficacia ejerce un efecto negativo significativo sobre el burnout ($\beta = -0.12, p < .001$). Finalmente, se valida la Hipótesis 3 (H3), ya que el burnout tiene un efecto negativo significativo sobre el compromiso académico ($\beta = -0.33, p < .001$). Estos resultados sugieren que la procrastinación incrementa el nivel de burnout, mientras que la autoeficacia actúa como un factor protector, y que el burnout reduce significativamente el compromiso académico.

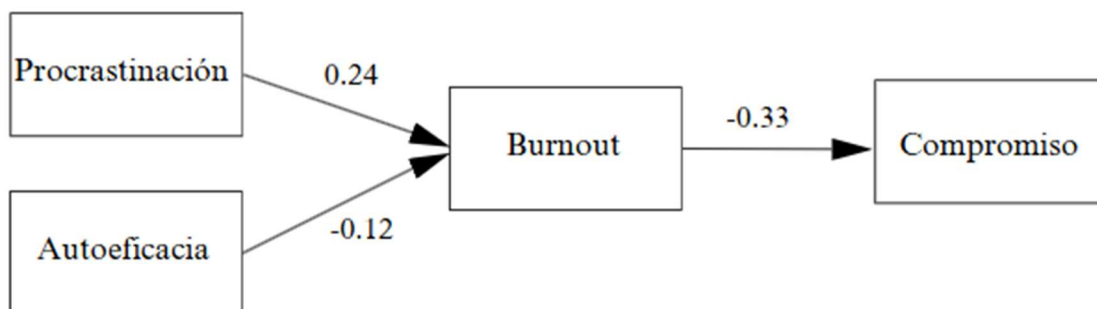


Figura 2. Resultados del modelo estructural

Modelo de mediación

Para el análisis de mediación se utilizó bootstrapping con 5000 iteraciones, y los resultados se presentan en la siguiente tabla. Se confirmó el rol mediador del burnout en la relación entre la procrastinación y el compromiso académico, $\beta = -0.079$, $p = 0.008$, con un intervalo de confianza del 95% [IC 95%: -0.171, -0.034] (H4a). Sin embargo, no se confirmó el rol mediador del burnout en la relación entre la autoeficacia y el compromiso académico, $\beta = 0.041$, $p = 0.085$, aunque el intervalo de confianza [IC 95%: 0.000, 0.088] incluye valores positivos (H4b).

Ruta en el modelo	β	p	IC 95% LL	IC 95% UL
Procrastinación → Burnout → Compromiso	-0.079	0.008	-0.171	-0.034
Autoeficacia → Burnout → Compromiso	0.041	0.085	0.000	0.088

Discusión

El compromiso académico, influido por el entorno educativo y las emociones asociadas al logro, es clave para el éxito estudiantil. No obstante, la procrastinación afecta negativamente dicho compromiso al generar ansiedad, desmotivación y estrategias de aprendizaje superficiales. En cambio, la autoeficacia académica actúa como factor protector al fomentar regulación emocional, resiliencia y control sobre las tareas. Estudiantes con alta autoeficacia manejan mejor el estrés y fortalecen su compromiso. El burnout académico media la relación entre procrastinación y compromiso, ya que las emociones negativas derivadas de la postergación aumentan el agotamiento y reducen la motivación. A su vez, la autoeficacia contribuye a mitigar el burnout y a sostener el compromiso. En el contexto peruano, marcado por desigualdades, el burnout se acentúa en estudiantes de sectores vulnerables. Bajo este marco, se plantea que la procrastinación incrementa el burnout, mientras que la autoeficacia lo atenúa, afectando así el compromiso. El objetivo fue examinar las relaciones entre procrastinación, autoeficacia y compromiso académico, considerando el rol mediador del burnout en escolares peruanos, para proponer estrategias educativas culturalmente pertinentes.

La presente investigación confirma la hipótesis 1, la procrastinación académica se asocia positivamente con el burnout en escolares. Los resultados de este estudio coinciden con lo reportado desde el modelo Demanda-Recursos, que sostiene que los comportamientos desadaptativos como la procrastinación actúan como estresores internos que agotan los recursos psicológicos del estudiante, promoviendo síntomas de agotamiento y cinismo (Salmela-Aro y Upadyaya, 2014). Este mecanismo también ha sido respaldado en contextos asiáticos y europeos, donde se ha demostrado que la procrastinación crónica en adolescentes predice mayor agotamiento y menor rendimiento académico (Jung et al., 2015; Singh et al., 2021). Este estudio aporta a la

23 literatura una importante novedad: mientras que muchos estudios han abordado esta relación en estudiantes universitarios, la presente investigación se focaliza en escolares de nivel secundario, etapa caracterizada por un menor desarrollo de habilidades autorregulatorias y una mayor vulnerabilidad emocional (Wei et al., 2023). Esta especificidad poblacional cubre una brecha detectada en trabajos anteriores que han llamado a investigar más profundamente la procrastinación en etapas educativas más tempranas (González-Brignardello et al., 2023; Moghaddasi y Moraveji, 2024). Este efecto puede explicarse mediante el modelo de autorregulación emocional fallida, según el cual la procrastinación funciona como una estrategia de evitación para reducir el malestar emocional inmediato que genera la tarea académica (Steel, 2007; Sirois y Pychyl, 2013). No obstante, esta evitación genera consecuencias negativas a largo plazo como presión de tiempo, bajo desempeño y culpa, elementos que se acumulan en forma de estrés académico crónico. A medida que este patrón se repite, se instala una espiral descendente: la evitación conduce a resultados negativos que alimentan la percepción de incompetencia, lo cual, a su vez, fortalece el cinismo hacia la escuela y disminuye la motivación intrínseca (Salmela-Aro et al., 2009). Este ciclo alimenta **las tres dimensiones del burnout: agotamiento, cinismo y falta de eficacia**. El resultado no es solo un menor rendimiento académico, sino una afectación del bienestar psicológico (Chong et al., 2025; Kleszczewska-Albińska, 2024). Es importante destacar que este mecanismo se ve exacerbado en adolescentes, quienes aún están desarrollando competencias metacognitivas y estrategias de autorregulación (Pajares, 2005; Usher y Pajares, 2006). Esto sugiere que la procrastinación en esta etapa no solo es más común, sino también más perjudicial.

4 Asimismo, se confirma la hipótesis 2, al demostrar que la autoeficacia académica **tiene un efecto negativo y significativo sobre el burnout académico en escolares**. En línea con nuestros hallazgos, se ha observado en adolescentes chinos que la autoeficacia académica media significativamente la relación entre el estrés académico y el burnout, lo cual sugiere un papel protector del juicio positivo de competencia frente al deterioro emocional (Jung et al., 2015). De manera similar, en población escolar española se evidenció una relación negativa sólida entre burnout y autoeficacia, proponiéndose que los alumnos que creen en su capacidad académica son menos propensos a experimentar agotamiento y despersonalización escolar (Usán Supervía et al., 2018). Estos resultados también coinciden con reportes en los que se utiliza el modelo de demandas y recursos (JD-R) para explicar que la autoeficacia funciona como un recurso motivacional que amortigua el efecto de las demandas académicas crónicas que conducen al burnout (Salmela-Aro & Upadaya, 2014). De modo similar, un meta-análisis reciente encontró que la autoeficacia está consistentemente asociada con menores niveles de agotamiento académico, a través del incremento del compromiso, el esfuerzo sostenido y la persistencia ante los desafíos (Fatimah et al., 2024). Sin embargo, no todos los estudios coinciden plenamente con esta conclusión. Por ejemplo, se ha hallado que la

autoeficacia predice negativamente el burnout solo en condiciones de bajo aislamiento social, sugiriendo que su efecto protector puede verse modulado por variables contextuales como el apoyo emocional o el sentido de pertenencia escolar (Bandura, 1997; Singh et al., 2020). Esta posible moderación no fue evaluada en nuestro estudio y constituye una línea futura de investigación. El mecanismo subyacente puede explicarse a través del marco de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997). Los estudiantes con alta autoeficacia interpretan las dificultades académicas no como amenazas, sino como desafíos superables, lo que reduce el impacto de las presiones escolares sobre su bienestar. Este patrón de afrontamiento activo disminuye el riesgo de entrar en un ciclo de agotamiento, cinismo y baja percepción de logro, los tres componentes del burnout académico (Salmela-Aro et al., 2009). Asimismo, nuestros resultados sugieren que la autoeficacia cumple una función moduladora en la percepción de carga académica. En lugar de sucumbir a la sobrecarga, los estudiantes autoeficaces desarrollan estrategias de autorregulación, planificación y reevaluación positiva que limitan la aparición de síntomas de burnout (Schunk & Mullen, 2012; Zimmerman, 2000). Este hallazgo es consistente con lo señalado en la literatura, donde se argumenta que la percepción de capacidad personal condiciona no solo la motivación, sino también las emociones experimentadas frente a la tarea académica (Pajares, 1996).

También se confirma la hipótesis 3, de que el burnout académico ejerce un efecto negativo significativo sobre el compromiso académico en escolares, lo cual está en consonancia con la literatura existente, que ha señalado esta relación como un eje crítico en la comprensión del bienestar estudiantil (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Zhang et al., 2024). Similarmente a estudios longitudinales realizados en contextos europeos, nuestra investigación en estudiantes de secundaria mostró que el burnout deteriora el compromiso académico (Virtanen et al., 2018). Una diferencia clave con investigaciones previas radica en el enfoque poblacional: mientras muchos estudios se han concentrado en contextos universitarios o en muestras asiáticas, este estudio aporta evidencia empírica desde el contexto latinoamericano, específicamente peruano, en un grupo etario vulnerable y escasamente investigado: estudiantes de secundaria (Jung et al., 2015; Singh et al., 2021). Esta contribución es relevante porque la etapa adolescente implica retos psicopedagógicos únicos, como la consolidación del autoconcepto académico, el desarrollo de estrategias de autorregulación emocional y la exposición a elevadas exigencias educativas sin herramientas de afrontamiento completamente desarrolladas (Fredricks et al., 2004; Pajares, 1996). Nuestro estudio también se distingue por enmarcarse en el modelo de Recursos y Demandas, conceptualizando el burnout como un estado de desgaste emocional derivado de una alta demanda académica no compensada por recursos psicológicos suficientes, como la autoeficacia o el apoyo escolar, lo cual, en última instancia, socava el compromiso escolar (Demerouti et al., 2001). Este marco teórico ha sido validado en múltiples investigaciones, pero su aplicación específica al nivel secundario en América Latina representa un avance en la

contextualización y generalización de sus postulados (Rami et al., 2024). En este sentido, los estudiantes con altos niveles de agotamiento emocional reportaron menor energía para implicarse en tareas escolares, una menor conexión emocional con el aprendizaje, y mayor dificultad para mantenerse concentrados, coherente con los hallazgos previos (Schaufeli, Salanova, et al., 2002). Este patrón puede explicarse mediante la vía del “deterioro de recursos” del modelo JD-R, en el que el agotamiento continuo por demandas escolares, como carga excesiva de tareas, falta de sueño, expectativas de alto rendimiento, termina erosionando el sentido de propósito y la motivación intrínseca del estudiante (Salmela-Aro et al., 2009). Además, la sensación de ineficacia, que es tanto un componente del burnout como un reflejo de una baja autoeficacia, debilita la confianza del estudiante en su capacidad para afrontar los desafíos escolares, socavando la voluntad de invertir esfuerzo cognitivo en las actividades académicas (Jung, 2015).

22 También se confirma empíricamente la hipótesis 4a, que plantea que el burnout académico actúa como mediador en la relación entre la procrastinación y el compromiso académico en escolares. Nuestros hallazgos coinciden con investigaciones previas que indican que el burnout académico actúa como un inhibidor clave del engagement escolar, particularmente en adolescentes que enfrentan demandas académicas elevadas (Salmela-Aro & Upadyaya, 2018). Del mismo modo, se ha descrito que la procrastinación, al generar altos niveles de estrés, incrementa el riesgo de agotamiento emocional, el cual, a su vez, debilita la implicación académica (Jung, 2015). Asimismo, se ha propuesto un modelo de mediación en el que el burnout actúa como variable puente entre factores de riesgo, como la procrastinación, y el desenganche académico, apoyando el marco teórico del modelo Demands-Resources (Demerouti et al., 2001; Singh et al., 2020). Una divergencia importante radica en que, a diferencia de otros trabajos que proponen la procrastinación como mediador entre la autoeficacia y el burnout, este estudio invierte el modelo causal al situar el burnout como mediador entre la procrastinación y el compromiso académico. Esta perspectiva integradora permite una visión más dinámica del proceso de desinversión escolar, alineándose con lo planteado sobre la necesidad de explorar mecanismos contextuales que expliquen la desmotivación estudiantil (Wang & Degol, 2014). En este sentido, desde una perspectiva psicológica, este proceso puede entenderse bajo el modelo de autorregulación emocional, donde la procrastinación emerge como una estrategia de evitación para reducir estados afectivos negativos como la ansiedad o la frustración frente a tareas exigentes (Steel, 2007). Sin embargo, esta evitación genera un círculo vicioso: el estudiante posterga, se expone al estrés de la urgencia y al bajo rendimiento, y este desgaste prolongado se manifiesta como agotamiento emocional, cansancio mental y desinterés hacia el ámbito académico (Schaufeli et al., 2002; Salmela-Aro et al., 2009).

Contrario a las expectativas teóricas planteadas por el modelo Demands-Resources, y a la literatura empírica que ha señalado el papel mediador del burnout académico, nuestros resultados no respaldaron la hipótesis 4b: el burnout académico no funcionó

2
35

como mediador entre la autoeficacia académica y el compromiso académico en estudiantes escolares (Demerouti et al., 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Singh et al., 2021). Esta discrepancia con estudios previos representa una contribución relevante y disruptiva dentro del cuerpo de conocimientos sobre psicología educacional. En investigaciones anteriores se ha documentado consistentemente que una alta autoeficacia reduce la probabilidad de burnout, lo que a su vez predice mayores niveles de compromiso (Usán Supervía et al., 2018; Fatimah et al., 2024). Por ejemplo, se ha demostrado que el burnout actuaba como un mediador significativo entre el estrés académico y la autoeficacia en adolescentes chinos (Jung et al., 2015). Asimismo, se encontró que la autoeficacia académica se asociaba negativamente con el burnout, el cual a su vez predecía niveles más bajos de participación académica (Yongmei et al., 2024). Sin embargo, en nuestro estudio, si bien se confirmó la relación directa positiva entre autoeficacia y compromiso académico, el burnout no logró intervenir de manera significativa en esta asociación (Keller & Szakál, 2021; Schunk & Mullen, 2012). Este hallazgo sugiere que la autoeficacia podría influir directamente sobre el compromiso académico sin pasar necesariamente por un proceso de desgaste emocional o agotamiento, al menos en poblaciones escolares. Una posible explicación para esta diferencia es el carácter preventivo y proactivo de la autoeficacia en etapas tempranas del desarrollo, como la adolescencia media. Es decir, la autoeficacia no solo amortigua el estrés, sino que puede actuar como una fuente motivacional lo suficientemente sólida como para que los estudiantes mantengan altos niveles de implicación escolar aun en presencia de demandas académicas moderadas. Esta diferencia entre estudiantes de secundaria y universitarios, más frecuentemente estudiados, podría explicar la ausencia del efecto mediador observado. Este resultado también puede interpretarse desde la perspectiva de la teoría de la motivación autodeterminada, en la cual los recursos internos, como la percepción de competencia, generan un compromiso autónomo y sostenido, sin requerir que el burnout actúe como mediador (Deci & Ryan, 2000). Los escolares con alta autoeficacia podrían encontrar valor intrínseco en sus tareas académicas, promoviendo una participación activa sin pasar necesariamente por la dimensión emocional negativa del burnout.

Implicancias

21
16
26

Los hallazgos de este estudio destacan la importancia de intervenir en la procrastinación y promover la autoeficacia académica para mejorar el compromiso académico, particularmente en estudiantes de secundaria. Dado que la procrastinación incrementa los niveles de burnout, las instituciones educativas deben implementar programas de orientación y entrenamiento en habilidades de gestión del tiempo y regulación emocional. Estrategias como talleres sobre técnicas de estudio, mindfulness y programas de tutoría podrían reducir los efectos negativos de la procrastinación en la salud mental y el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, fortalecer la autoeficacia académica a través de estrategias basadas en la teoría del aprendizaje social podría potenciar la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y reducir

su vulnerabilidad al burnout. Esto puede lograrse mediante el diseño de entornos de aprendizaje que promuevan experiencias de éxito, retroalimentación positiva y oportunidades de aprendizaje colaborativo.

Desde una perspectiva política, estos resultados subrayan la necesidad de establecer políticas educativas centradas en el bienestar estudiantil. Las autoridades educativas podrían priorizar la capacitación de docentes en estrategias de enseñanza que fomenten la autoeficacia y reduzcan la procrastinación. Por ejemplo, la incorporación de programas obligatorios de desarrollo de habilidades socioemocionales y la integración de prácticas pedagógicas que minimicen el estrés académico podrían ser efectivas. Adicionalmente, se recomienda incluir en los currículos escolares componentes específicos que aborden el manejo del burnout y la procrastinación, adaptados al contexto cultural y socioeconómico peruano. Estas políticas deben considerar las desigualdades estructurales en la educación peruana, asegurando recursos adecuados para estudiantes en entornos vulnerables.

En términos teóricos, la evidencia presentada sugiere que futuros estudios deberían ampliar el alcance de este modelo incorporando variables contextuales, como el apoyo social y los recursos educativos, para una comprensión más integral de las dinámicas subyacentes en el contexto escolar. Asimismo, este estudio aporta evidencia empírica relevante al campo de la psicología educativa, demostrando que la procrastinación y la autoeficacia influyen de manera diferenciada en el compromiso académico a través del burnout. Esto abre nuevas líneas de investigación para explorar cómo estas relaciones varían en función de factores culturales, género o nivel socioeconómico, particularmente en países de América Latina.

Limitaciones

7 Este estudio tiene varias limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Futuros estudios podrían emplear diseños longitudinales para evaluar cómo evolucionan estas relaciones en el tiempo. El uso de un muestreo por conveniencia limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. 39 Investigaciones futuras deberían incluir muestras más diversas, abarcando instituciones públicas, áreas rurales y regiones distintas del Perú, para garantizar una mayor representatividad. El empleo de instrumentos autoinformados introduce posibles sesgos de deseabilidad social. Se sugiere complementar estas medidas con datos objetivos, como registros académicos o evaluaciones realizadas por docentes, para obtener una perspectiva más completa. Adicionalmente, factores contextuales como la desigualdad educativa y las diferencias en acceso a recursos no fueron considerados en profundidad. Estos elementos podrían incluirse en futuros estudios como moderadores para analizar su influencia en el compromiso académico. Finalmente, variables como el apoyo social, las estrategias de afrontamiento y las características de la enseñanza no se incluyeron en el modelo teórico. Incorporarlas permitiría desarrollar modelos más integrales que expliquen con mayor precisión el fenómeno del compromiso académico. En síntesis, aunque este estudio aporta evidencia inicial sobre la relación entre procrastinación, autoeficacia, burnout y compromiso académico, futuras investigaciones deben superar estas limitaciones para generar hallazgos más sólidos y aplicables.

Conclusión

10

Los hallazgos de este estudio subrayan la complejidad de las interacciones entre procrastinación, autoeficacia académica, burnout y compromiso académico en estudiantes de secundaria peruanos. Se confirma que la procrastinación incrementa significativamente el burnout, lo que a su vez reduce el compromiso académico, destacando el burnout como un mediador clave en esta relación. Por otro lado, la autoeficacia académica emerge como un factor protector frente al burnout, aunque su mediación indirecta hacia el compromiso no fue estadísticamente significativa. Estos resultados resaltan la importancia de diseñar intervenciones educativas que combinen estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia con programas de manejo del burnout, especialmente en contextos de alta presión académica.

Referencias

- Alegre Bravo, A., Benavente Dongo, D., & Guevara Rabanal, D. (2022). Adaptación lingüística y validación de la Escala de Procrastinación Académica – versión reducida (APS-S). *Propósitos Y Representaciones*, 10(3).
<https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n3.1708>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9). <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Arlinkasari, F., & Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara School Engagement, Academic Self-Efficacy dan Academic Burnout pada Mahasiswa. *Humanitas (Jurnal Psikologi)*, 1(2). <https://doi.org/10.28932/humanitas.v1i2.418>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). *Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología*. 29, 1038–1059.
<https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166.
<https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238–246.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258.
<https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Carmona-Halty, M., Mena-Chamorro, P., Sepúlveda-Páez, G., & Ferrer-Urbina, R. (2022). School Burnout Inventory: Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of High School Students. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774703>

- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dominguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2017). Fiabilidad por consistencia interna de medidas de un solo ítem. In *Actas Urológicas Españolas* (Vol. 41, Issue 3). <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2016.04.003>
- Dominguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Centeno-Leyva, S., Valente, S. N., Lourenço, A. A., Quistgaard-Alvarez, A., & Morales-Velasquez, M. P. (2022). Análisis psicométrico y datos normativos de la UWES en adolescentes peruanos. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2908>
- Fatimah, S., Murwani, F. D., Farida, I. A., & Hitipeuw, I. (2024). Academic Self-Efficacy and Its Effect on Academic Engagement: Meta-Analysis. *International Journal of Instruction, 17*(1). <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17115a>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. In *Review of Educational Research* (Vol. 74, Issue 1). <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. In *Children* (Vol. 10, Issue 6). <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Jung, I. J. Y. C. (2015). Mediating Effect of Academic Self-Efficacy on the Relationship between Academic Stress and Academic Burnout in Chinese Adolescents. *International Journal of Human Ecology, 16*(2), 63–77. <https://doi.org/10.6115/IJHE.2015.16.2.63>
- Keller, T., & Szakál, P. (2021). Not just words! Effects of a light-touch randomized encouragement intervention on students' exam grades, self-efficacy, motivation, and test anxiety. *PLoS ONE, 16*(9 September). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256960>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2014). Statistical analysis with missing data. In *Statistical Analysis with Missing Data*. <https://doi.org/10.1002/9781119013563>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and determination of sample size for covariance structure modeling of fit involving a particular measure of model. *Psychological Methods, 13*(2), 130–149.

- Merino-Soto, C., Juárez-García, A., Altamirano-Bringas, A., & Velarde-Mercado, B. (2018). Una medida muy breve del burnout: evidencia de validez de constructo en trabajadores peruanos. *Ansiedad y Estrés, 24*, 131–135.
- Mocanu, C., & Zamfir, A. M. (2020). Perceived academic self-efficacy among Romanian upper secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph17134689>
- mohammadi, delaram, Badri Gargari, R., fathiazar, eskandar, & nemati, shahrooz. (2021). The Effectiveness of Forgiveness Training Program on Increasing Academic well-being in Victims of Bullying Students. *Journal of Applied Psychology, 15*(3), 591–565. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.222731.1084>
- Ober, T. M., Brodersen, A. S., Rebouças-Ju, D., Hong, M. R., Carter, M. F., Liu, C., & Cheng, Y. (2022). Math Attitudes, Engagement, and Performance of High School Students on High and Low-stakes Tests of Statistics Knowledge. *Journal for STEM Education Research, 5*(3), 402–438. <https://doi.org/10.1007/s41979-022-00076-4>
- Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 14*(2). <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i2.3766>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4). <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pichen-Fernandez, J. A., & Turpo Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones, 10*(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Qu, R., Ding, N., Li, H., Song, X., Cong, Z., Cai, R., Zhu, Y., & Wen, D. (2022). The mediating role of general academic emotions in burnout and procrastination among Chinese medical undergraduates during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Frontiers in Public Health, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1011801>
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33*(3). <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rami, Y., Abidli, Z., Elturk, J., & Badaoui, B. (2024). Assessment of factors associated with academic engagement and student burnout in the Moroccan context. *Bangladesh Journal of Medical Science, 23*(1). <https://doi.org/10.3329/bjms.v23i1.70755>

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48–57.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1).
<https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2018). Role of demands-resources in work engagement and burnout in different career stages. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 190–200. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2018.08.002>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481.
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Bakker, A. B., & Gonzales-Roma, V. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout : A two sample confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies, 3*.
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of Research on Student Engagement*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Simonová, J., Straková, J., & Greger, D. (2019). Academic optimism and non-cognitive outcomes in Czech lower secondary schools. *Sociologia (Slovakia), 51*(3).
<https://doi.org/10.31577/sociologia.2019.51.3.15>
- Singh, L. B., Kumar, A., & Srivastava, S. (2020). Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness. *Journal of International Education in Business, 14*(2).
<https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>
- Soper, D. (2024). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models [Software]*. Software.
- Svardal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 11).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
- Tuckman, B. W. (2002). Academic Procrastinators: Their Rationalizations and web-Course Performance. *Educational Resources Information (ERIC)*.
- UNESCO. (2022). *2022 Memoria Institucional Unesco Perú*.

- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Domper Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2018). Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4). <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Wang, M. Te, & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8(3). <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. *Psychological Reports*, 118(1). <https://doi.org/10.1177/0033294115626825>
- Yzerbyt, V., Muller, D., Batailler, C., & Judd, C. M. (2018). New recommendations for testing indirect effects in mediational models: The need to report and test component paths. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(6), 929–943. <https://doi.org/10.1037/pspa0000132>
- Zhang, X., Wang, J., & Ke, X. (2024). An investigation into academic burnout, enjoyment and engagement in EFL learning among Chinese junior high school students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1292772>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>