

Escuela de Posgrado

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD

Tesis

***Burnout* académico y procrastinación en estudiantes
de una universidad pública, Huaura-2024**

Joselyn Shirley Vasquez Crisostomo

Para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología
Clínica y de la Salud

Lima, 2025

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

A : Mg. Jaime Sobrados Tapia
: Director Académico de la Escuela de Posgrado

DE : **Andrés Omar Muñoz-Najar Pacheco**
Asesor del Trabajo de Investigación

ASUNTO : Remito resultado de evaluación de originalidad de Trabajo de Investigación

FECHA : 07 / 02 / 2025

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para saludarlo y en vista de haber sido designado Asesor del Trabajo de Investigación/Tesis/Artículo Científico titulado **"BURNOUT ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, HUAURA - 2024"**, perteneciente a **Bach. Joselyn Shirley Vasquez Crisostomo**, de la **Maestría en Psicología Clínica y de la Salud**; se procedió con el análisis del documento mediante la herramienta "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software, cuyo resultado es **18%** de similitud (informe adjunto) sin encontrarse hallazgos relacionados con plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SÍ ☒ NO ☐
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores
(Máximo nº de palabras excluidas: **0**) SÍ ☐ NO ☒
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SÍ ☐ NO ☒

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad.

Recae toda responsabilidad del contenido de la tesis sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios de legalidad, presunción de veracidad y simplicidad, expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales – RENATI y en la Directiva 003-2016-R/UC.

Esperando la atención a la presente, me despido sin otro particular y sea propicia la ocasión para renovar las muestras de mi especial consideración.

Atentamente,


Andrés Omar Muñoz-Najar Pacheco
DNI: 70005243

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, VASQUEZ CRISOSTOMO JOSELYN SHIRLEY, identificado con Documento Nacional de Identidad N° 77271174, de la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Continental, declaro bajo juramento lo siguiente:

1. El Trabajo de Investigación titulado " BURNOUT ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, HUARA – 2024", es de mi autoría, el mismo que presento para optar el Grado Académico de MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD.
2. El Trabajo de Investigación no ha sido plagiado ni total ni parcialmente, para lo cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas, por lo que no atenta contra derechos de terceros.
3. El Trabajo de Investigación es original e inédito, y no ha sido realizado, desarrollado o publicado, parcial ni totalmente, por terceras personas naturales o jurídicas. No incurre en autoplagio; es decir, no fue publicado ni presentado de manera previa para conseguir algún grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, pues no son falsos, duplicados, ni copiados, por consiguiente, constituyen un aporte significativo para la realidad estudiada.

De identificarse fraude, falsificación de datos, plagio, información sin cita de autores, uso ilegal de información ajena, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a las acciones legales pertinentes.

Lima, 20 de febrero de 2025



VASQUEZ CRISOSTOMO JOSELYN SHIRLEY
DNI. N° 77271174



Huella

Arequipa
Av. Los Incas S/N,
José Luis Bustamante y Rivero
(054) 412 030

Calle Alfonso Ugarte 607, Yanahuara
(054) 412 030

Huancayo
Av. San Carlos 1980
(064) 481 430

Cusco
Urb. Manuel Prado - lote B, N° 7 Av. Collasuyo
(084) 480 070

Sector Angostura KM.10,
carretera San Jerónimo - Saylla
(084) 480 070

Lima
Av. Alfredo Mendíola 5210, Los Olivos
(01) 233 2760

Jr. Junín 355, Miraflores
(01) 233 2760

BURNOUT ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, HUAURA - 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%	17%	5%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net	4%
	Fuente de Internet	
2	repositorio.continental.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	repositorio.ucv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
4	repositorio.uwiener.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.upeu.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.ucam.edu	<1%
	Fuente de Internet	
7	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	<1%
	Trabajo del estudiante	
8	Submitted to Universidad Continental	<1%
	Trabajo del estudiante	
9	www.researchgate.net	<1%
	Fuente de Internet	
10	dspace.ucuenca.edu.ec	<1%
	Fuente de Internet	
11	repositorio.usmp.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	

repositorio.autonoma.edu.pe

12	Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1 %
16	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	<1 %
17	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
18	repository.unad.edu.co Fuente de Internet	<1 %
19	1library.co Fuente de Internet	<1 %
20	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	Submitted to Universidad Católica San Pablo Trabajo del estudiante	<1 %
23	repositorio.unac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	caelum.ucv.ve Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	cdn.atenaeditora.com.br Fuente de Internet	<1 %

<1 %

27

ciencialatina.org

Fuente de Internet

<1 %

28

repositorio.uandina.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

29

repositorio.undac.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

30

Submitted to Universidad TecMilenio

Trabajo del estudiante

<1 %

31

docplayer.es

Fuente de Internet

<1 %

32

repositorio.ual.es

Fuente de Internet

<1 %

33

repositorio.uss.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

34

revistas.utp.ac.pa

Fuente de Internet

<1 %

35

www.scielo.br

Fuente de Internet

<1 %

36

dspace.ups.edu.ec

Fuente de Internet

<1 %

37

pt.scribd.com

Fuente de Internet

<1 %

38

revistas.urp.edu.pe

Fuente de Internet

<1 %

39

Submitted to ITESM: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Trabajo del estudiante

<1 %

40

www.coursehero.com

Fuente de Internet

<1 %

41	Submitted to Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO	<1 %
Trabajo del estudiante		
42	Submitted to Universidad Europea de Madrid	<1 %
Trabajo del estudiante		
43	repositorio.uct.edu.pe	<1 %
Fuente de Internet		
44	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola	<1 %
Trabajo del estudiante		
45	Submitted to Universidad Tecnológica del Peru	<1 %
Trabajo del estudiante		
46	repositorio.uan.edu.co	<1 %
Fuente de Internet		
47	repository.ucc.edu.co	<1 %
Fuente de Internet		
48	revistas.uece.br	<1 %
Fuente de Internet		
49	www.camjol.info	<1 %
Fuente de Internet		
50	www.merca20.com	<1 %
Fuente de Internet		
51	eprints.uanl.mx	<1 %
Fuente de Internet		
52	gredos.usal.es	<1 %
Fuente de Internet		
53	riull.ull.es	<1 %
Fuente de Internet		
54	tesis.pucp.edu.pe	<1 %
Fuente de Internet		

55	www.cid.harvard.edu Fuente de Internet	<1 %
56	www.futurolaboral.cl Fuente de Internet	<1 %
57	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1 %
58	www.maestrazgo.org Fuente de Internet	<1 %
59	www.mona.uwi.edu Fuente de Internet	<1 %
60	Guillermo B. Willis, Hugo Carretero-Dios, Rosa Rodríguez-Bailón, Katerina Petkanopoulou. " Spanish version of the Generalized Sense of Power Scale / ", Revista de Psicología Social, 2016 Publicación	<1 %
61	Submitted to Universidad de San Buenaventura Trabajo del estudiante	<1 %
62	argentina.indymedia.org Fuente de Internet	<1 %
63	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
64	repositorio.unamba.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
65	www.ansiedadystres.es Fuente de Internet	<1 %
66	www.drogomedia.com Fuente de Internet	<1 %
67	www.poli.edu.co Fuente de Internet	<1 %

68	Submitted to Universidad Ricardo Palma Trabajo del estudiante	<1 %
69	actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co Fuente de Internet	<1 %
70	bibliotecas.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
71	cdn.www.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
72	cienciadigital.org Fuente de Internet	<1 %
73	ddd.uab.cat Fuente de Internet	<1 %
74	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
75	ieavo.edu.co Fuente de Internet	<1 %
76	journal.poligran.edu.co Fuente de Internet	<1 %
77	oapub.org Fuente de Internet	<1 %
78	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
79	revistas.uaz.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
80	revistas.upb.edu.co Fuente de Internet	<1 %
81	tesis.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
82	uprepositorio.upacifico.edu.ec Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas	Apagado	Excluir coincidencias	Apagado
Excluir bibliografía	Activo		

Asesor

Mg. Andrés Omar Muñoz-Najar Pacheco

Agradecimiento

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Dios por iluminar mi camino y otorgarme la fortaleza para superar cada obstáculo. A mi familia, por su amor leal, su paciencia y por ser mi motivación y apoyo en cada paso de este recorrido. También deseo reconocer a mi asesor, cuya disciplina ejemplar ha inspirado mi perseverancia y dedicación en esta tarea.

Índice

Asesor	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Índice de Tablas	vi
Resumen	vii
Abstract.....	viii
Introducción.....	ix
Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	11
1.1. Descripción del Problema.....	11
1.1.1. Planteamiento y Formulación del Problema	11
1.1.2. Formulación del Problema	13
1.2. Determinación de los Objetivos.....	13
1.2.1. Objetivo General	13
1.2.2. Objetivos Específicos.....	13
1.3. Justificación e Importancia del Estudio	14
1.3.1. Justificación Teórica.....	14
1.3.2. Justificación Práctica.....	14
1.3.3. Justificación Social	15
1.4. Limitaciones de la presente Investigación	15
Capítulo II: Marco Teórico	16
2.1. Antecedentes del Problema	16
2.1.1. Antecedentes Internacionales	16
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	17
2.2. Bases Teóricas.....	17
2.2.1. Evolución y modelos del Burnout Académico.....	17
2.2.2. Definición Conceptual del Burnout Académico.....	21
2.2.3. Dimensiones del Burnout Académico	22
2.2.4. Evolución y modelos de la Procrastinación.....	24
2.2.5. Definición conceptual de la Procrastinación	28
2.2.6. Dimensiones de la Procrastinación	29

2.3.	Definición de términos Básicos	31
Capítulo III: Hipótesis y Variables		33
3.1.	Hipótesis.....	33
3.1.1.	Hipótesis General	33
3.1.2.	Hipótesis Específicas	33
3.2.	Operacionalización de Variables.....	33
3.2.1.	Variable 1 Burnout Académico	33
3.2.2.	Variable 2 Procrastinación	33
3.3.	Matriz de Operacionalización de Variables	34
Capítulo IV: Metodología del Estudio		35
4.1.	Método y Tipo de Investigación.....	35
4.2.	Diseño de Investigación.....	35
4.3.	Población y Muestra	35
4.3.1.	Población	35
4.3.2.	Muestra.....	35
4.4.	Técnica e Instrumento de Recolección de Datos	36
4.4.1.	Técnica e instrumentos.....	36
4.4.2.	Procedimiento de recolección de datos	37
4.5.	Técnica de Análisis de Datos.....	38
Capítulo V: Resultados		39
5.1.	Resultados y Análisis	39
5.1.1.	Estadística Descriptiva	39
5.2.	Discusión de Resultados	44
Conclusiones		48
Recomendaciones		49
Referencias		50
Anexo 01 Matriz de Consistencia.....		56
Anexo 02 Consentimiento Informado		57
Anexo 03 Ficha Demográfica.....		58
Anexo 04 Cuestionario de Maslach Burnout Inventory Student Survey, (MBI-SS).....		59
Anexo 05 Escala de Procrastinación Académica (EPA)		60

Índice de Tablas

Tabla 1	Matriz de Operacionalización de Variables	18
Tabla 2	Descriptivos de la Muestra	19
Tabla 3	Descriptivos de Burnout Académico y Procrastinación	22
Tabla 4	Comparación entre mujeres y hombres	23
Tabla 5	Matriz de Correlación	24

Resumen

El síndrome de burnout académico y la procrastinación representan desafíos en constante crecimiento dentro del entorno universitario, esto desfavorece al desempeño académico de los estudiantes. Este estudio determinó la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública en Huaura durante el año 2024. Se evaluó a 100 estudiantes de carreras de gestión, de entre 18 y 24 años, utilizando el Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre el burnout académico y la procrastinación ($\rho = .624$, $p < .001$), reflejando un ciclo de estrés acumulativo. Además, las dimensiones del burnout académico, como el cansancio emocional, el cinismo y la eficacia, se relacionan significativamente con la procrastinación ($p < .05$). No se encontró diferencias significativas en procrastinación según el género, aunque se identificó una leve correlación positiva entre la edad y la procrastinación ($\rho = .198$, $p < .05$). En cuanto a las carreras, los estudiantes de Gestión en Turismo presentaron las medias más altas en burnout académico ($M = 39.12$, $DE = 10.65$), mientras que los de Administración registraron las más altas en procrastinación ($M = 43.52$, $DE = 9.17$). Aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas, reflejan tendencias relevantes para futuros estudios. Se concluye que existe una correlación positiva, fuerte y significativa entre el burnout académico y la procrastinación.

Palabras clave: Burnout académico, procrastinación, autorregulación académica, cansancio emocional.

Abstract

Academic burnout syndrome and procrastination are increasingly prevalent challenges within the university environment, negatively impacting students' academic performance. This study aimed to determine the relationship between academic burnout and procrastination among students at a public university in Huaura during the year 2024. A sample of 100 management students, aged between 18 and 24 years, was evaluated using the Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) and the Academic Procrastination Scale (APS). The results indicated a significant positive correlation between academic burnout and procrastination ($\rho = .624, p < .001$), reflecting a cycle of accumulated stress. Additionally, the dimensions of academic burnout emotional exhaustion, cynicism, and efficacy were significantly related to procrastination ($p < .05$). No significant differences in procrastination were found based on gender, although a slight positive correlation between age and procrastination was identified ($\rho = .198, p < .05$). Regarding academic programs, students in Tourism Management exhibited the highest mean scores in academic burnout ($M = 39.12, SD = 10.65$), while Business Administration students reported the highest levels of procrastination ($M = 43.52, SD = 9.17$). Although these differences were not statistically significant, they highlight trends relevant for future research. In conclusion, the study confirms a strong and significant positive correlation between academic burnout and procrastination, emphasizing the need for institutional strategies aimed at reducing burnout and fostering self-regulation skills to enhance students' academic performance and well-being.

Keywords: Academic burnout, procrastination, academic self-regulation, emotional exhaustion

Introducción

En el ámbito universitario, el burnout académico y la procrastinación han emergido como desafíos críticos que impactan la performance y la salud mental de los estudiantes. La vida universitaria, caracterizada por exigencias académicas, presión por alcanzar logros y falta de apoyo emocional, puede desencadenar altos niveles de estrés que afectan la disposición de los estudiantes para ejecutar con sus responsabilidades (Maslach et al., 1997). Este panorama se agrava en contextos educativos como las universidades públicas, donde las condiciones socioeconómicas y las limitaciones institucionales intensifican estas problemáticas.

El burnout académico, definido como una condición de agotamiento emocional, cinismo y baja autoeficacia, afecta el desempeño académico y la salud mental de los estudiantes. Por otro lado, la procrastinación, entendida como la postergación voluntaria e innecesaria de actividades importantes, genera un ciclo de ansiedad, estrés y bajo rendimiento que debilita aún más la experiencia académica. Estudios previos sugieren que ambas problemáticas están profundamente interrelacionadas, formando un ciclo que impacta negativamente en el compromiso estudiantil y el desarrollo académico (Correa et al., 2019; Martín et al., 2023).

En este escenario, la presente investigación analizó la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de carreras de gestión de una universidad pública en Huaura. Este análisis permitió identificar patrones y correlaciones significativas entre ambas variables, proporcionando una base teórica y práctica para diseñar estrategias de intervención que promuevan el bienestar y la autorregulación académica de los estudiantes.

La relevancia de este estudio radica en varios aspectos. En primer lugar, contribuye al conocimiento sobre burnout académico y procrastinación, ampliando la comprensión de estas dinámicas en contextos específicos. En segundo lugar, sus hallazgos tienen implicaciones prácticas para las universidades e instituciones educativas, ya que orientan el diseño de programas de apoyo académico y emocional. Además, al abordar estas problemáticas, se busca visibilizar la

importancia de un enfoque pleno para mejorar la calidad educativa y el bienestar estudiantil en el ámbito universitario.

Este enfoque metodológico permitirá no solo identificar las relaciones entre el burnout académico y la procrastinación según las variables seleccionadas, sino también ofrecer una comprensión de las variables que afectan la vida universitaria.

La estructura de este trabajo de investigación se presenta de la siguiente manera. En primer lugar, se expone el planteamiento del problema, donde se contextualiza el burnout académico en el ámbito universitario y se justifica la importancia de investigar este fenómeno. En segundo lugar, se introduce el marco teórico, el cual abarca una revisión de antecedentes de investigaciones previas, las bases conceptuales que sustentan el análisis y la definición de los términos clave. En tercer lugar, se formulan las hipótesis generales y específicas que serán evaluadas. En cuarto lugar, se detalla la metodología utilizada en la investigación. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos, seguidos de su respectiva discusión, y se concluye con las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1. Descripción del Problema

1.1.1. Planteamiento y Formulación del Problema

El síndrome de burnout en sus inicios ha estado vinculado a los aspectos ocupacionales y es considerado una enfermedad (Maslach, 1976). Sin embargo, en los últimos años, el síndrome trascendió a otras etapas de la vida del ser humano, como es la vida estudiantil, lo que se conoce como burnout académico (Schaufeli et al., 2002). El burnout académico es un síndrome psicológico caracterizado por una reacción negativa hacia los estudios, que se manifiesta en agotamiento físico y mental ante las tareas, y una actitud de desapego hacia el valor y la utilidad de los estudios (Correa et al., 2019). Este síndrome se origina como contestación a estresores continuos, y en el contexto universitario se ve exacerbado por la sobrecarga de tareas, la presión por alcanzar el éxito académico y la carencia de apoyo emocional (Matus et al., 2018).

Tras la pandemia, el síndrome de burnout se ha incrementado debido a la hiperconexión experimentada por los estudiantes. Esto ha generado sentimientos de irritabilidad, desmotivación y procrastinación, acompañados de síntomas como fatiga y trastornos del sueño (Estrada et al., 2022). Estos factores afectan tanto su bienestar psicológico como su capacidad de desempeño académico. Amit et al. (2024), en su revisión sistemática, determinan que el 71 % de universitarios en el mundo presentan burnout académico, debido a la carga de deberes universitarios, además de identificarse conductas de procrastinación que conllevan un bajo rendimiento académico. En el contexto europeo, en Suiza se asume que los estudiantes universitarios mujeres presentan una procrastinación severa, que representa el 66 %, mientras que el 71% de los universitarios suizos considera que la procrastinación académica es un obstáculo en su vida académica (Rozental et al., 2022).

En Latinoamérica, los países con mayores índices de burnout académico son Chile, con un 36%, seguido de Argentina con un 26% (Marsollier et al., 2024). En Perú, el Ministerio de Salud informó que, en el año 2023, se registraron 42,302 casos de estrés agudo en sus establecimientos de salud, siendo los jóvenes y adultos las poblaciones más afectadas. Del total de atenciones registradas, el 39%

corresponde a jóvenes, lo que representa una cifra alarmante. Dentro de este grupo, aproximadamente el 80% se encuentra en riesgo de desarrollar burnout académico, evidenciando la alta vulnerabilidad de esta población joven ante el estrés y la sobrecarga académica (MINSA, 2024). Este dato constituye una alerta para las instituciones de salud, evidenciando que los centros de formación universitaria y técnica no están prestando la debida atención al bienestar mental de sus estudiantes. Por otra parte, el Ministerio de Educación identificó que, en el año 2023, la tasa de deserción universitaria alcanzó el 14%, lo que representa un incremento del 2% en comparación con el año 2022. Entre los principales factores asociados a la interrupción de estudios se encuentran las dificultades económicas, el bajo rendimiento académico, el estado físico y la salud mental. Estos resultados evidencian la incidencia de la salud mental de los estudiantes universitarios (MINEDU, 2024).

Asimismo, los estudios indican que las mujeres universitarias manifiestan niveles más elevados de burnout académico, relacionados con la edad y el área de estudios. Por otro lado, los hombres muestran mayores niveles de despersonalización y realización personal, lo que genera mayor deserción académica debido al bajo rendimiento, siendo estos componentes clave de la procrastinación (Aleman et al., 2024). La procrastinación, además, se asocia con síntomas de estrés, ansiedad e incluso ataques de pánico, que a su vez están relacionados con el síndrome de burnout académico (Martin et al., 2024). Esto sugiere un ciclo constante entre el estrés, el burnout y la procrastinación, lo que genera un riesgo para la salud mental de los estudiantes.

En la universidad objeto de estudio, se ha identificado que la problemática del burnout académico y la procrastinación se vincula a la deserción y el bajo rendimiento académico. De acuerdo con los datos proporcionados por la institución, la tasa de deserción ha aumentado del 3% en el semestre 2023-1 al 5% en el semestre 2024-1. Este incremento está asociado con problemas académicos y de salud mental, la falta de apoyo adecuado por parte de la institución y dificultades económicas, factores que afectan significativamente el bienestar estudiantil. Además, se registró que dos de cada diez estudiantes desaprueban al menos una asignatura, mientras que el 30% entrega sus trabajos con retraso y un 10% no los presenta en absoluto. Estas cifras reflejan un patrón preocupante de

procrastinación y baja motivación, posiblemente relacionado con el aumento del estrés académico, la sobrecarga emocional y la falta de hábitos de estudio eficaces. Asimismo, los docentes han observado una creciente apatía hacia las actividades extracurriculares, lo que evidencia una desconexión entre las expectativas educativas de los estudiantes y el entorno académico.

La realidad de esta universidad destaca la importancia de investigar los factores que afectan el desempeño académico, especialmente el burnout académico y la procrastinación. Estas variables, si no son gestionadas adecuadamente, podrían contribuir al deterioro del compromiso estudiantil y al aumento de la deserción. Por ello, este estudio pretende establecer la relación entre el burnout académico y la procrastinación, proporcionando una base teórica y empírica para proponer estrategias de intervención que mejoren el bienestar y desempeño académico de los estudiantes.

1.1.2. Formulación del Problema

Problema General

¿Cuál es la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024?

Problema Específicos

- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación de estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024?
- ¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura en el año 2024?
- ¿Cuál es la relación de la edad con la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024?

1.2. Determinación de los Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Determinar la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Establecer la relación entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación de estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.

- Establecer las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.
- Establecer la relación de la edad con la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.

1.3. Justificación e Importancia del Estudio

1.3.1. Justificación Teórica

Desde un enfoque teórico la investigación determinó la relación entre el burnout académico y la procrastinación, dos fenómenos que, aunque han sido estudiados de manera independiente, requieren un análisis conjunto. Esta necesidad es particularmente relevante en el contexto de las universidades públicas ubicadas fuera de Lima, donde las realidades académicas y socioeconómicas presentan desafíos particulares. Profundizó en las manifestaciones del burnout académico y su conexión con la procrastinación permitió ampliar las bases teóricas sobre estas problemáticas, contribuyendo a una mejor comprensión y conceptualización de ambas.

Además, este estudio busco desmitificar creencias erróneas, como la idea de que la procrastinación es simplemente un rasgo de pereza. Al abordar estas variables con un enfoque analítico y fundamentado, se generará un aporte valioso que aportó la literatura existente y contribuyó al diseño de estrategias eficientes para enfrentar estas problemáticas en el espacio académico.

1.3.2. Justificación Práctica

Desde un ángulo práctico, esta investigación tiene el potencial de generar resultados útiles en identificar los factores que vinculan el burnout académico con la procrastinación. Estos hallazgos fueron de gran relevancia para psicólogos educativos, profesionales de servicios psicopedagógicos y otras partes interesadas en el entorno universitario, ya que les proporcionó una base para desarrollar estrategias de intervención más efectivas.

Las observaciones basadas en estos hallazgos permitieron abordar de manera más específica problemáticas como la procrastinación, el estrés académico y sus consecuencias sobre el rendimiento estudiantil. Esto no solo ayudó a mejorar el desempeño académico, sino que también contribuirá a reducir los índices de deserción universitaria, un problema crítico en las instituciones públicas. De esta

forma, esta investigación se posiciona como una herramienta práctica para diseñar programas de apoyo emocional y académico que responden directamente a las necesidades de los estudiantes.

1.3.3. Justificación Social

En el ámbito social, esta investigación se fundamenta en la importancia de promover condiciones óptimas de bienestar académico y emocional para los estudiantes universitarios. El burnout académico y la procrastinación no solo afectan a los resultados académico, sino que también tienen recaes en la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes. Este estudio buscó visibilizar estas problemáticas como cuestiones serias y complejas, rompiendo el estigma que las reduce a simples cuestiones de actitud o pereza.

Los resultados obtenidos contribuyeron a desarrollar políticas y estrategias educativas que fomenten un entorno académico más inclusivo, saludable y equitativo. Además, al proponer soluciones prácticas y concretas, se busca fortalecer la respuesta institucional frente a estas problemáticas, promoviendo la creación de programas de apoyo y bienestar estudiantil que beneficien tanto a universitario como a la sociedad.

1.4. Limitaciones de la presente Investigación

Una de las principales limitaciones estuvo asociada con los recursos temporales y financieros. El tiempo destinado para la acopiar los datos y análisis ha sido ajustado debido a las exigencias académicas y profesionales, lo que pudo restringir el alcance y profundidad de algunos aspectos del estudio. Además, el presupuesto limitado condicionó la capacidad de acceder a herramientas más sofisticadas y a una muestra más amplia de participantes, lo cual afectó la generalización de los resultados. A pesar de estas restricciones, se tomó medidas para maximizar el uso de los recursos disponibles y asegurar la validez y confiabilidad del estudio.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1. Antecedentes del Problema

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

A nivel global, estudios han revelado que el burnout académico afecta al 97% de los estudiantes universitarios, con un incremento notable en el tercer año de la carrera (Amor et al., 2020). Esta cifra resalta la relevancia de investigar los factores desencadenantes, considerando que el tercer año coincide con mayores exigencias académicas y decisiones profesionales críticas. En este contexto, las mujeres han demostrado ser más vulnerables, presentando ponderados más elevados de agotamiento emocional y menor impresión de eficacia para cumplir con sus responsabilidades académicas (Rodríguez, 2019). Esto subraya una diferencia de género significativa que debe ser abordada para diseñar intervenciones inclusivas y efectivas.

Con respecto a la procrastinación académica, Kuftyak (2021) señala que se asocia estrechamente con factores estresantes como la sobrecarga de tareas, los exámenes y las perspectivas de logros académicos. Este hallazgo destaca la necesidad de estrategias institucionales que reduzcan estas fuentes de estrés. Gundogan (2023) encontró que la procrastinación tiene un efecto directo y negativo en el rendimiento académico, a la vez que contribuye al agotamiento emocional. Esto refuerza la idea de un ciclo vicioso entre la procrastinación y el burnout, donde el manejo inadecuado del tiempo amplifica las cargas emocionales.

Hou (2024) indica que la procrastinación y el burnout académico están correlacionados de manera significativa. Esto proporciona evidencia empírica que conecta ambos fenómenos, lo cual es crucial para el diseño de estudios conjuntos. Además, Martín et al. (2023) reportan que el 37% de los estudiantes universitarios reconocen que la procrastinación incrementa su agotamiento, debilitando su autoeficacia. Esto resalta la importancia de desarrollar programas que fortalezcan la autoeficacia como estrategia para mitigar ambas problemáticas.

Por otra parte, investigaciones recientes sugieren que tanto la procrastinación como el burnout pueden reducirse mediante el compromiso académico. Mojgan et al. (2024) destacan que los estudiantes que adoptan una postura activa y se implican profundamente en sus estudios tienden a experimentar

menores niveles de agotamiento y una menor tendencia a procrastinar. Esta actitud proactiva no solo mejora la eficacia y satisfacción académica, sino que también fortalece la resiliencia frente al estrés.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

En el espacio nacional, Burgos y Salas (2020) detectaron una relación negativa significativa entre la procrastinación y la autoeficacia académica. Este vínculo sugiere que los esfuerzos por mejorar la confianza en las capacidades de los estudiantes pueden aminorar la procrastinación y, por ende, el burnout. Estrada et al. (2021) identificaron niveles de burnout académico de moderado a alto en estudiantes universitarios. Este dato resalta la necesidad urgente de programas preventivos que aborden el estrés y la carga académica.

Estrada et al. (2022) encontraron que, dado el aumento de los niveles de burnout, el bienestar psicológico de los estudiantes disminuye considerablemente. Esto refuerza la relevancia de incluir indicadores de salud mental en los estudios sobre burnout. Pichen y Turpo (2022) confirmaron que la autoeficacia académica está contrariamente relacionada con la procrastinación. Por lo tanto, fortalecer esta variable puede ser una estrategia clave para mitigar los efectos negativos de ambas problemáticas.

En el contexto específico de los estudiantes del sector salud, Prado (2024) reveló una alarmante prevalencia de burnout académico del 45,71%, afectando tanto el bienestar mental como físico de los estudiantes. Estos hallazgos evidencian la insuficiencia de intervenciones preventivas encaminadas a reducir el agotamiento emocional y optimizar la calidad de vida de los universitarios.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Evolución y modelos del Burnout Académico

En 1974, Freudenberg realizó la primera conceptualización del burnout (Aceves, et al., 2006). Su estudio, aunque pionero, se centró en profesionales de la salud, limitando la discusión a un ámbito clínico y no considerando la transversalidad del síndrome a otros contextos laborales y educativos. Ocho años después, en 1982, Maslach y Leiter desarrollaron el Maslach Burnout Inventory (MBI), el principal instrumento para diagnosticar el burnout desde 1986, estableciendo un enfoque predominante que priorizaba la interacción interpersonal como eje causal del síndrome (Maslach, et al., 1997).

Por otra parte, Schaufeli et al. (2002) hallaron, a través de su aplicación, que un número significativo de jóvenes presenta signos de agotamiento debido a las exigencias académicas. Este hallazgo marcó un cambio importante al extender el concepto de burnout al ámbito académico, evidenciando que las dinámicas de presión y competitividad en entornos educativos replican patrones observados en el ámbito laboral. El cálculo del burnout académico se logró mediante la adaptación del MBI-GS para estudiantes universitarios, lo que resultó en la creación del cuestionario Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), destacándose como una herramienta clave para comprender la correspondencia entre el estrés académico y sus resultados en plazo prolongado en el desempeño y la salud mental de los estudiantes.

Los modelos teóricos que sustentan la comprensión del burnout académico incluyen el de Edelwich y Brodsky (1980), que conceptualiza el burnout como una causa cíclica de desencanto hacia el trabajo, donde el desgaste emocional y la falta de motivación pueden repetirse a lo largo de la vida laboral, tanto en un mismo empleo como en distintos ámbitos laborales. Si bien este modelo enfatiza el carácter progresivo del síndrome, carece de un enfoque específico hacia el contexto educativo, limitando su aplicabilidad al ámbito académico. Además, el modelo tridimensional del MBI-HSS, propuesto por Maslach et al. (1982), sugiere que el síndrome de burnout se desenvuelve en tres etapas: inicia con el agotamiento emocional, seguido de la despersonalización, y culmina con una reducción en la percepción de eficacia o realización personal en el trabajo. Aunque este modelo es ampliamente aceptado, no considera plenamente las variables contextuales y personales que modulan la experiencia del burnout en estudiantes, lo que deja un vacío en su aplicabilidad al entorno académico. Este modelo es ampliamente reconocido como una herramienta clave para la evaluación del burnout en contextos diversos, incluido el académico.

Otra teoría que aporta a comprender el burnout es la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (1985). Esta establece que la motivación humana está determinada por la satisfacción de tres necesidades psicológicas fundamentales: autonomía, competencia y relación con otros. La autonomía se refiere a la capacidad del individuo para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y trayectoria académica. La competencia está relacionada con

la percepción de eficacia y dominio en las actividades emprendidas, mientras que la relación con otros implica el sentido de pertenencia e integración en un grupo o comunidad educativa. Cuando estas necesidades no son satisfechas, se genera un estado de desmotivación, frustración y estrés, lo que puede derivar en conductas evitativas como la procrastinación y en síntomas de burnout académico (Deci & Ryan, 2000).

En el ámbito formativo, esta teoría es particularmente relevante, ya que los estudiantes experimentan una disminución en su motivación intrínseca cuando perciben que no poseen las competencias necesarias para desempeñarse exitosamente en su carrera profesional o cuando enfrentan dificultades académicas persistentes (Deci & Ryan, 2000). Asimismo, la falta de autonomía en la selección de actividades académicas o metodologías de estudio puede incrementar la percepción de control externo sobre el aprendizaje, reduciendo el interés genuino por las tareas académicas (Ryan & Deci, 2017). La insatisfacción en la dimensión de relación con otros también influye negativamente, ya que la falta de integración en grupos de estudio o en el entorno universitario puede aumentar los sentimientos de aislamiento, lo que contribuye a la desmotivación y la evitación de responsabilidades académicas (Vansteenkiste et al., 2006). Este fenómeno, a largo plazo, puede generar un círculo vicioso en el que la procrastinación aumenta la carga académica y el estrés, favoreciendo la aparición del burnout académico, caracterizado por el agotamiento emocional, el cinismo y la sensación de ineficacia (Salmela & Upadaya, 2014).

Por otra parte, la Teoría de la Conservación de Recursos (COR), propuesta por Hobfoll (1989), postula que el estrés surge cuando los individuos perciben una amenaza de pérdida de recursos, una pérdida real de estos, o la imposibilidad de obtener ganancias tras una inversión significativa de recursos. Desde esta perspectiva, cuanto mayor es la percepción de amenaza o pérdida de recursos, mayor es el impacto del estrés y, en consecuencia, aumentaría la probabilidad de desarrollar burnout.

En el contexto académico, esta teoría resulta especialmente relevante, ya que los estudiantes universitarios están constantemente expuestos a demandas académicas elevadas, como la sobrecarga de tareas, la presión por el rendimiento y la gestión de múltiples responsabilidades simultáneas. Estas exigencias pueden

agotar los recursos personales esenciales, tales como el tiempo, la energía, la capacidad de concentración y la estabilidad emocional, generando una progresiva sensación de desgaste y agotamiento mental. De acuerdo con Hobfoll (2001), cuando los individuos sienten que no poseen los recursos necesarios para afrontar estas demandas, entran en un estado de estrés crónico, lo que puede derivar en burnout académico.

Además, el agotamiento de recursos no solo incrementa la vulnerabilidad al burnout, sino que también favorece la aparición de estrategias de afrontamiento desadaptativas, como la procrastinación académica. En este sentido, la procrastinación puede ser vista como un mecanismo de evasión ante el estrés percibido, ya que los estudiantes postergan sus responsabilidades como una forma de minimizar la carga emocional inmediata, aunque esto conlleve consecuencias negativas a largo plazo (Salmela & Upadyaya, 2014).

El modelo de Price y Murphy (1984) aborda el burnout desde una perspectiva adaptativa ante el estrés laboral, equiparándolo a un proceso de duelo, donde se experimentan pérdidas significativas en distintos niveles. En un contexto académico, esta perspectiva resulta útil para interpretar cómo los estudiantes procesan las experiencias de fracaso y cómo estas influyen en su percepción de competencia y motivación a largo plazo. Este proceso se manifiesta en fases sintomáticas que incluyen desorientación, marcada labilidad emocional, y un profundo sentimiento de culpa por el fracaso profesional percibido (Johnson et al., 1995).

Por su parte, el modelo de Gil y Peiró (1999) se focaliza en la interacción entre emociones y cogniciones en varias dimensiones del individuo, describiendo un proceso en dos fases. Este modelo ofrece un enfoque integral que podría adaptarse eficazmente al análisis del burnout académico, dada la interdependencia entre factores emocionales y cognitivos en el desempeño estudiantil. La primera fase implica una disminución en la motivación y el entusiasmo hacia las actividades académicas, acompañada de un sentimiento de desencanto profesional y una percepción de baja realización personal. En el ámbito emocional, esta fase se caracteriza por agotamiento tanto físico como emocional, así como el generar actitudes negativas hacia las responsabilidades académicas y el entorno educativo. En la segunda fase, estos síntomas se intensifican y se añaden sentimientos de

culpa, lo que refuerza la percepción de fracaso personal y profundiza el malestar emocional, impactando las relaciones del estudiante con su entorno académico y social.

Es crucial señalar que, aunque los modelos anteriores presentan el burnout como un proceso predecible y secuencial, investigaciones recientes sugieren que su evolución en estudiantes puede estar altamente influenciada por factores como la cultura institucional, las expectativas sociales y las oposiciones individuales en la resiliencia y la conducción del estrés. Esta variabilidad depende en gran medida de factores contextuales, como el entorno educativo y el tipo de apoyo institucional; factores situacionales, como la carga de trabajo, las expectativas de desempeño, los recursos disponibles, y factores idiosincráticos, que abarcan las características personales, como la resiliencia, la percepción de autoeficacia y las destrezas de afrontamiento del sujeto. Estos elementos subrayan la necesidad de un enfoque holístico que capture las interacciones complejas entre el contexto educativo y las respuestas individuales.

2.2.2. Definición Conceptual del Burnout Académico

El estrés académico se presenta como una respuesta adaptativa ante las demandas del entorno escolar, que provoca una serie de reacciones en el individuo. Barraza (2009) lo describe como un proceso psicológico desencadenado cuando el estudiante enfrenta estresores que rompen su equilibrio emocional, obligándolo a implementar estrategias para recuperar su bienestar. Sin embargo, esta descripción podría ampliarse considerando la interacción entre factores individuales y estructurales que potencian dichos estresores, a modo de sobrecarga académica y la ausencia de recursos institucionales para el manejo del estrés. Este fenómeno impacta a estudiantes en distintos niveles educativos (Pulido et al., 2011), aunque Berrio y Mazo (2011) destacan que se manifiesta con mayor frecuencia en la universidad, donde los estudiantes están condicionados a presiones intensas que suelen perturbar su salud física y mental. Estas presiones pueden derivar en problemas como ansiedad, insomnio y dificultades de concentración, afectando tanto el rendimiento académico como el bienestar general. El análisis de estas consecuencias revela la necesidad de una visión más integral del estrés académico, que contemple tanto las exigencias del sistema educativo como las capacidades de afrontamiento del estudiante.

El burnout académico se describe como una reacción emocional negativa y persistente hacia los estudios, manifestándose a través de agotamiento emocional, percepción de baja autoeficacia, actitudes cínicas y una sensación de incompetencia (Saufeli et al., 2002). Caballero et al. (2015) señalan que este síndrome resulta del estrés crónico asociado al rol de estudiante y al entorno educativo, donde la presión constante afecta el desarrollo, el compromiso y la satisfacción personal. Aunque este planteamiento es robusto, podría beneficiarse de un análisis más detallado sobre cómo los factores culturales y sociales moldean la experiencia del burnout en diferentes contextos educativos. Este desgaste prolongado no solo debilita la motivación y el rendimiento, sino que también puede deteriorar la salud psicosocial, propiciar síntomas como ansiedad y depresión, y aumentar el riesgo de abandono escolar. Las consecuencias para los estudiantes son significativas, pues impactan tanto en su bienestar emocional como en su capacidad para obtener sus fines académicas. Esto pone de manifiesto la necesidad de diseñar intervenciones que aborden tanto los factores internos como las condiciones externas que contribuyen al desarrollo del burnout académico.

2.2.3. Dimensiones del Burnout Académico

El burnout académico se compone de tres dimensiones clave: agotamiento emocional, cinismo y baja eficacia, cada una con características distintivas. El agotamiento emocional, según Maslach et al. (1997), constituye el núcleo del estrés asociado al burnout y se manifiesta cuando el estudiante experimenta una sobreexigencia continua que agota sus recursos emocionales y físicos. Este agotamiento no es solo una reacción individual, sino un reflejo de las dinámicas estructurales del sistema educativo, que frecuentemente prioriza el rendimiento sobre el bienestar de los estudiantes. Este agotamiento provoca una sensación de falta de energía, lo que dificulta la capacidad para enfrentar los desafíos cotidianos. Los estudiantes afectados suelen expresar que no tienen suficiente fuerza para lidiar con los problemas académicos, lo que puede conducir a una desconexión emocional de sus estudios y, eventualmente, afectar su motivación y rendimiento. Además, el agotamiento puede actuar como un predictor de problemas a largo plazo, como el abandono escolar, que requiere atención en políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Asimismo, Gil y Peiró (1999) sostienen que el agotamiento emocional se origina en sobre exigirse apatía, derivadas de interacciones constantes en el entorno laboral, lo que lleva a una marcada disminución de energía para responder emocionalmente. Esta fatiga no solo es producto del contacto continuo con personas, sino también de las propias demandas del trabajo, según Aceves et al. (2006), quienes describieron el agotamiento como el resultado de un esfuerzo psicológico sostenido. En el ámbito universitario, Caballero et al. (2015) indican que el agotamiento se manifiesta a través de una sensación persistente de cansancio y agotamiento mental que dificulta al estudiante cumplir con sus responsabilidades académicas. Aunque estos estudios se centran en el impacto individual del agotamiento, sería útil explorar cómo los entornos educativos pueden modificar sus estructuras para mitigar estas experiencias.

Al respecto, Maslach et al. (2001) describen el cinismo o despersonalización como la dimensión interpersonal del burnout, manifestándose principalmente en contextos de sobrecarga laboral. En estas situaciones, los individuos suelen reducir sus interacciones y adoptar un desapego emocional, generando un distanciamiento de las personas y las tareas relacionadas con el trabajo. Este cinismo no solo implica actitudes negativas hacia compañeros o clientes, sino también una apatía generalizada hacia el propio trabajo. En el ámbito académico, esta dimensión podría entenderse como una estrategia de autoprotección frente a la frustración y la sobrecarga emocional, lo que evidencia la necesidad de promover climas educativos que fomenten el compromiso y la valoración personal. Asimismo, esta dimensión se traduce en desinterés por los estudios y disminución del compromiso hacia los objetivos académicos. Aunque las investigaciones han documentado ampliamente este fenómeno, es esencial considerar su relación con otros factores, como la cultura del rendimiento o la presión social, para comprender su naturaleza multidimensional.

Por otra parte, Bandura (1991) precisa la autoeficacia como el reconocimiento en las propias capacidades para alcanzar metas y enfrentar desafíos. En el contexto del burnout, esta autoeficacia se ve comprometida, ya que las personas afectadas suelen experimentar una baja autoconfianza, influenciada por la escasez de recursos, apoyo y oportunidades (Maslach et al., 2001). La falta de confianza puede llevar a cuestionar sus decisiones profesionales ya desarrollar

un autoconcepto negativo. Además, esta baja autoeficacia se asocia con una disminución en la realización personal, ya que las personas tienden a evaluar negativamente su propio desempeño, percibiendo su trabajo como insuficiente (Gil & Peiró, 1999). Este componente es crucial en el ámbito educativo, ya que la percepción de autoeficacia influye directamente en la motivación, el compromiso y el éxito académico. Intervenciones diseñadas para fortalecer la autoeficacia podrían mitigar significativamente los efectos del burnout académico.

En el entorno universitario, un aumento significativo en la carga académica puede desencadenar agotamiento físico y mental, generando en los estudiantes una condición de abulia hacia sus estudios y una percepción reducida de su autoeficacia (Caballero et al., 2015). La autoeficacia académica, definida como los reconocimientos del estudiante sobre su capacidad para alcanzar logros, juega un papel crucial en su rendimiento. Fomentar una autoeficacia positiva no solo reestablece el desempeño, sino que actúa como un componente preventivo frente al estrés académico, fortaleciendo la resiliencia de los estudiantes ante las demandas educativas. Cuando los estudiantes invierten un alto ponderado de autoeficacia, tienden a ser más comprometidos y participativos, mostrando una mayor perseverancia frente a las dificultades académicas (Bandura, 1991). Por el contrario, la falta de autoeficacia no solo genera un impacto negativo a nivel individual, sino que también tiene implicaciones colectivas, como tasas más altas de abandono escolar y un debilitamiento del potencial humano en el ámbito académico.

2.2.4. Evolución y modelos de la Procrastinación

La evolución histórica del término procrastinación se remonta a la antigüedad, cuando los egipcios lo utilizaban para describir la tendencia a evitar el trabajo, una conducta que vinculaban directamente con la pereza. Este enfoque inicial reflejaba una visión moralista de la procrastinación, limitando su interpretación a un defecto de carácter más que a un comportamiento multifacético y contextual. A lo largo de los siglos, esta acción fue percibida de manera negativa, pero adquirió connotaciones aún más adversas durante la Revolución Industrial, cuando la procrastinación se comenzó a ver como una amenaza directa a la productividad y la eficiencia laboral (Quant & Sánchez, 2012). Este cambio subraya histórico cómo las transformaciones económicas y

sociales han moldeado la conceptualización de la procrastinación, vinculándola a valores como la productividad y el éxito personal.

En el ámbito académico, Rothblum et al. (1986) señalan que la procrastinación está vinculada con altos puntajes de ansiedad, generados por la constante postergación de tareas. Esta asociación establece un vínculo claro entre las demandas del entorno educativo y las respuestas psicológicas negativas, lo que subraya la relevancia de pensar en factores contextuales y emocionales en el análisis de la procrastinación. Posteriormente, Johnson y Bloom (1995) distinguieron entre dos enfoques de la procrastinación académica: uno relacionado a contravenir los compromisos y otro centrado en los rasgos de personalidad que contribuyen en la tendencia a postergar. Aunque esta diferenciación es útil, simplifica la complejidad del fenómeno al omitir cómo las expectativas institucionales y culturales pueden interactuar con las características individuales.

Por otra parte, la Teoría de la Toma de Decisiones, basada en los trabajos de Tversky y Kahneman (1974), postula que los individuos evalúan múltiples alternativas antes de seleccionar la opción que consideran más beneficiosa. No obstante, este proceso no siempre sigue un esquema racional, ya que las personas pueden verse influenciadas por sesgos cognitivos y emocionales que dificultan la toma de decisiones óptimas (Tversky & Kahneman, 2000). En este contexto, cuando un estudiante percibe dificultades para tomar decisiones, aumentaría su predisposición a la procrastinación académica, pues enfrentaría una disyuntiva que lo lleva a postergar la ejecución de tareas relevantes.

Desde la perspectiva de esta teoría, la procrastinación puede interpretarse como una respuesta conductual ante la incertidumbre y la sobrecarga cognitiva. En el ámbito académico, esta situación se presenta cuando los estudiantes experimentan miedo al fracaso, sensación de agobio ante múltiples opciones o una tendencia a priorizar gratificaciones inmediatas sobre responsabilidades de largo plazo (Schraw et al., 2007). Estos factores interfieren con la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones oportunas y, en consecuencia, los llevan a postergar actividades académicas, generando un ciclo de ineficacia y acumulación de tareas (Steel, 2007). A mediano plazo, la postergación sistemática de decisiones académicas y tareas genera un aumento en la carga de trabajo, lo que puede convertirse en un precursor del estrés académico y el burnout.

También se destacan que los modelos teóricos principales que ayudan a comprender la procrastinación como un problema que afecta el bienestar son: el modelo psicodinámico, el modelo conductual, el modelo motivacional y el modelo cognitivo. El modelo psicodinámico sugiere que la procrastinación se origina en la infancia y está influenciada por conflictos internos, expectativas parentales y el deseo de autonomía (Ferrari & McCown, 1995). Este modelo ofrece una perspectiva profunda, pero ha sido criticado por su énfasis en experiencias infantiles, ya que no explica suficientemente cómo las dinámicas actuales del entorno educativo y social perpetúan este comportamiento. En este contexto, los estudiantes pueden posponer tareas como una forma de respuesta a la presión de cumplir con expectativas elevadas, manifestando una especie de rebeldía pasiva (Steel, 2007). Además, este modelo no explora las posibles estrategias para mitigar el efecto de estas dinámicas en el bienestar emocional y académico del estudiante.

Por otra parte, la Teoría Metacognitiva, propuesta por Ferrari y Tice (2000) y posteriormente ampliada por Steel (2007), establece que la procrastinación está estrechamente vinculada con los procesos metacognitivos, es decir, con la capacidad de los individuos para reflexionar, evaluar y regular su propio aprendizaje y planificación. Desde esta perspectiva, la procrastinación no es únicamente el resultado de una mala gestión del tiempo, sino una disfunción en la percepción y regulación de las propias capacidades cognitivas.

En el contexto académico, esta teoría sugiere que los estudiantes que sobrestiman el tiempo disponible subestiman la dificultad de las tareas o tienen creencias erróneas sobre su capacidad de trabajar bajo presión son más propensos a adoptar comportamientos procrastinadores. Esta percepción distorsionada de la realidad académica puede llevarlos a posponer actividades clave hasta el último momento, generando un aumento en la carga de trabajo y una disminución en la calidad de su desempeño (Ferrari & Tice, 2000).

Asimismo, la procrastinación derivada de una regulación metacognitiva inadecuada no solo compromete la eficiencia académica, sino que también contribuiría al desarrollo del burnout. A medida que los estudiantes acumulan tareas sin completarlas, experimentan un aumento progresivo de estrés, lo que

puede desencadenar sentimientos de agotamiento emocional, desmotivación y cinismo hacia sus estudios (Schraw et al., 2007).

En esa misma línea el modelo motivacional propone que el éxito depende de la elección entre la confianza en lograr los objetivos o el temor a no alcanzarlos, lo cual influye directamente en la procrastinación (Ferrari & Díaz, 2007). Las personas altamente motivadas suelen enfrentar desafíos con mayor disposición, mientras que aquellas que temen el fracaso evitan tareas difíciles y decepciones. Sin embargo, este modelo no considera cómo las variables externas, como el acceso a recursos educativos o el apoyo emocional, pueden influir en la motivación y, por ende, en la procrastinación. McClelland (1989) sugiere que la teoría de la autodeterminación plantea que una motivación intrínseca sólida reduce la procrastinación, ya que el individuo se enfoca en metas de logro significativas. Aunque el modelo destaca la importancia de la motivación intrínseca, no aborda cómo las dinámicas de evaluación académica pueden socavar esta motivación en contextos altamente competitivos.

Por otro lado, el modelo conductual, desarrollado por Skinner y Belmont (1993), argumenta que la procrastinación se mantiene debido a la tendencia a buscar recompensas inmediatas. Según esta perspectiva, los estudiantes eluden actividades académicas que requieren esfuerzos a largo plazo, prefiriendo aquellas que proporcionen una satisfacción instantánea (Quant & Sánchez, 2012). Aunque útil para explicar la procrastinación desde una perspectiva de refuerzo, este modelo es limitado, ya que no incorpora factores cognitivos o emocionales, como la ansiedad o la autoeficacia, que también contribuyen al fenómeno.

Por otra parte, el modelo motivacional sugiere que el éxito depende de la elección entre la confianza en alcanzar los objetivos o el temor al fracaso (Ferrari & Díaz, 2007). Las personas motivadas suelen aceptar desafíos, mientras que quienes temen fallar tienden a evitar tareas difíciles. Según McClelland (1989), la teoría de la autodeterminación plantea que una motivación intrínseca sólida puede disminuir la procrastinación, ya que el individuo se enfoca en metas de logro, limitando así la postergación. En cambio, el modelo conductual, según Skinner y Belmont (1993), sostiene que la procrastinación se refuerza por la búsqueda de recompensas inmediatas, así, los estudiantes prefieren actividades que ofrezcan

satisfacción rápida en lugar de comprometerse con logros a largo plazo, perpetuando la procrastinación (Quant & Sánchez, 2012).

La procrastinación en el modelo cognitivo tiende a procesar la información de forma inoperante, influenciados por creencias irracionales que generan malestar y una baja tolerancia a la frustración (Wolters, 2003). Este enfoque es particularmente valioso para comprender cómo las distorsiones cognitivas perpetúan el ciclo de procrastinación. Sin embargo, su énfasis en los procesos internos puede resultar insuficiente si no se considera la interacción con factores externos como la presión institucional o el apoyo social (Ferrari & Díaz, 2007). Es decir, el ciclo de procrastinación que incluye el deseo inicial de realizar la tarea, seguido por un retraso injustificado, el autocastigo por no actuar, y la repetida promesa de no procrastinar.

Ellis (1998), mediante su modelo ABC, señala que las creencias sobre un evento determinante las emociones y acciones posteriores, reforzando la procrastinación y generando disonancias emocionales que dificultan la ruptura del ciclo procrastinador. Si bien el modelo es efectivo para identificar cómo las creencias irracionales afectan la procrastinación, su enfoque en el cambio cognitivo podría beneficiar de estrategias complementarias que integran el manejo del estrés y el progreso de destrezas de planificación.

2.2.5. Definición conceptual de la Procrastinación

Desde la esfera académica, la procrastinación se manifiesta cuando los estudiantes posponen tareas que les generan incomodidad, estrés o agotamiento (Rodríguez & Clariana, 2017). Este comportamiento es común en la vida universitaria, donde los estudiantes deben gestionar múltiples exigencias y cumplir con plazos estrictos. Sin embargo, más allá de ser un simple hábito negativo, la procrastinación refleja una interacción compleja entre factores individuales, como la autorregulación y la motivación, y factores contextuales, como las presiones institucionales y las expectativas sociales. Al evitar o retrasar sus responsabilidades, se desencadena un ciclo que no solo impacta negativamente su rendimiento académico, sino también su bienestar personal (Domínguez, 2016). La procrastinación académica puede llevar a la acumulación de tareas, incrementando el estrés y la sensación de incapacidad para cumplir objetivos. Además, este hábito puede influir en la vida personal, afectando sus relaciones y

aumentando la ansiedad, ya que la carga emocional se intensifica a medida que se acumulan las obligaciones sin resultados. Este fenómeno exige un análisis más profundo que considere tanto los aspectos psicológicos como las condiciones estructurales que lo perpetúan, tales como el exceso académico y el menoscabo de recursos para el manejo del estrés.

2.2.6. Dimensiones de la Procrastinación

La procrastinación está compuesta por las dimensiones de aplazamiento de acciones y autorregulación académica. A continuación, se desarrolla la explicación de cada dimensión.

La postergación de actividades es un fenómeno habitual en la vida académica; Sin embargo, se convierte en un problema cuando la procrastinación adopta un carácter crónico. Este comportamiento no debe interpretarse únicamente como falta de disciplina, sino como el resultado de un proceso dinámico donde convergen emociones, pensamientos y conductas que refuerzan el aplazamiento. Este no es simplemente el acto de aplazar tareas, sino que se orienta a un proceso complicado que integra factores cognitivos, emocionales y conductuales (Álvarez, 2010). A nivel cognitivo, la procrastinación incluye pensamientos de autojustificación y minimización de la importancia de las tareas. En el plano emocional, surge la ansiedad y el malestar ante la idea de realizar las tareas pendientes. Conductualmente, se observa una tendencia a desviar la atención hacia actividades de menor relevancia, en un intento de evitar el estrés inmediato. Esta perspectiva integral permite identificar cómo interactúan estos componentes para consolidar la procrastinación como un hábito perjudicial. Cuando la procrastinación se cronifica, perturba el rendimiento académico, la salud emocional y la capacidad de alcanzar metas a largo plazo.

Es relevante destacar que cuando se aborda la postergación de actividades, se examinan los factores psicológicos y emocionales que impulsan esta conducta, tales como la zozobra y la aprensión al fracaso. El perfeccionismo, entendido como la búsqueda excesiva de estándares elevados, desempeña un papel crucial al reforzar la procrastinación, especialmente en estudiantes que perciben sus esfuerzos como insuficientes para alcanzar dichas metas (Trujillo & Noé, 2020). Estos factores se encuentran a menudo relacionados con el perfeccionismo, donde los estudiantes retrasan el inicio de tareas debido a estándares elevados y el temor

de no cumplir con ellos. La procrastinación también se ve influenciada por la falta de motivación, especialmente cuando los estudiantes no encuentran placer o interés en la tarea a realizar. Este desinterés puede llevar a una evitación prolongada, agravando el malestar emocional y aumentando el riesgo de un bajo rendimiento académico. Esta falta de interés está frecuentemente relacionada con la percepción de irrelevancia o monotonía de las tareas asignadas, lo que destaca la relevancia de diseñar actividades académicas que promueven el compromiso y la significación personal. También, el perfeccionismo y la ausencia de motivación se interrelacionan, ya que el miedo a resultados imperfectos refuerza la postergación, mientras que el desinterés socava el impulso necesario para afrontar las responsabilidades académicas de manera oportuna.

La autorregulación académica es la disposición que tienen los estudiantes para organizarse, planificar y gestionar su tiempo y sus recursos para lograr sus metas académicas. Más que una simple habilidad, la autorregulación implica un juicio metacognitivo en el que los estudiantes reflexionan sobre sus propias nociones y ajustan sus estrategias en función de los resultados obtenidos. Esta habilidad es fundamental para contrarrestar la postergación, ya que les permite a los estudiantes manejar sus actividades de manera efectiva, superando las distracciones y el desinterés (Álvarez, 2010). En esta dimensión se consideran los componentes de planificación, monitoreo y gestión emocional. La planificación efectiva implica descomponer una tarea grande en tareas más pequeñas y manejables, lo que reduce la sensación de agobio. Esta estrategia no solo facilita el progreso, sino que también incrementa la percepción de autoeficacia, reforzando la confianza del estudiante en sus capacidades.

Asimismo, el monitoreo hace un seguimiento al progreso del estudiante hacia el cumplimiento de sus metas. El monitoreo continuo permite identificar obstáculos y ajustar estrategias, evitando que pequeños retrasos se conviertan en acumulaciones significativas de tareas. La gestión emocional, tiene un papel relevante en la autorregulación, ya que las emociones influyen directamente en la capacidad de tomar decisiones y mantener la concentración (Trujillo & Noé, 2020). Una adecuada gestión emocional no solo reduce el impacto de la ansiedad, sino que también promueve una mayor resiliencia frente a las dificultades académicas. La autorregulación, en su conjunto, actúa como un mediador clave entre las

demandas académicas y el desempeño del estudiante, minimizando los efectos negativos de la procrastinación y potenciando el beneficio de objetivos en el tiempo.

2.3. Definición de términos Básicos

Agotamiento emocional: Según Maslach (2001), este agotamiento es una de las principales características del burnout y puede manifestarse como una falta de energía y una sensación constante de cansancio, lo que impide a las personas realizar sus tareas de manera efectiva. En el ámbito académico, se asocia con la fatiga mental que afecta a los estudiantes cuando no pueden hacer frente a las exigencias académicas.

Autoeficacia: define la afirmación de una persona en su competencia para establecer y componer las labores necesarias para conseguir ciertos objetivos. En el contexto del burnout académico, una baja autoeficacia está asociada con sentimientos de incompetencia y duda de la idoneidad de los estudiantes para el desempeño académico, lo que puede generar estrés y agotamiento emocional (Bandura 1991).

Burnout: Un síndrome de desgaste emocional, físico y mental que resulta de un estrés prolongado en el trabajo, afectando a personas que trabajan en entornos altamente exigentes y con poca retroalimentación positiva (Maslach et al.,1997).

Burnout académico: es una forma de desgaste emocional que afecta a los estudiantes universitarios. Se manifiesta como agotamiento emocional, cinismo hacia los deberes y un bajo discernimiento de la eficacia personal. Los estudiantes que soportan de burnout académico se sienten abrumados por las tareas y responsabilidades escolares, lo que puede llevar a una disminución en su rendimiento académico y aumentar el riesgo de abandono escolar (Shaufeli et al.,2002).

Cinismo: es una actitud negativa al trabajo o las personas con quienes se interactúa en el entorno laboral. En el ámbito académico, el cinismo puede manifestarse como una apatía hacia los estudios, lo que lleva a los estudiantes a desconectarse emocionalmente de sus responsabilidades escolares, lo que a su vez afecta su rendimiento (Maslach et al.,2001).

Ciclo de procrastinación: es un patrón repetitivo en el que la persona desea realizar una tarea, la posterga innecesariamente, se autocastiga por ello y promete no procrastinar en el futuro, solo para reincidir en el mismo comportamiento. Este

ciclo perpetúa sentimientos de ansiedad, baja autoestima y frustración, dificultando el avance en las tareas académicas (Ellis, 1998).

Despersonalización: se refiere a una actitud distante e indiferente hacia los demás. Las personas que experimentan despersonalización tienden a tratar a sus colegas, clientes o en el caso de los estudiantes, a sus compañeros y profesores, de manera impersonal y desapegada, lo que refleja un distanciamiento emocional (Maslach et al., 2001).

Procrastinación: es la acción de retrasar o postergar tareas, particularmente aquellas que generan malestar o estrés. La procrastinación en el ámbito académico es comúnmente asociada con la falta de organización y puede llevar a consecuencias negativas en el rendimiento escolar (Rodríguez y Clariana 2017).

Capítulo III: Hipótesis y Variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis General*

Existe relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura – 2024.

3.1.2. *Hipótesis Específicas*

- Existe relación entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación de estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.
- Existe diferencias entre hombres y mujeres respecto a la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.
- Existe relación de la edad con la procrastinación en estudiantes de una universidad pública, Huaura - 2024.

3.2. Operacionalización de Variables

3.2.1. *Variable 1 Burnout Académico*

El burnout académico es una adaptación del burnout al ámbito educativo, definido como una fase crónica de agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal causado por estresores prolongados (Maslach et al., 2001). Sus componentes clave son: agotamiento emocional, que implica sentirse sobrecargado por las demandas académicas (Correa et al., 2019); cinismo, una actitud indiferente hacia los estudios; e ineficacia académica, caracterizada por la percepción de baja eficacia en el rol estudiantil (Estrada et al., 2022).

3.2.2. *Variable 2 Procrastinación*

La procrastinación académica es el retraso innecesario de tareas académicas esenciales, lo que afecta el desempeño y genera un desfase entre intenciones y acciones (Busko, 1998). Según su modelo, tiene dos dimensiones clave: la postergación de actividades, que involucra retrasar deberes concretos, y la autorregulación académica, que es la capacidad de gestionar tiempo y recursos para evitar este comportamiento (Trujillo & Noé, 2020).

3.3. Matriz de Operacionalización de Variables

Tabla 1

Matriz de Operacionalización de Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración	Instrumentos
Burnout Académico	El burnout académico es un estado crónico de agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal causado por estresores prolongados en el entorno académico.	El burnout académico se evalúa mediante el puntaje total, obtenido al sumar los valores de sus dimensiones. Un puntaje más alto indica una mayor sensación de agotamiento físico y mental, actitudes de indiferencia hacia las actividades académicas y una percepción de baja realización personal.	Agotamiento emocional	• Agotamiento por estudios • Cansancio en jornada de estudio • Fatiga física mental • Concentración en momentos de estudios • Estrés ante los estudios	Ordinal	Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)
			Cinismo	• Entusiasmo ante las tareas académicas. • Dudas sobre la relevancia de la carrera • Sensación de desinterés en la formación universitaria		
			Eficiencia académica	• Resolución de problemas durante los estudios. • Entusiasmo de logro de percepción de autoeficacia • Confianza de capacidades académicas • Aprendizaje dominio de conocimiento • Autonomía en el aprendizaje • Seguridad y confianza de auto percepción.		
Procrastinación	La procrastinación académica es la tendencia a postergar de forma innecesaria tareas esenciales para alcanzar metas educativas.	La procrastinación académica se evalúa a través del puntaje total, obtenido al sumar los valores de las dimensiones. Un puntaje más alto indica una mayor tendencia a postergar actividades y una menor capacidad de autorregulación académica.	Postergación de actividades	- Aplazamiento de actividades académicas. - Planificación de estudios para exámenes - Ejecución planificada de actividades académicas - Retraso en el inicio de tareas - Evitar la toma de decisiones - Asistencia a clases regularmente	Ordinal	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
			Autoregulación académica	• Trabajo bajo presión • Experiencias pasadas • Evaluación de rendimiento • Postergación de actividades • Postergación de lecturas • Reforzamiento de hábitos positivos • Percepción de mayor eficiencia bajo estrés • Fomento de automotivación en tareas • Optimiza tiempo en tarea ejecutadas • Control percibido sobre el tiempo en tareas		

Capítulo IV: Metodología del Estudio

4.1. Método y Tipo de Investigación

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo, ya que empleará procedimientos estadísticos para responder la pregunta de investigación. Se clasifica como un estudio de tipo básico, puesto que se profundiza en el estudio de la relación de las variables, con un alcance correlacional (Ato et al., 2013).

4.2. Diseño de Investigación

La investigación presenta un diseño asociativo, debido a que se enfoca en identificar relaciones entre variables, del tipo predictivo, para poder explicar las relaciones que se observan en las variables (Ato et al., 2013).

4.3. Población y Muestra

4.3.1. Población

Para la presente investigación, la población estuvo compuesta por 600 jóvenes universitarios que cursan carreras de gestión, como Administración, Gestión en Turismo y Negocios Internacionales, de ambos sexos y dentro de un intervalo de edad de 18 a 24 años.

4.3.2. Muestra

Para esta investigación, se manejó una muestra no probabilística por conveniencia. El tamaño muestral se utilizó el software G*Power (Fault et al., 2009) con los parámetros a priori de hipótesis a una cola, tamaño de efecto (.40), significancia (.50). y un poder estadístico (.85). El resultado del cálculo de tamaño muestral señala que la muestra mínima de participantes es de 42 estudiantes.

Los participantes fueron incluidos en este estudio después de cumplir con los siguientes criterios, haber firmado el consentimiento informado, tener entre 18 a 24 años, que se encuentren matriculados en carreras de gestión. Por el contrario, aquellos participantes que no optaron por firmar el consentimiento informado, que estuvieron fuera del rango de edad, estudiantes que están con amnistía académica, que trabajen o estén diagnosticados con una patología psicológica (Reporte de la oficina de bienestar universitario), fueron excluidos del estudio.

La muestra final estuvo constituida por 100 estudiantes de carreras de gestión (Tabla 2), distribuidos de la siguiente manera: 34 estudiantes de Gestión

en Turismo, 33 de Administración y 33 de Negocios Internacionales. La mayoría de la muestra fueron mujeres (65%) con una edad promedio de 19.9 años (DE = 1.83).

Tabla 2
Descriptivos de la Muestra

	<i>n/M</i>	<i>% DE</i>
<i>Sexo</i>		
Hombre	35	35.0
Mujer	65	65.0
<i>Carrera</i>		
Gestión en turismo	34	34.0
Administración	33	33.0
Negocios internacionales	33	33.0
Edad	19. 9	1.83

4.4. Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

4.4.1. Técnica e instrumentos

La técnica fue la encuesta, para esta investigación. Dicha encuesta estuvo compuesta por tres secciones: una ficha demográfica, diseñada ad hoc para recabar información sociodemográfica relevante de los participantes, el Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS), que evalúa los niveles de burnout académico y el Cuestionario de Escala de Procrastinación Académica (EPA), diseñado para medir la frecuencia y severidad de la procrastinación en contextos educativos.

El cuestionario Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) fue ideado por Maslach y Jackson en 1981 y posteriormente adaptado para el contexto académico. En Perú, este instrumento fue adaptado y validado por Correa et al. (2019), el MBI-SS consta de 14 ítems distribuidos en tres dimensiones: Cansancio Emocional, que incluye los ítems del 1 al 5, cinismo contiene los ítems del 6 al 8, y eficacia Académica considera los ítems del 9 al 14. El cuestionario sigue un formato Likert de 5 puntos, donde 1 representa nunca y 5 siempre. El puntaje total se obtiene sumando los puntos de cada dimensión.

El cuestionario tuvo una validación por medio de un análisis factorial exploratorio (EFA) que identificó una estructura trifactorial de 42.4% de la varianza

total, con factores que representan las dimensiones teóricas del instrumento. Además, en indicador comparativo de ajuste (CFI) obtuvo .91, con error medio cuadrático de Aproximación (RMSEA) de .063. La fiabilidad se evaluó a través de la consistencia interna utilizando el alfa de Cronbach, el MBI-URPMSS, consiguió un coeficiente de alfa de Cronbach de $\alpha = .794$ (Correa et al., 2019).

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue propuesta por Busko en 1998. En Perú, esta escala fue validada por Chumán y Grijalva (2020), el instrumento consta de 16 ítems fraccionados en dos dimensiones: la primera dimensión es Postergación de Actividades, comprende los ítems del 1 al 9, y la segunda dimensión es autorregulación, abarca los ítems del 10 al 16. El cuestionario utiliza un formato Likert de 5 puntos, donde 1 representa nunca y 5 significa siempre. Para obtener el puntaje total de la escala, se sumarán los puntos obtenidos en cada dimensión.

La validez del cuestionario se estableció por medio de un estudio factorial de un modelo final reespecificado (M8-1), que mostró valores y un ajuste comparativo favorable (CFI y TLI > .95). La confiabilidad se obtuvo mediante el coeficiente de consistencia interna omega, con un valor de .80, lo cual se considera una valoración aceptable (Chumán y Grijalva, 2020).

4.4.2. Procedimiento de recolección de datos

La investigación está marcada en la Declaración de Helsinki y fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Continental. Posterior a la aprobación del proyecto, se comunicó con la institución de estudio para solicitar las autorizaciones correspondientes. Asimismo, los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se explicó los objetivos del estudio, la duración aproximada, la voluntariedad de la participación y la alternativa de retirarse durante el proceso. Además, se indicó que los cuestionarios no buscan otorgar diagnóstico alguno, por tanto, no se retornará los resultados a nivel específico.

El consentimiento informado y los cuestionarios en formulario Google fueron enviados a los estudiantes a través de su correo institucional, lo que requirió una respuesta en un plazo de una semana. El formulario estuvo compuesto por las siguientes secciones, ficha demográfica, luego el cuestionario de burnout y el cuestionario de procrastinación. Antes de la aplicación en la muestra, el formulario pasó una prueba piloto con 10 estudiantes para asegurar su claridad y

funcionalidad. El proceso duró aproximadamente 20 minutos, todas las respuestas se almacenaron en la base de datos de Google.

4.5. Técnica de Análisis de Datos

Se usó el software jamovi v.2.3.28 (The jamovi Project 2023). Posteriormente, se procesaron los datos para preparar la base de datos. Para caracterizar la muestra y describir las variables de interés, se emplearon estadísticos descriptivos, los cuales permitieron resumir la información obtenida en la investigación. Se calcularon frecuencias y porcentajes para las variables categóricas, como el género y la edad de los participantes, así como medias y desviaciones estándar para las variables continuas, tales como los puntajes de burnout académico y procrastinación. Para determinar la relación entre las variables se utilizó una prueba no paramétrica, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman.

Capítulo V: Resultados

5.1. Resultados y Análisis

5.1.1. Estadística Descriptiva

Tabla 3

Descriptivos de Burnout Académico y Procrastinación en carreras de gestión

	Gestión en turismo		Administración		Negocios internacionales	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Burnout académico	39.12	10.65	37.76	9.49	32.06	7.83
Cansancio emocional	15.74	4.74	15.18	4.12	13.76	4.26
Cinismo	7.59	3.81	6.67	3.23	5.82	2.83
Eficacia	15.79	4.07	15.91	3.89	12.48	4.12
Procrastinación	42.74	6.81	43.52	9.17	39	7.85
Postergación de actividades	24.41	4.56	23.97	5.74	21.97	5.24
Autorregulación académica	18.32	3.62	19.55	4.54	17.03	4.15

En la Tabla 3 se presentan la comparación de las variables burnout académico y procrastinación, junto con sus dimensiones, entre las carreras de Gestión en turismo, Administración y Negocios internacionales.

Los resultados exponen que los estudiantes de la carrera de Gestión en turismo presentan la media más alta en burnout académico ($M = 39.12$, $DE = 10.65$), seguida por los de Administración ($M = 37.76$, $DE = 9.49$) y Negocios internacionales ($M = 32.06$, $DE = 7.83$). En la dimensión cansancio emocional, los estudiantes de Gestión también tienen la media más alta ($M = 15.74$, $DE = 4.74$), seguidos de Administración ($M = 15.18$, $DE = 4.12$) y Negocios ($M = 13.76$, $DE = 4.26$). En cuanto al cinismo, los estudiantes de Administración tienen la media más alta ($M = 6.67$, $DE = 3.23$), mientras que los de Gestión ($M = 7.59$, $DE = 3.81$) y Negocios ($M = 5.82$, $DE = 2.83$) presentan valores ligeramente menores. En la dimensión eficacia, Gestión en turismo y Administración presentan medias

similares ($M = 15.79$, $DE = 4.07$ y $M = 15.91$, $DE = 3.89$), respectivamente, mientras que Negocios tiene una media más baja ($M = 12.48$, $DE = 4.12$).

Respecto a la procrastinación, los estudiantes de Administración tienen la media más alta ($M = 43.52$, $DE = 9.17$), seguidos de los de Gestión ($M = 42.74$, $DE = 6.81$) y Negocios ($M = 39.00$, $DE = 7.85$). En la dimensión postergación de actividades, Gestión en turismo lidera con ($M = 24.41$, $DE = 4.56$), mientras que Administración y Negocios presentan valores menores ($M = 23.97$, $DE = 5.74$ y $M = 21.97$, $DE = 5.24$, respectivamente). Por otro lado, en la dimensión autorregulación académica, Administración tiene la media más alta ($M = 19.55$, $DE = 4.54$), seguida de Gestión ($M = 18.32$, $DE = 3.62$) y Negocios ($M = 17.03$, $DE = 4.15$).

Tabla 4
Comparación entre mujeres y hombres

	Mujeres		Hombres		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Burnout académico	36.25	10.77	36.51	7.86	.142	.887
Cansancio emocional	15.11	4.38	14.51	4.54	-.631	.53
Cinismo	6.66	3.74	6.77	2.57	.173	.863
Eficacia	14.48	4.59	15.23	3.69	.889	.376
Procrastinación	41.34	8.45	42.54	7.63	.725	.471
Postergación de actividades	23.23	5.23	23.89	5.33	.59	.557
Autorregulación académica	18.11	4.53	18.66	3.54	.669	.505

En la Tabla 4 se presentan la comparación de las variables burnout académico y procrastinación, junto con sus respectivas dimensiones, entre mujeres y hombres. Los resultados muestran que los hombres presentan medias ligeramente superiores en burnout académico ($M = 36.51$, $DE = 7.86$) y en las dimensiones cinismo ($M = 6.77$, $DE=2.57$) y eficacia ($M = 15.23$, $DE=3.69$) en comparación con las mujeres, quienes reportan ($M = 36.25$, $DE = 10.77$) en burnout académico ($M = 6.66$, $DE = 3.74$) en cinismo, y ($M = 14.48$, $DE = 4.59$) en eficacia. Por otro lado, las mujeres presentan una media ligeramente superior en la dimensión cansancio emocional ($M = 15.11$, $DE = 4.38$) en comparación con los hombres ($M = 14.51$, $DE = 4.54$). En cuanto a la procrastinación, los hombres

reportan medias superiores en la variable general ($M = 42.54$, $DE = 7.63$) y en las dimensiones postergación de actividades ($M = 23.89$, $DE = 5.33$) y autorregulación académica ($M = 18.66$, $DE = 3.54$) en comparación con las mujeres ($M = 41.34$, $DE = 8.45$; $M = 23.23$, $DE = 5.23$; y $M = 18.11$, $DE = 4.53$, respectivamente. Sin embargo, a pesar de estas diferencias en las medias, no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres ni en el burnout académico ($t = .142$, $p = .887$) ni en la procrastinación ($t = .725$, $p = .471$), ni en las dimensiones que compone la variable, ya que en todos los casos $p > .05$. Esto indica que las diferencias observadas en las medias no son lo bastante grandes como para ser estadísticamente significativas.

Tabla 5
Matriz de Correlación

	Edad	Cansancio emocional	Cinismo	Eficacia	Postergación de actividades	Autorregulación académica	Burnout académico	Procrastinación
Edad	—							
Cansancio emocional	.181	—						
Cinismo	.362***	.627***	—					
Eficacia	.325***	.257**	.558***	—				
Postergación de actividades	.214*	.44***	.599***	.504***	—			
Autorregulación académica	.07	.17	-.35***	.587***	.468***	—		
Burnout académico	.341***	.768***	.879***	.73***	.646***	-.462***	—	
Procrastinación	.198*	.329***	.534***	.633***	.875***	.814***	.624***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

La matriz de correlación presentada en la Tabla 5 presenta las relaciones entre las variables estudiadas. La edad tiene correlaciones positivas, moderada y significativas con el cinismo ($\rho = .362, p < .001$), la eficacia ($\rho = .325, p < .001$) y correlación positiva, leve y significativa con la postergación de actividades ($\rho = .214, p < .05$), indicando que, a mayor edad, estas dimensiones tienden a incrementarse, especialmente el cinismo y la eficacia. Por otra parte, la dimensión cansancio emocional tiene una relación positiva, moderada y significativa con la procrastinación ($\rho = .329, p < .001$). En esa misma línea, la dimensión cinismo tiene una relación positiva, fuerte y significativa con la procrastinación ($\rho = .534, p < .001$) y la dimensión eficacia presenta una relación positiva, fuerte y significativa con la procrastinación ($\rho = .633, p < .001$).

Por otro lado, el análisis entre las dimensiones de las variables se observa que, el cansancio emocional tiene una relación positiva, moderada y significativa con la postergación de actividades ($\rho = .44, p < .001$). Con respecto a la dimensión el cinismo tiene una relación positiva, fuerte y significativa con la postergación de actividades ($\rho = .599, p < .001$), la eficacia también presenta una relación positiva, fuerte y significativa con la postergación de actividades ($\rho = .504, p < .001$). Con respecto a la dimensión autorregulación académica, se observa que esta presenta una relación positiva, leve y significativa con el cansancio emocional ($\rho = .17, p < .001$) pero con la autorregulación académica se presenta una correlación negativa moderada ($\rho = -.35, p < .001$) con la dimensión cinismo, es decir, a mayor cinismo menor autorregulación académica. También, el burnout académico se correlaciona de forma positiva, fuerte y significativa con la procrastinación ($\rho = .624, p < .001$) y su dimensión, postergación de actividades ($\rho = .875, p < .001$). Sin embargo, el burnout académico tiene una relación negativa, moderada y significativa con la autorregulación académica ($\rho = -.462, p < .001$). Estos resultados reflejan una fuerte relación entre el burnout académico, la procrastinación y sus dimensiones, lo que sugiere que un mayor nivel de burnout está asociado con una mayor tendencia a procrastinar de los estudiantes de las carreras de gestión.

5.2. Discusión de Resultados

La correlación entre el burnout académico y la procrastinación presenta una relación positiva, fuerte y significativa. Esto implica que, a medida que los estudiantes sienten mayor puntaje de burnout académico, su tendencia a procrastinar aumenta. Este hallazgo coincide con lo señalado por Hou (2024), quien destacó que ambos fenómenos generan un ciclo de estrés acumulativo que afecta el bienestar emocional y académico de los estudiantes. Además, la relación positiva entre las variables de estudio, indicarían que los estudiantes no habrían cubierto las necesidades que plantea la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), lo que generaría un componente de desmotivación frente a las actividades académicas.

Asimismo, los resultados obtenidos en el presente estudio confirman la hipótesis general al encontrar una correlación positiva, fuerte y significativa entre el burnout académico y la procrastinación. Este hallazgo coincide con los reportados por Estrada et al. (2021), que también hallaron una relación directa entre el burnout y la procrastinación, subrayando la influencia del cansancio emocional y el cinismo. En la misma línea, Gundogan (2023), identificó que la procrastinación académica no solamente incrementa el burnout académico, sino que siempre afecta negativamente el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Además, el confirmar la relación positiva, fuerte y significativa entre las variables de estudio se alinean con el modelo teórico de Maslach et al. (1982), que resalta el papel del cansancio emocional, el cinismo y la baja eficacia como factores clave que intensifican respuestas negativas al entorno académico y promueven conductas procrastinadoras. Este estudio contribuye a analizar estas relaciones en un contexto específico, enfocado en estudiantes de carreras de gestión.

Por otro lado, las dimensiones del burnout académico (cansancio emocional, cinismo y baja eficacia) presentan correlaciones significativas con la procrastinación, lo que indica que, a medida que estas aumentan, también lo hace la tendencia a postergar actividades. Esto permite confirmar la hipótesis específica de que existe una relación entre las dimensiones del burnout académico y la procrastinación. Este hallazgo guarda relación con lo identificado por Estrada et al. (2021), quienes destacan que el cansancio emocional y el cinismo refuerzan las

actitudes procrastinadoras al debilitar la eficacia percibida. Además, la relación entre dimensiones y burnout se podría explicar mediante la teoría de la Conservación de Recursos de Hobfoll (2001). Esto debido a que los estudiantes percibirían una amenaza o pérdida de recursos personales, como el tiempo, la energía y la capacidad de concentración, lo que les generaría sobrecarga de tareas y la presión por el rendimiento, afectando significativamente las puntuaciones en las dimensiones del burnout.

En ese mismo sentido, Hou (2024) identifica la procrastinación como un mediador entre factores emocionales y conductas evitativas. Además, Martín et al. (2023) argumentan que el cansancio emocional actúa como un desencadenante directo de la procrastinación. Por su parte, Gil y Peiró (1999) describen el cinismo como una desconexión emocional que fomenta actitudes de desinterés y evasión, su estudio resalta que el cinismo tiene un impacto más significativo en la procrastinación de colaboradores.

Asimismo, se destaca, que, entre las dimensiones del burnout académico, el cinismo mostró la asociación más fuerte con la procrastinación, lo que resalta la importancia de esta dimensión en la comprensión de las conductas evitativas en el contexto académico. Este dato concuerda con los hallazgos de Mojgan et al. (2024) que señalaron que el desapego emocional o cinismo hacia las tareas académicas no solo disminuye el compromiso estudiantil, sino que también fomenta conductas evitativas como la procrastinación. Los datos que muestran la asociación fuerte entre las dimensiones del burnout y la procrastinación se pueden analizar según la teoría de Metacognición de Ferrari y Tice (2000). Según dicha teoría debido a que los estudiantes subestiman las tareas, podría haber fallos en los procesos de autorregulación, generando estrategias poco adaptativas para afrontar la carga académica propia de las carreras de gestión.

Por otra parte, Amor et al. (2020) identificaron que los alumnos con altos valores de cansancio emocional presentan mayor tendencia a procrastinar. Esto sugiere que el cansancio emocional actúa como un factor debilitante que limita las habilidades de los estudiantes para tratar eficazmente sus demandas académicas. Este hallazgo concuerda con la correlación positiva y significativa entre el cansancio emocional y la postergación de tareas observada en el estudio, realizado en estudiantes de carreras de gestión.

En cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, los resultados no muestran diferencias significativas en los puntajes de burnout académico y procrastinación. Esto difiere con los hallazgos de Rodríguez-Villalobos et al. (2019), quienes reportaron que las mujeres experimentan mayores puntajes de cansancio emocional, lo que eleva el burnout académico que se relaciona con la procrastinación. De igual forma, Amor et al. (2020), encontró que las mujeres tienden a percibir puntajes más altos de cansancio emocional y eficacia académica que afectan su capacidad de autorregulación, lo que genera conducta de procrastinación. Sin embargo, el no hallar diferencias significativas entre sexo y las variables en este estudio coinciden con Burgos y Salas (2020), quienes concluyen que las diferencias de sexo son mínimas con relación a postergación de actividad de estudiantes. Estos hallazgos sugieren que las intervenciones deben centrarse en habilidades de gestión del tiempo y planificación, en lugar de enfoques diferenciados por género.

Por otra parte, la relación entre la edad y la procrastinación, aunque leve, resulta significativa, lo que propone que los estudiantes de mayor edad tienden a procrastinar más. Este hallazgo permite comprobar la hipótesis específica que plantea la existencia de una relación entre la edad y la procrastinación. Esto tiene relación con los resultados de Mojgan et al. (2024), quienes reportaron que los estudiantes enfrentan mayores desafíos de autorregulación debido a la carencia de experiencia en la administración del tiempo, necesario para afrontar los retos cotidianos, tanto académicos como personales. Asimismo, Estrada et al. (2021) indica que la acumulación de responsabilidades tanto académicas como personales en etapas avanzadas de la carrera, se vuelve un mayor desafío para los estudiantes se autorregulen. Sin embargo, este dato difiere de lo señalado por Kuftyak (2021), quien observó que los estudiantes mayores exteriorizan menores puntajes de procrastinación debido a una capacidad de autorregulación. Este hallazgo resalta la necesidad de estructurar estrategias adaptadas a las etapas de desarrollo académico, promoviendo habilidades específicas para manejar el tiempo y equilibrar las demandas contextuales.

Este estudio presenta algunas limitaciones. La muestra estuvo compuesta exclusivamente por estudiantes de carreras de gestión de una universidad pública en Huaura, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos

educativos, como distintas disciplinas académicas, universidades privadas o instituciones de otras regiones. Asimismo, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre el burnout académico y la procrastinación, limitando la comprensión de su dinámica a lo largo del tiempo. Además, no se consideraron otros factores contextuales que podrían influir en estas variables, como el apoyo institucional, las dinámicas familiares o las políticas educativas. Asimismo, la recolección de datos se realizó en un periodo específico del año académico, lo que pudo estar influenciado por cargas adicionales como exámenes finales o la entrega de proyectos, afectando potencialmente los niveles de estrés académico y procrastinación.

Finalmente, los hallazgos de este estudio evidencian que el burnout académico no es un síndrome exclusivo del ámbito laboral, sino también un problema significativo en el entorno universitario, con implicaciones directas en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. En particular, los estudiantes de carreras de gestión, que suelen estar sometidos a altos niveles de presión y exigencias académicas, presentan una mayor vulnerabilidad a estos efectos. Por tanto, esta investigación representa un aporte para profundizar en la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes universitarios. Se debe considerar ampliar futuras investigaciones a otras carreras y niveles educativos, utilizando diseños longitudinales que permitan analizar la evolución del burnout y la procrastinación en diferentes etapas de la formación universitaria. Además, es crucial desarrollar estrategias preventivas e intervenciones orientadas a mejorar la gestión del tiempo, la regulación emocional y el apoyo institucional para reducir los efectos negativos del burnout en el desempeño académico.

Conclusiones

PRIMER: Se observó una correlación positiva, fuerte y significativa entre el burnout académico y la procrastinación. Esto indica que los estudiantes que presentan mayores puntajes de burnout académico también tienden a procrastinar más en sus actividades académicas.

SEGUNDO: Existe una correlación positiva, moderada a fuerte y significativa entre las dimensiones del burnout académico (cansancio emocional, cinismo y eficacia) y la procrastinación. Esto significa que los estudiantes con mayores puntajes en cansancio emocional, cinismo o baja eficacia tienden a procrastinar más.

TERCERO: No se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los puntajes de procrastinación. Esto sugiere que tanto hombres como mujeres presentan puntajes similares de procrastinación en el contexto académico.

CUARTO: Existe una correlación positiva, leve y significativa entre la edad y la procrastinación. Esto indica que los estudiantes de mayor edad tienden a procrastinar ligeramente más que los estudiantes más jóvenes.

Recomendaciones

PRIMERA: Profundizar en los estudios sobre la relación entre el burnout académico y la procrastinación, ampliando el análisis a otras variables como la autoeficacia, la motivación intrínseca y el bienestar psicológico. Esto permitirá desarrollar modelos teóricos más integrales que expliquen estas interacciones en contextos educativos diversos. Por otra parte, se debe realizar estudios longitudinales para analizar la evolución de las variables en el tiempo. Esto permitirá identificar patrones y posibles puntos de intervención más efectivos.

SEGUNDA: Integrar enfoques multidimensionales en la comprensión del burnout académico, destacando el impacto del cinismo y la eficacia en la procrastinación, tal como lo revelaron los resultados del presente estudio. Esto puede orientar futuras investigaciones hacia la identificación de dimensiones específicas que requieran intervenciones diferenciadas. Las investigaciones deben aportar a la efectuar talleres prácticos en las universidades que capaciten a los estudiantes en estrategias de afrontamiento del estrés y técnicas de manejo emocional, con un enfoque particular en reducir el cansancio emocional y el cinismo, dimensiones críticas del burnout. Asimismo, ampliar las muestras en investigaciones futuras, incluyendo universidades privadas y otros programas académicos, para obtener resultados más generalizables.

TERCERA: Promover el análisis de estas problemáticas desde perspectivas interdisciplinarias, incorporando teorías de la psicología, la pedagogía y la sociología, para capturar la complejidad de los fenómenos y su interacción con factores contextuales y estructurales. Desarrollar programas de apoyo institucional, como tutorías personalizadas y servicios psicopedagógicos, que detecten de forma temprana a estudiantes en riesgo de sufrir burnout académico o procrastinación crónica, promoviendo un seguimiento continuo. Incorporar métodos mixtos en futuros estudios, lo que permitirá capturar tanto los datos numéricos como las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre el burnout y la procrastinación.

CUARTA: Fomentar la creación de políticas educativas inclusivas y equitativas que reduzcan el estrés académico, como la flexibilización de plazos en casos de necesidad, sin comprometer la calidad académica. Esto no solo mejorará el bienestar de los estudiantes, sino también reducirá la deserción universitaria.

Referencias

- Aceves, G., Celis, M., Moreno, S., & Suárez, J. (2006). Síndrome de burnout. *Neurocien*, 12(2), 205-309. <https://n9.cl/uay3s>
- Alemán, Y., Asillo, Y., Huamntuna, A., Oviedo, V., Garay, N., Barreda, E., & Arapa, S. (2024). El burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Teoría y Práctica de la Educación Superior*, 24(2), 535-542. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i2.6802>
- Álvarez, R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes secundarias de Lima Metropolitana. *Persona*, 13(2), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Amit, A., Karima, C., Javaid, S., Ravinder, M., Anupama, J., Salina, K., & Sohaila, C. (2024). El síndrome de burnout aumentó entre los estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19: Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Scientific Reports*, 24(6), 1-17. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-52923-6>
- Amor, E., Baños, J., & Sentí, M. (2020). Prevalencia del síndrome de burnout entre los estudiantes de medicina y su relación con las variables demográficas, personales y académicas. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(1), 96-112. <https://doi.org/10.33588/fem.231.1036>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1991). Teoría cognitiva social de la autorregulación. *Comportamiento Organizacional y Procesos de Decisión Humana*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Barraza, M. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil: Análisis de relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 231-245. <https://doi.org/10.17081/psico.12.22.1163>
- Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. <https://acortar.link/hrGtwi>
- Burgos, K., & Salas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 121-138. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>

- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de Doctorado, University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Caballero, C., Bresó, É., & Gonzáles, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(1), 85-90. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21342681007.pdf>
- Correa, L., Loayza, J., Vargas, M., Huamán, M., Rodán, L., & Pérez, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario para medir burnout académico en estudiantes de medicina de la Universidad Ricardo Palma. *Facultad de Medicina Humana*, 19(1), 64-73. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v19.n1.1794>
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en la conducta humana*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). El “qué” y el “por qué” de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Domínguez, S. (2016). Inventario de la ansiedad ante exámenes-estado: Análisis preliminar de validez y confiabilidad en estudiantes de psicología. *Liberabit*, 22(2), 219-228. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v22n2/a09v22n2.pdf>
- Ellis, A. (1998). *Una terapia breve más profunda y duradera*. Paidós Ibérica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=95547>
- Estrada, E., Gallegos, N., & Mamani, H. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 48-62. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.631>
- Estrada, E., Gallegos, N., Paredes, Y., & Quispe, R. (2022). Burnout académico y bienestar psicológico en estudiantes peruanos de educación superior en el contexto de la pandemia de COVID-19. *AVFT*, 9(2), 313-319. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7135490>
- Ferrari, J., & McCown, W. (1995). Procrastination research: A synopsis of existing research perspectives. Ferrari, Johnson, & McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 21-46). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Ferrari, J. & Tice, D. (2000). La procrastinación como un fallo de autorregulación del rendimiento: efectos de la carga cognitiva, la autoconciencia y los límites de tiempo en el mejor trabajo bajo presión. *Revista Europea de Personalidad*, 14(5), 391–406. <https://doi.org/10.1002/1099-0984>

- Hobfoll, S. (1989). Conservación de recursos: un nuevo intento de conceptualizar el estrés. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. (2001). La influencia de la cultura, la comunidad y el yo anidado en el proceso de estrés: avances en la teoría de la conservación de recursos. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Gil, P., & Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Psicología Social y de las Organizaciones*, 29(3), 261-268. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30161>
- Gundogan, S. (2023). La relación entre la conducta de procrastinación académica y el agotamiento escolar, psicológico. *HAYEF: Journal of Education*, 20(1), 106-111. <https://doi.org/10.5152/hayef.2023.45>
- Guzmán, M., Parrello, S., & Prado, C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(2), 101-115. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/62>
- Hou, Y. (2024). Relación entre los rasgos de personalidad y el agotamiento por aprendizaje entre estudiantes universitarios: Efecto mediador de la procrastinación general. *International Journal of Arts and Social Science*, 7(3), 88-95. <https://www.ijassjournal.com/2024/V7I3/41466639169.pdf>
- Johnson, J., & Bloom, M. (1995). Un análisis de la contribución de los cinco factores de personalidad a la varianza en la procrastinación académica. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 127-133. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00109-6](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00109-6)
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty: *Heuristics and biases*. *Science*, 185(4157), 1124–1131. <https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (2000). Choices, values, and frames. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803475>
- Kuftyak, E. (2021). Procrastinación, estrés y rendimiento académico en estudiantes. *Actas de Parpha*, 5(2), 965-974. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e0965>
- Marsollier, R., Exposito, C., Varela, J., Mirando, R., & López, C. (2024). Prevalencia del síndrome de burnout entre docentes latinoamericanos durante la pandemia. *Mental Health & Prevention*, 34(5), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200346>

- Martín, L., Saiz, M., Molinero, P., Arteaga, W., Soto, A., & Carbonero, M. (2023). Procrastinación académica de los futuros profesores de español durante la pandemia de COVID-19. *Psicología Educativa*, 23(1), 57-66. <https://doi.org/10.5093/psed2023a17>
- Maslach, C. (1976). Quemado. *Relaciones Humanas*, 16(1), 16-22. <https://n9.cl/6lwml>
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues. En S. Whiton (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Sage. <https://n9.cl/u30soo>
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists. <https://n9.cl/1noddz>
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Agotamiento laboral. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Matus, D., Ortega, M., & Martínez, A. (2018). Burnout académico en contexto universitario. *Eduscientia*, 5(3), 14-25. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/14>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2024). Orientaciones para implementar acciones de prevención de la interrupción de estudios universitarios y de promoción de la continuidad de estudios con calidad y equidad. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6894408/5957002-rvm_n-095-2024-minedu.pdf
- Ministerio de Salud del Perú (MINSA). (2024). Establecimientos de salud Minsa atendieron más de 42 000 casos por reacción a estrés agudo y postraumático. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/967445-establecimientos-de-salud-minsa-atendieron-mas-de-42-000-casos-por-reaccion-a-estres-agudo-y-postraumatico>
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea. <https://n9.cl/2p5o6>
- Mojgan, D., Azra, M., & Hamid, A. (2024). Mediación del compromiso académico en la relación entre la orientación a objetivos, el agotamiento académico y la procrastinación académica. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 5(15), 135-144. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.6.15>
- Pichen, J., & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(48), 154-162. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Prado, S. (2024). Síndrome de burnout en pandemia y satisfacción laboral en médicos serumistas de Ayacucho. *Horiz Med*, 24(2), 65-72. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2024.v24n2.10>

- Price, D., & Murphy, P. (1984). El agotamiento del personal desde la perspectiva de la teoría del duelo. *Death Educ*, 8(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/07481188408251381>
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 570-584. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i1.58>
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación y procrastinación académica. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica*, 7(1), 135-146. <https://marcar.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 14(12), 790-804. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80454273004.pdf>
- Rodríguez, J. (2019). El burnout académico percibido en universitarios: Comparación por género. *Formación Universitaria*, 12(5), 203-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000500023>
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Diferencias afectivas, cognitivas y conductuales entre procrastinadores de alto y bajo nivel. *Journal Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozental, A., Forsstrom, D., & Klingsieck, K. (2022). Procrastinación entre estudiantes universitarios: Diferenciación de casos graves que necesitan apoyo de casos menos graves. *Frontiers in Psychology*, 12(4), 561-570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>
- Ryan, R. y Deci, E. (2017). *Teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/69364>
- Salmela, K., y Upadyaya, K. (2014). Agotamiento escolar y compromiso en el contexto del modelo de demandas-recursos. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Hacer las cosas que hacemos: una teoría fundamentada de la procrastinación académica. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Shaufeli, W., Martínez, I., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://n9.cl/m1db3>

- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivación en el aula: Efectos recíprocos del comportamiento del profesor y la participación de los estudiantes a lo largo del año escolar. *Journal of Educational Psychology*, 25(12), 571-581. <https://n9.cl/chd6ez>
- Steel, P. (2007). La naturaleza de la procrastinación: Una revisión metanalítica y teórica del fracaso autorregulatorio por excelencia. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Trujillo, K., & Noé, M. (2020). La escala de procrastinación académica (EPA): Validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 88(1), 98-107. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. (2006). Contenidos intrínsecos y extrínsecos de las metas en la teoría de la autodeterminación: otra mirada a la calidad de la motivación académica. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación desde una perspectiva de autorregulación. *Revista de Educación Psicológica*, 22(2), 179-187. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>

ANEXOS

Anexo 01 Matriz de Consistencia

Pregunta general	Preguntas específicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Variables	Dimensiones	Enfoque, tipo y diseño	Población y muestra	Técnicas e instrumentos
¿Cuál es la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024?	¿Cuál es la relación entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación de estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024?	Determinar la relación entre el burnout académico y la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024.	Establecer la relación entre las dimensiones del burnout académico con la procrastinación de estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024.	Burnout Académico	Cansancio emocional	Enfoque, cuantitativo. Tipo básica, diseño asociativo, predictivo	Población, 600 estuantes de carreras de gestión. Muestra no probabilística, por conveniencia mínimo a 42 estudiantes. La muestra final fue 100.	Técnica cuestionario. Instrumentos, MBI-SS y EPA.
	¿Cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024?		Establecer las diferencias entre hombres y mujeres respecto a la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024.		Cinismo			
					Eficacia académica			
				Procrastinación	Postergación de actividades			
	¿Cuál es la relación de la edad con la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024?		Establecer la relación de la edad con la procrastinación en estudiantes de una universidad pública de la provincia de Huaura en el año 2024.		Autorregulación académica			

Anexo 02 Consentimiento Informado

He sido invitado(a) a participar en el estudio titulado "BURNOUT ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, HUAURA - 2024" el cual está asociado a la tesis de pregrado de la bachiller, Vasquez Crisostomo, Joselyn Shirley, de la Universidad Continental. La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación que existe entre el burnout académico y procrastinación en estudiantes universitarios de una universidad pública, Huaura - 2024.

Entiendo que el estudio tomará aproximadamente *20 minutos*, el cual consta de completar un formulario en línea en el cual no dejaré información personal, puesto que es de carácter anónimo. Este estudio no representa ningún tipo de daño o consecuencia negativa para mi persona, puesto que el presente formulario solo se enfoca en recopilar información relevante para el estudio.

Entiendo que mi participación es *voluntaria* pudiendo concluir el formulario en el momento que lo desee si es que decido dejar de participar, sin que esto genere ningún tipo de consecuencia o represalia. Los beneficios que obtendré de mi participación serán más indirectos que directos, ya que contribuiré al desarrollo de la investigación de maestría como también a la generación de conocimiento que permitirá mejorar condiciones de salud mental en estudiantes universitarios.

Entiendo que el procedimiento de esta investigación, como el presente formulario, es estándar y ha sido avalado por la literatura científica. El formulario que realizaré para la presente investigación no tiene fines diagnósticos o de evaluación del desempeño, por lo que no hay devoluciones de resultados al concluirlo. Sin embargo, si lo deseo puedo tener acceso al informe final del estudio de una forma global, previa solicitud a la investigadora responsable.

Entiendo que una vez enviado el formulario mis resultados no podrán ser retirados del estudio por no poder ser identificados de manera individual. De tener alguna duda puedo contactarme con la investigadora bachiller Vasquez Joselyn (jesy8843@gmail.com), en el momento que estime pertinente para cualquier asunto relacionado con mi participación.

Dejo constancia que he leído y estoy conforme con la información brindada en el presente documento y acepto participar voluntariamente en esta investigación, según los términos descritos en este consentimiento.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar de este estudio, bajo las condiciones anteriormente presentadas.

Firma del Participante

Firma de Investigador

Anexo 03 Ficha Demográfica

Esta ficha es completamente voluntaria y anónima, con el objetivo de proteger su identidad y respetar sus ideas y decisiones. Le agradecemos su participación y le pedimos que sea absolutamente sincera en sus respuestas. Antes de completar las escalas, le solicitamos que nos proporcione los siguientes datos.

Edad	
Sexo	
Carrera profesional que estudia	
Distrito de residencia	

Anexo 04 Cuestionario de Maslach Burnout Inventory Student Survey, (MBI-SS)

Adaptado y validado por (Correa et al., 2019).

A continuación, con el objetivo de medir el burnout académico que puede presentar en su centro de estudios, se presentan 14 situaciones, para cada ítem deberá indicar con qué frecuencia la condición descrita es fuente actual de burnout académico.

Marque con un aspa (X), según corresponda de acuerdo a la escala de calificación.

Descripción	Valor
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	3
Casi siempre	4
Siempre	5

Burnout Académico						
Ítems	Calificación					
	1	2	3	4	5	
1. Me siento emocionalmente agotado por mis estudios.						
2. Me siento cansado al final de la jornada de estudio.						
3. Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de estudio.						
4. Se me hace difícil prestar atención ya sea en clase o al momento de estudiar.						
5. Me siento quemado por mis estudios-consumido, agotado.						
6. El entusiasmo por mis estudios ha disminuido.						
7. Dudo de la importancia de mis estudios.						
8. El interés por mis estudios ha disminuido desde mi ingreso a la universidad.						
9. Puedo solucionar efectivamente los problemas que se presentan durante el estudio.						
10. Pienso que cuando asisto a clases mis aportes son importantes.						
11. En mi opinión soy un buen estudiante.						
12. Me siento estimulado cuando alcanzo mis metas de estudios.						
13. He conseguido y aprendido muchas cosas útiles en el transcurso de mi carrera.						
14. Durante mis estudios siento confianza de mi habilidad para entender y resolver problemas con mucha calma.						

Anexo 05 Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Adaptado y validado por (Chumán y Grijalva, 2020).

A continuación, con el objetivo de medir procrastinación que puede presentar en su centro de estudios, se presentan 16 situaciones, para cada ítem deberá indicar con qué frecuencia la condición descrita es fuente actual de burnout académico.

Marque con un aspa (X), según corresponda de acuerdo a la escala de calificación.

Descripción	Valor
Nunca	1
Pocas veces	2
A veces	3
Casi siempre	4
Siempre	5

Procrastinación Académica					
Ítems	Calificación				
	1	2	3	4	5
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 leo la noche anterior.					
4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6. Asisto regularmente a clases.					
7. Trato de completar el trabajo asignado 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 trabajos 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 la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					