

Influencia de la autoeficacia académica sobre la adaptación a la universidad: rol mediador del agotamiento emocional académico y del engagement académico

Influence of academic self-efficacy on adaptation to college: mediating role of academic emotional exhaustion and academic engagement

Sergio Dominguez-Lara¹, Marbel Gravini-Donado²,
Rodrigo Moreta-Herrera³, Segundo R. León⁴

¹ Universidad Privada Norbert Wiener, Perú

² Universidad Simón Bolívar, Colombia

³ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

⁴ Universidad Privada San Juan Bautista, Perú

sdominguezl@usmp.pe , Mgravini1@unisimonbolivar.edu.co , rmoreta@pucesa.edu.ec ,
segundo.leon@upsjb.edu.pe

RESUMEN. El objetivo de esta investigación fue analizar el rol mediador del agotamiento emocional académico (AEM) y del engagement académico (EA) en la influencia de la autoeficacia académica (AA) sobre las dimensiones de la adaptación a la universidad (AU) en estudiantes universitarios peruanos de nuevo ingreso. Participaron 688 estudiantes de universidades privadas (56.105% mujeres; $M_{\text{edad}} = 19.576$; $DT_{\text{edad}} = 5.230$). El análisis de datos se realizó mediante un análisis de regresión estructural y los parámetros se interpretaron bajo una perspectiva de magnitud del efecto. Respecto a los resultados, sin considerar los mediadores, se encontró que existe una influencia significativa de la AA sobre todas las dimensiones de la AU. Por otro lado, y al considerar al rol mediador del AEM y del EA dentro del modelo, solo se encontró una influencia indirecta y significativa de la AA a través del EA sobre tres dimensiones de la AU (académica, institucional y social). En conclusión, el EA media la influencia de la AA sobre las dimensiones de la AU, mientras que el rol mediador del AEM no está clarificado.

ABSTRACT. The aim of this research study was to analyze the mediating role of academic emotional exhaustion (AEE) and academic engagement (AE) in the influence of academic self-efficacy (AS) on the dimensions of adaptation to college (AC) in Peruvian freshmen. A total of 688 Peruvian students from private universities participated (women = 56.105%; $M_{\text{age}} = 19.576$ years; $SD_{\text{age}} = 5.230$ years). The data analysis was carried out under structural regression analysis and the parameters were interpreted under an effect size perspective. Regarding the results, without considering the mediators, a significant influence of the AS on all dimensions of AC was found. By other hand, when the mediating role of AEE and AE were considered into the model, only an indirect and significant influence of AS through the AE on three dimensions of AC (academic, institutional, and social) was found. It can be concluded that the AE mediates the influence of AS on the AC, while the mediating role of AEE is not yet clarified.

PALABRAS CLAVE: Adaptación a la universidad, Autoeficacia académica, Agotamiento emocional académico, Engagement académico, Estudiantes universitarios.

KEYWORDS: Adaptation to college, Academic self-efficacy, Academic emotional exhaustion, Academic engagement, College students.

1. Introducción

A raíz de la pandemia por la COVID-19, el sector educativo migró completamente de una enseñanza presencial a una remota, lo que hizo necesarios una serie de ajustes administrativos y académicos en todo nivel (docentes, estudiantes, sistemas de gestión, etc.) (Grande-de-Prado et al., 2021). Todo esto en su momento provocó síntomas de ansiedad, estrés y otros en estudiantes alrededor del mundo (Wang & Zhao, 2020; Zumba-Tello & Moreta-Herrera, 2022). Es así que las escuelas y universidades dispusieron de servicios de ayuda y de salud mental con capacidad aumentada para ayudar a sus estudiantes (Rahman et al., 2021) debido al deterioro de la salud mental como consecuencia de preocupación por su futuro académico asociado a la pandemia, la falta de interacción social, el sistema de enseñanza remota y el aumento de responsabilidades (Padrón et al., 2021). De este modo, en vista que la búsqueda de bienestar es uno de los recursos importantes para los jóvenes (Ghazawy et al., 2021), deben generarse mecanismos que promuevan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como búsqueda de emociones positivas, motivación para el autoaprendizaje y autorregulación en el marco de la enseñanza remota (Holzer et al., 2021), ya que de lo contrario podría provocar un rendimiento académico bajo y podría propiciar el abandono de los estudios (Basith et al., 2020; García, 2014). Cabe mencionar que la prevalencia de abandono de los estudios universitarios en el Perú oscila entre el 10% y el 20% (Sánchez-Hernández et al., 2017), y en vista de la reciente crisis sanitaria y sus repercusiones a nivel social, económico y emocional, es probable que el porcentaje se incremente dado que es durante el primer año de estudios en el que los porcentajes tienden a ser mayores (Tinto, 2010).

En este contexto es vital la adaptación a la vida universitaria (AVU), la que se entiende como la capacidad del estudiante para manejar las demandas y ser autónomo en la universidad (Feldt et al., 2011). La AVU es un constructo compuesto por cuatro dimensiones (Baker & Siryk, 1989). La primera es la adaptación académica, que describe la manera en que el estudiante afronta los retos asociados a las tareas, clases, entre otros, y la responsabilidad que ello implica (Ramsay et al., 1999). La segunda es la adaptación social, vinculada con la cantidad y calidad de la relación con los compañeros de clase y los profesores mediante los canales disponibles en el caso de la enseñanza remota (Gravini-Donado et al., 2021). La tercera dimensión es la adaptación institucional, la cual se asocia con la satisfacción del estudiante con la institución, y de forma más específica valora la posibilidad de permanecer en la carrera o la institución. Por último, la adaptación personal-emocional, que está enfocada en la reacción emocional como consecuencia del manejo de los estresores académicos más frecuentes en el ámbito universitario (e.g., exámenes).

La AVU es un constructo complejo, estudiado durante décadas, y que se asocia con diversos constructos (Credé & Niehorster, 2012), como la autoeficacia académica (AA), el agotamiento emocional académico (AEM) y el engagement académico (EA).

1.1. Autoeficacia, agotamiento emocional y engagement en estudiantes universitarios

Por un lado, desde la teoría social cognitiva (TSC), la AA se define como las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades para aprender (Khan, 2013), indica el grado de confianza que se tiene para el control personal y del entorno (Bandura, 1982). Es decir, de los juicios personales sobre sus capacidades para obtener logros académicos y que le permitan avanzar en sus estudios. Por otro lado, el burnout académico hace referencia un estado de agotamiento como resultado de las demandas académicas, lo que afecta el interés por la actividad académica y el sentido de eficacia personal (Schaufeli et al., 2002). El elemento central y primigenio del burnout académico es el AEM (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2019; Maslach & Leiter, 2016), definido como “desgaste, pérdida de energía, agotamiento, debilitamiento y fatiga” (Maslach et al., 2008, p. 89), afectando así el rendimiento del estudiante (Li et al., 2020). Cabe precisar que el AEM representa una aproximación unidimensional al síndrome de burnout académico (Nikodijević et al., 2012; Tuithof et al., 2017). A su vez, el EA es un estado mental positivo, persistente, relacionado con el estudio, que se caracteriza por tres dimensiones, vigor, dedicación y absorción (Schaufeli et al., 2002), aunque evidencia reciente lo considera como un constructo unidimensional (Dominguez-Lara et al., 2020, Dominguez-Lara, Fernández-Arata, et al., 2021; Serrano et al., 2019) y con potencial para el abordaje de temas como el bajo



rendimiento y el abandono institucional (Fredricks et al., 2016).

En este orden de ideas, trabajos previos sugieren una asociación directa entre la AA y el EA (Dominguez-Lara, Fernández-Arata, et al., 2021; Schaufeli & Salanova, 2007), caracterizando a la AA como el motor del EA (Salanova et al., 2005), ya que la experiencia exitosa en diversas actividades académicas incrementaría el compromiso con las tareas y así se podría gestar un éxito futuro (Medrano et al., 2015). En el ámbito de la educación universitaria existe evidencia de la influencia directa de la AA sobre el EA (e.g., Zhang et al., 2022).

En cuanto a la relación entre la AA y el AEM, considerando que la primera cumple un rol continuo en el aprendizaje del estudiante, su afectación podría desarrollar problemas emocionales vinculados con el ámbito académico, lo que influiría perjudicialmente en la toma de decisiones al momento de afrontar dificultades en el contexto universitario confirmando así la idea de no contar con los recursos necesarios para un afrontamiento eficaz (Khan, 2013). Entonces, una baja AA llevaría a la persona a experimentar AEM (Kong et al., 2021; Rigg et al., 2013; Yu et al., 2016), mermando la calidad en sus relaciones intrapersonales y su rendimiento (Charkhabi et al., 2013).

Por otro lado, la literatura resalta la influencia negativa del EA sobre el burnout académico (Dominguez-Lara, Fernández-Arata, et al., 2021; Laurentiu & Coralia, 2019; Rigg et al., 2013; Wang et al., 2021), ya que mientras que en el estado de burnout el estudiante pierde sus recursos para hacer frente de forma satisfactoria a las demandas académicas, con el EA el estudiante es capaz de generarlos incrementando así emociones positivas (Bakker et al., 2014; Schaufeli & Bakker, 2010).

1.2. Adaptación con la vida universitaria y su relación con la autoeficacia, agotamiento emocional y engagement

Por último, considerando que la TSC sugiere que los individuos con elevada AA establecen metas más complejas, se esfuerzan más en alcanzarlas, y son más perseverantes frente a las dificultades (Bandura, 1982; Yeo & Neal 2013), se explica su asociación positiva con la AVU (Credé, & Niehorster, 2012; Dominguez-Lara et al., 2022; Erzen & Ozabaci, 2021; Morton et al., 2014; Valenti & Faraci, 2021), ya que las creencias favorables acerca de la propia capacidad académica podrían ejercer una influencia sobre la percepción de las exigencias académicas en un ámbito nuevo como el universitario. Asimismo, el EA es relevante en el proceso de AVU (Benraghda et al., 2018) porque capaz de predecir el buen rendimiento académico (López – Aguilar et al., 2021; Salanova et al., 2010) e influye positivamente sobre la permanencia en la institución (Ketonen et al., 2019; Truta et al., 2018). Finalmente, el AEM se vinculan negativamente con la AVU (Mostert, & Pienaar, 2020; Xie et al., 2019), y si bien no es capaz de predecir el rendimiento futuro, se le vincula con la presencia de obstáculos en el ámbito académico (Salanova et al., 2010) y problemas de salud mental (Tlili et al., 2020), lo que se traduce en un bajo desempeño actual (Madigan & Curran, 2021), además de relacionarse directamente con la intención de abandonar la institución (Álvarez - Pérez & López-Aguilar, 2021). Esto se explica en vista que la falta de recursos deja a los estudiantes cansados física y emocionalmente (Schaufeli & Bakker, 2010), lo que conduce a una incapacidad para mostrar interés en las tareas relevantes a la carrera profesional, así como en las interacciones sociales.

1.3. El presente estudio

La investigación en torno a la adaptación universitaria es un área con escaso desarrollo en Perú, observándose algunos estudios instrumentales (e.g., Dominguez-Lara et al., 2022) o descriptivos (e.g., Dominguez-Lara & Prada-Chapoñan, 2020), siendo inexistentes los trabajos de corte multivariado (e.g., estudios con variables mediadoras) que permitan una comprensión más amplia de este constructo considerando características psicológicas que se pueden abordar a nivel preventivo desde la institución universitaria tales como la AA (e.g., Taghani & Razavi, 2021), el AEM (e.g., Ansarypour & Abedi, 2019) y el EA (e.g., Amerstorfer & von Münster-Kistner, 2021), ya que para una adaptación exitosa es necesario un sistema de orientación y tutoría (Duche et al., 2020), por lo que al brindar servicios psicológicos que permitan a los estudiantes una mejor adaptación y potenciar sus recursos personales, la institución se convertirá en un

espacio más atractivo para el aprendizaje (Benraghda et al., 2018; Fennie et al., 2020; Magadán-Díaz & Rivas-García, 2022). Entonces, según el panorama descrito, el objetivo del estudio es analizar el rol mediador del AEM y del EA en la influencia de la AA sobre las dimensiones de la AVU. Entonces, con base en lo mencionado, se propone un modelo conceptual (Figura 1).

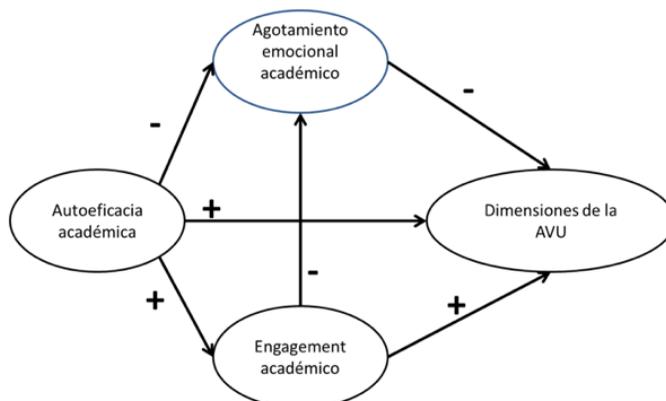


Figura 1. Modelo conceptual. Nota: Por simplicidad se consideró de forma general la AVU, pero se analizó la influencia sobre cada una de las dimensiones. Fuente: Elaboración propia.

De este modo, se plantean las siguientes hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: La autoeficacia académica tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre el engagement académico (EA)

Hipótesis 2: La autoeficacia académica tiene un efecto directo, negativo y significativo sobre el agotamiento emocional académico

Hipótesis 3: El engagement académico tiene un efecto directo, negativo y significativo sobre el agotamiento emocional

Hipótesis 4: El engagement académico tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria

Hipótesis 5: El agotamiento emocional académico tiene un efecto directo, negativo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria

Hipótesis 6: La autoeficacia académica tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria

Hipótesis 7: La autoeficacia académica, considerando el rol mediador de la AEM y del EA, tiene un efecto indirecto, positivo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria

2. Método

2.1. Diseño

El presente trabajo se desarrolló bajo un diseño explicativo (Ato et al., 2013) orientado al análisis de un modelo conceptual bajo el modelamiento de ecuaciones estructurales.

2.2. Participantes

Se evaluó a 688 estudiantes (56.105% mujeres) del primer ciclo de diversas carreras profesionales entre los 16 y 49 años ($M_{\text{edad}} = 19.576$; $DT_{\text{edad}} = 5.230$), en su mayoría entre 16 y 25 años (89.826%), menos de la cuarta parte con pareja actual (19.331%) y más de la mitad solo estudia (61.337%). Todos los estudiantes ingresaron a la universidad en el periodo académico vigente (2021-1) y no procedían de otras instituciones (traslado externo).

2.3. Instrumentos

Student Adaptation to College Questionnaire – Educación Remota (SACQ-ER)

La SACQ-ER (Dominguez-Lara et al., 2022) se elaboró con base en la adaptación peruana del SACQ (Baker & Siryk, 1989). Cuenta con 42 ítems que se responden en una escala categórica ordenada de cinco alternativas de respuesta (desde totalmente en desacuerdo [1] hasta totalmente de acuerdo [5]). Evalúa las cuatro dimensiones de la AVU: académica ($\alpha = .898$), institucional ($\alpha = .807$), social ($\alpha = .868$), y personal-emocional ($\alpha = .898$). En este estudio se invirtieron las puntuaciones de los ítems de la dimensión personal-emocional para interpretarlos directamente: a mayor puntuación, mayor adaptación.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

La EAPESA (Palenzuela, 1983) evalúa de forma unidimensional la AA. Se utilizó la versión peruana (Dominguez-Lara, 2016) conformada por nueve ítems escalados en formato Likert con cuatro opciones (desde Nunca [1] hasta Siempre [4]). Se hallaron indicadores adecuados de confiabilidad de las puntuaciones con la muestra de este estudio ($\alpha = .924$).

Utrecht Work Engagement Scale – Student (UWES-S9)

La UWES-S9 (Schaufeli et al., 2006) evalúa el EA con nueve ítems de siete opciones de respuesta (desde Nunca [0] hasta Siempre [6]). En el presente estudio se interpretó de forma unidimensional considerando la evidencia de estudios previos en Perú (Dominguez-Lara et al., 2020; Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2021) y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad elevado ($\alpha = .921$).

Escala de Cansancio Emocional (ECE)

La ECE (Fontana, 2011) evalúa unidimensionalmente el AEM con 10 ítems escalados en formato Likert con cinco opciones de respuesta que van desde raramente (1) hasta siempre (5). Se usó a versión adaptada a Perú (Dominguez-Lara, Alarcón-Parco, et al., 2021), evidenciándose además una elevada confiabilidad de las puntuaciones ($\alpha = .923$).

2.4. Procedimiento

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética Institucional de la Universidad Privada San Juan Bautista (Registro N°064-2021-CIEI-UPSJB), y se condujo según recomendaciones éticas de la American Psychological Association, y del código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú.

Los docentes responsables de asignaturas de primer ciclo fueron contactados y recibieron una capacitación sobre la aplicación de los instrumentos de evaluación, los cuales se sistematizaron en un formulario de Google. La recolección de los datos se llevó a cabo durante la semana 14 de clases (fines de junio de 2021).

El formulario de Google contenía el consentimiento donde figuraba el título, la descripción del estudio, investigador responsable, muestra a la que estaba orientada, riesgos y beneficios de la participación, procedimiento, un recordatorio de que pueden dejar de responder en cualquier momento. La base de datos utilizada en este estudio corresponde a la del manuscrito de validación del SACQ-ER (Dominguez-Lara et al., 2022)

2.5. Análisis de datos

A nivel descriptivo, se reportaron los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre los constructos estudiados, considerándose significativas si son mayores que .20 (Ferguson, 2009).

Para el contraste de las siete hipótesis de investigación se implementó un análisis de regresión estructural a fin de evaluar los modelos conceptuales propuestos (Figura 1; Kline, 2016). Se usó el método de estimación de mínimos cuadrados con media y varianza ajustada (WLSMV) con la matriz de correlaciones policóricas, el cual se valoró considerando la magnitud del CFI ($> .90$; Marsh et al., 2004) y del RMSEA ($< .08$; Browne & Cudeck, 1993). Se utilizó el programa Mplus versión 7 (Muthén & Muthén, 1998–2015).

Inicialmente se especificaron las relaciones entre las variables predictoras y las variables criterio según el modelo explicativo planteado (figura 1), y se analizaron los efectos directos e indirectos presentes en el análisis de mediación desde un enfoque de magnitud del efecto. En cuantos los efectos directos, se consideró los puntos de cortes brindados para los coeficientes beta estandarizados: un β menor que $|.20|$ se consideró insignificante, entre $|.20|$ y $|.50|$, pequeño, entre $|.50|$ y $|.80|$ moderado, y mayor que $|.80|$, grande (Ferguson, 2009). Con relación a los efectos indirectos, a nivel descriptivo se consideró los coeficientes β , pero la varianza de las dimensiones de la AVU explicada por la AA en presencia del AEM y del EA se cuantificó mediante el estadístico U (Lachowicz et al., 2018), el cual se interpreta de forma similar al R^2 de los análisis de regresión (Lachowicz et al., 2018): menor que $.04$ se consideró insignificante, entre $.04$ y $.25$, pequeño, entre $.25$ y $.64$ moderado, y mayor que $.64$, grande (Ferguson, 2009).

3. Resultados

Tal como se aprecia (Tabla 1), se encontraron correlaciones significativas entre todas las variables del estudio ($> .20$).

	M	DT	g1	g2	1	2	3	4	5	6
Adaptación académica (1)	60.137	8.873	-0.508	0.147	1					
Adaptación social (2)	31.532	7.605	-0.382	-0.348	.606	1				
Adaptación Institucional (3)	23.283	3.090	-2.472	6.993	.422	.243	1			
Adaptación Personal-emocional (4)	38.494	11.717	-0.032	-0.629	.325	.222	.245	1		
Autoeficacia académica (5)	27.632	5.260	-0.214	-0.716	.525	.364	.265	.376	1	
Agotamiento emocional académico (6)	26.411	9.305	0.328	-0.608	-.407	-.309	-.263	-.751	-.307	1
Engagement académico (7)	38.502	10.251	-0.655	0.021	.624	.471	.379	.330	.615	-.345

Nota: M: Media; DT: Desviación típica; g1: Asimetría; g2: curtosis

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre variables. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación general de los modelos conceptuales propuestos, se apreció un ajuste adecuado para la adaptación académica (CFI = $.953$; RMSEA = $.054$, IC90% $.052 - .057$; WRMR = 1.569), adaptación institucional (CFI = $.962$; RMSEA = $.062$, IC90% $.059 - .065$; WRMR = 1.636), adaptación social (CFI = $.953$; RMSEA = $.062$, IC90% $.059 - .064$; WRMR = 1.668), y adaptación personal-emocional (CFI = $.957$; RMSEA = $.055$, IC90% $.052 - .057$; WRMR = 1.574).

En cuanto a la primera hipótesis (La autoeficacia académica tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre el engagement académico), en todos los casos se apreció una influencia moderada y significativa de la AA sobre el EA ($> .50|$; Figuras 2 - 5), lo que brinda respaldo a la hipótesis. La segunda hipótesis (La autoeficacia académica tiene un efecto directo, negativo y significativo sobre el agotamiento emocional académico no recibe soporte empírico ya que los análisis realizados indican una influencia insignificante de la AA sobre el AEM ($< .20$; Figuras 2 - 5). En cuanto a la tercera hipótesis (El engagement académico tiene un efecto directo, negativo y significativo sobre el agotamiento emocional), recibe soporte empírico en vista que existe una influencia pequeña del EA sobre el AEM ($> .20|$; Figuras 2 - 5).



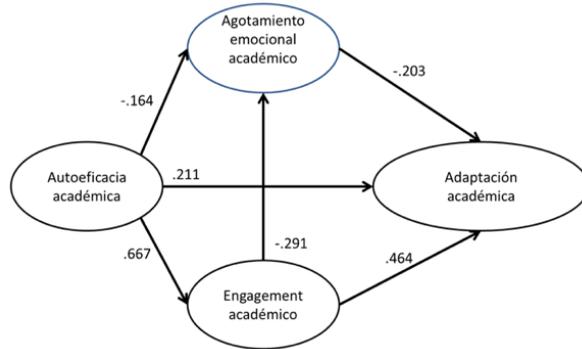


Figura 2. Modelo explicativo de la adaptación académica. Fuente: Elaboración propia.

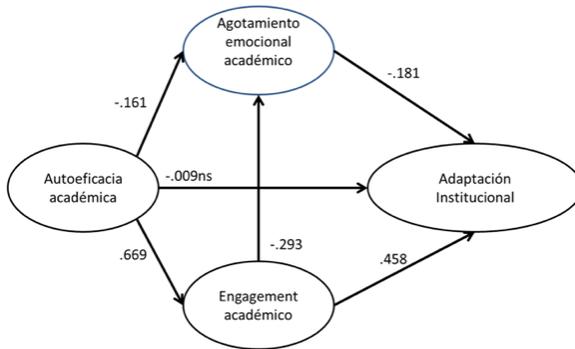


Figura 3. Modelo explicativo de la adaptación institucional. Fuente: Elaboración propia.

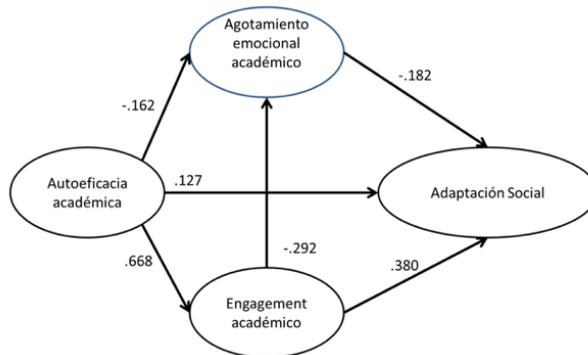


Figura 4. Modelo explicativo de la adaptación social. Fuente: Elaboración propia.

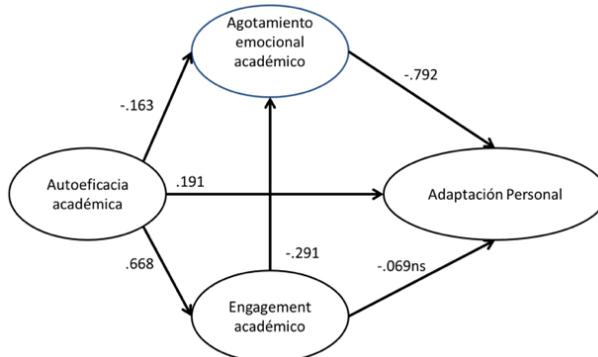


Figura 5. Modelo explicativo de la adaptación personal-emocional. Nota: ns: no significativo. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la cuarta hipótesis (El engagement académico tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria), el EA influyó significativamente, aunque en una magnitud pequeña ($> |.20|$), de manera total y directa sobre la mayoría de las dimensiones de la AVU, excepto sobre la adaptación personal-emocional ($< |.20|$), lo que podría brindar respaldo a la hipótesis. Asimismo, en cuanto al efecto indirecto, solo fue significativo sobre la adaptación personal considerando el AEM (Tabla 2). A su vez, en cuanto a la quinta hipótesis (El agotamiento emocional académico tiene un efecto directo, negativo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria), el AEM solo influyó de forma pequeña y significativa ($> |.20|$) sobre la adaptación académica y personal-emocional, aunque de forma marginal sobre las otras dimensiones de la AVU ($\approx .20$; Figuras 2 - 5), lo que brinda respaldo parcial a la hipótesis de investigación.

Por otro lado, con relación a la sexta hipótesis (La autoeficacia académica tiene un efecto directo, positivo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria), si bien el efecto total de la AA sobre las dimensiones de la AVU es significativo ($> |.20|$), al incluir los mediadores, dicha influencia disminuyó y solo lo hizo de forma significativa sobre la adaptación académica y de forma marginal ($\approx |.20|$) sobre la adaptación institucional, aunque no influyó sobre las otras dos dimensiones (Figuras 2 - 5). La hipótesis recibió respaldo parcial.

Por último, en cuanto a la séptima hipótesis 7 (La autoeficacia académica, considerando el rol mediador de la AEM y del EA, tiene un efecto indirecto, positivo y significativo sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria), considerando el EA, se observó un efecto indirecto significativo de la AA sobre las dimensiones académica ($U = .096$), institucional ($U = .094$), y social ($U = .064$), aunque no en la dimensión personal-emocional ($U = .002$). Por otro lado, tomando en cuenta al AEM, así a través del EA y del AEM (ruta: adaptación \leftarrow AEM \leftarrow EA \leftarrow AA), todos los efectos indirectos fueron insignificantes ($U < .04$), lo que brinda respaldo parcial a la hipótesis planteada.

Efectos de la AA sobre la adaptación ...	Académica	Institucional	Social	Personal-emocional
Efecto total	.593	.380	.446	.429
Efecto directo	.211	.009	.127	.191
Efecto indirecto total	.382	.371	.319	.238
Efecto indirecto específico				
AA \rightarrow AEM \rightarrow Adaptación...	.033	.029	.030	.129
AA \rightarrow EA \rightarrow Adaptación ...	.310	.306	.254	-.046
AA \rightarrow EA \rightarrow AEM \rightarrow Adaptación ...	.039	.035	.036	.154
Efecto del EA sobre la adaptación ...				
Efecto total	.523	.511	.433	.162
Efecto directo	.464	.458	.380	-.069
Efecto indirecto específico				
EA \rightarrow AEM \rightarrow Adaptación ...	.059	.053	.053	.231
Efecto del AEM sobre la adaptación ...				
Efecto total	-.203	-.181	-.182	-.792
Efecto directo	-.203	-.181	-.182	-.792

Nota: AA: autoeficacia académica; AEM: agotamiento emocional académico; EA: engagement académico

Tabla 2. Efectos totales, directos e indirectos. Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Independientemente de la modalidad de estudios, presencial o remota, la AVU es un proceso importante cuya dinámica y desarrollo debe abordarse, pero no existen estudios latinoamericanos que analicen de forma conjunta las variables consideradas en esta investigación, así como el efecto mediador especificado. En este sentido, luego de los análisis y los hallazgos de interés, se pudo constatar que existen algunas hipótesis respecto al rol mediador de la AEM y del EA en la influencia de la AA sobre las dimensiones de la adaptación a la vida universitaria que tienen soporte empírico y coinciden con la revisión realizada, mientras que otras no lo hacen.

La primera hipótesis de investigación recibió respaldo, lo que indica que la AA influye positiva y significativamente sobre el EA, es decir, que las creencias del estudiante los llevarían a realizar actividades



vinculadas con sus tareas académicas lo que reforzaría el compromiso con la carrera profesional. Este hallazgo es consistente con la literatura especializada (Medrano et al., 2015; Schaufeli & Salanova, 2007; Salanova et al., 2005; Zhang et al., 2022) y permite extrapolar ese conocimiento a la realidad universitaria peruana.

Al contrastar la segunda hipótesis, se encontró que la AA no influye significativamente sobre el AEM, pese a que durante la revisión realizada se encontró consenso sobre la asociación negativa entre dichos constructos (Khan, 2013; Kong et al., 2021; Rigg et al., 2013; Schaufeli et al., 2002; Yu et al., 2016). Si bien es un hallazgo infrecuente, se puede explicar en esta muestra partiendo de la posibilidad de que, pese a que puede existir fatiga frente a las tareas académicas, esta sensación no cambia la creencia que poseen los estudiantes de tener habilidades suficientes para aprender y por ende su capacidad de superar el agotamiento emocional ante actividades académicas complejas no se verá afectada.

La tercera hipótesis sobre la influencia negativa del EA sobre el AEM recibió respaldo, lo que indica que una mayor presencia de recursos personales permitiría afrontar la situación de manera adaptativa y, de ese modo, minimizar el impacto de la experiencia de estrés asociada a la vida universitaria (Morales-Dechoudens et al., 2019; Sani et al., 2020). Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas (Dominguez-Lara, Fernández-Arata, et al., 2021; Laurentiu & Coralía, 2019; Rigg et al., 2013; Wang et al., 2021).

Por otro lado, se observó una influencia significativa del EA sobre las dimensiones académica, social e institucional de la AVU (hipótesis 4). En cuanto a lo académico, se explica en vista que el EA es un indicador del involucramiento del estudiante en su vida académica (Salanova et al., 2005). Asimismo, la influencia del EA sobre dimensión social de la AVU se puede explicar considerando el comportamiento del estudiante, quien al sumergirse en las actividades de aprendizaje, es posible que logre establecer relaciones positivas con sus compañeros y docentes, lo que influye en una participación activa durante las clases (Amerstorfer & Münster-Kistner, 2021). Además, sobre lo institucional, el EA predice significativamente la permanencia (Ketonen et al., 2019), lo que permite destacar su rol en el proceso de adaptación del estudiante. Finalmente, en cuanto a la dimensión emocional, si bien no existe una influencia directa que resalte el rol del EA sobre el aspecto emocional de la vida universitaria, la influencia indirecta considerando como mediador al AEM indicaría que puede no ser suficiente tener un alto compromiso y dedicación académica cuando se presentan crisis o afectaciones psicológicas que pueden ser el detonante para abandonar los estudios por no adaptarse adecuadamente. Estos hallazgos cuestionarían aquellos planteamientos sobre la AVU que prescinden de la dimensión emocional (Rodríguez-Ayan & Sotelo, 2014), resaltando su importancia en la vida académica.

A su vez, el AEM solo influyó negativamente sobre las dimensiones académica y personal-emocional de la AVU (hipótesis 5). En cuanto a la influencia del AEM sobre la dimensión académica, el estado de desgaste, estrés intenso y baja motivación asociado a los estudios requiere una mayor cantidad de recursos para establecer un equilibrio y restablecer la energía, lo que implica menor dedicación a las tareas y labores académicas y, en consecuencia, se reducen las probabilidades de enfocarse en los estudios, realizar las tareas y obtener resultados favorables. Asimismo, es sumamente relevante para el aspecto emocional debido a que el burnout académico, representado en este estudio con el AEM, comparte manifestaciones clínicas con la ansiedad y depresión tales como la irritabilidad, baja concentración, preocupaciones, entre otros (Caballero et al., 2010), pudiendo coexistir con dichos síndromes (Caballero et al., 2015), además que hace proclive a la persona a presentar alteraciones en la atención, es decir, un aumento de la atención en la información negativa en lugar de la información positiva (Bianchi & Laurent, 2015), lo que afectaría el proceso de adaptación del estudiante.

Se encontró que existe una influencia significativa de la AA sobre todas las dimensiones de la AVU en ausencia de los mediadores (hipótesis 6), lo que es consistente con la literatura previa que las asocian positivamente (Credé, & Niehorster, 2012; Dominguez-Lara et al., 2022; Erzen & Ozabaci, 2021; Morton et al., 2014; Valenti & Faraci, 2021), aunque la presencia de la AEM y el EA redujeron la influencia directa de la AA solo a la dimensión académica e institucional (hipótesis 6). En cuanto a lo académico, las creencias de autoeficacia influirían sobre las conductas académicas y, luego de obtener resultados favorables, las

retroalimentaría positivamente. Por otro lado, respecto a lo institucional, se elevarían las probabilidades de continuar en la carrera o la institución en vista de que el rendimiento logrado se correspondería con el esfuerzo realizado (García, 2014).

Posteriormente se analizó la influencia indirecta de la AA sobre las dimensiones de la AVU considerando la presencia del AEM y del EA como mediadores (hipótesis 7), y se encontró una influencia indirecta sobre las dimensiones académica, institucional y social de la AVU en el caso del EA, mientras que por el lado del AEM no se encontró influencia indirecta significativa. En el caso de la adaptación académica, el trabajo conjunto de la AA y del EA sería clave para lograr ajustar los recursos académicos del estudiante a las exigencias del entorno universitario a fin de lograr posteriormente sus objetivos. Del mismo modo, esta interacción ayudaría a fomentar los vínculos sociales dentro del recinto institucional, dado que al conjugarse las creencias sobre las propias capacidades así como el entusiasmo y compromiso con la carrera profesional, facilitaría el intercambio de información entre estudiantes permitiendo así el crecimiento mutuo. Por otro lado, la ausencia de interacción entre la AA y el AEM ya revisada anteriormente (hipótesis 2) no permite inferir, al menos con la muestra del presente estudio, algún tipo de interacción entre dichas variables que permita interpretar su influencia conjunta, aunque no debe omitirse la influencia directa del AEM sobre las dimensiones adaptación académica y personal-emocional (hipótesis 5) para comprender su rol en el proceso de AVU.

En cuanto a las implicaciones del presente trabajo, se brinda evidencia empírica para seguir trabajando desde las Instituciones universitarias en la promoción y fortalecimiento de la motivación y los juicios positivos de los estudiantes frente a su capacidad de logro para mantener o mejorar su rendimiento académico, el cual que es un factor presente en la adaptación universitaria y por ello en la permanencia estudiantil (Basith et al., 2020; García, 2014). Asimismo, considerando la influencia relevante del AEM sobre la adaptación académica y personal –emocional, es necesario que las instituciones educativas presten atención a la vida personal y familiar de sus estudiantes, en especial en temas de salud mental a fin de intervenir de forma preventiva. Finalmente, debe considerarse que la enseñanza remota es una modalidad implementada en la educación superior peruana desde antes de la pandemia (Dominguez-Lara et al., 2022), por lo que los resultados del presente estudio permitirán a los gestores de las instituciones conocer el rol de las variables estudiadas y, de ese modo, contribuir con el proceso de adaptación de los estudiantes que elijan esa modalidad de enseñanza mediante la mejora de las características individuales involucradas (Bergey et al., 2019).

Este estudio presenta diversas fortalezas, como ser el primero que aborda la AVU desde una perspectiva metodológica enfocada en ecuaciones estructurales, lo que permite clarificar las asociaciones, a diferencia de una perspectiva bivariada que podría brindar información poco precisa sobre un tema tan complejo como el presente. Por otro lado, si bien existe evidencia preliminar de que el contexto de pandemia afectó de forma distinta a hombres y mujeres (Spagnolo et al., 2020), se pudo realizar el análisis conjunto de hombres y mujeres debido a que todas las medidas utilizadas presentan una estructura factorial equivalente en dichos grupos (Dominguez-Lara & Fernández-Arata, 2019; Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2021; Dominguez-Lara et al., 2018, 2022) lo que permitiría un análisis con menos sesgo de medición. Finalmente, la interpretación de las medidas de magnitud del efecto se realizaron con puntos de corte más exigentes (Ferguson, 2009), ya que si bien la literatura disponible sugiere usar los criterios de Cohen (1992) para valorar los efectos directos e indirectos (Kenny, 2011), ya que bajo ciertas condiciones es posible lograr magnitudes alrededor de .10, lo que según los criterios de Cohen (1992) sería un efecto pequeño, mientras que para Ferguson (2009) se trataría de un efecto insignificante. Por este motivo, es deseable evitar falsos positivos a fin de lograr una interpretación de resultados más coherente.

En cuanto a las limitaciones, debido al carácter anónimo de las encuestas no fue posible considerar dentro del modelo el rendimiento académico, lo que pudo enriquecer los resultados debido a su relevancia. Asimismo, contar con las respuestas de estudiantes de una sola institución educativa puede limitar las posibilidades de generalización de resultados.

En conclusión, el EA media la influencia de la AA sobre las dimensiones de la AVU, mientras que el rol



mediador del AEM no está clarificado. Entonces, se puede evidenciar con estos resultados la necesidad de seguir ahondando sobre esta problemática multifactorial de la AVU y las relaciones que pueden existir con otras variables dentro de un modelo explicativo considerando elementos académicos, institucionales y sociales que puedan influir positiva o negativamente para tomar acciones preventivas y correctivas desde la educación superior y de ese modo mejorar la calidad académica y el bienestar de los estudiantes.

Se recomienda realizar estudios longitudinales por medio de regresión estructural longitudinal para establecer relaciones causales entre las variables, lo que permitirá paliar la limitación ya mencionada sobre el acceso a la información del rendimiento académico al contar con la identificación del estudiante, y permitirá conocer qué factores pueden explicar mejor el proceso adaptativo (Brahm et al, 2017; Tinto, 2010). Por otro lado, sería interesante replicar la investigación y conocer la AVU en otros recintos universitarios con tal de ampliar el conocimiento y dinámica entre las variables en instituciones con otras características (e.g., universidades públicas) o ubicación geográfica (e.g., en otras regiones del Perú).

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Dominguez-Lara, S.; Gravini-Donado, M.; Moreta-Herrera, R.; León, S. R. (2023). Influencia de la autoeficacia académica sobre la adaptación a la universidad: rol mediador del agotamiento emocional académico y del engagement académico. *Campus Virtuales*, 12(2), 99-112. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.2.1213>

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R.; López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 663-689.
- Amerstorfer, C.; von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 713057. doi:10.3389/fpsyg.2021.713057.
- Ansarypour, S.; Abedi, M. R. (2019). The effect of functional analytic psychotherapy on reducing academic burnout of final year female students Islamic Azad University (Khomeinishahr Branch). *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(6), 90-98. doi:10.29252/edcbmj.11.06.13.
- Ato, M.; López-García, J. J.; Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi:10.6018/analesps.29.3.178511.
- Baker, R. W.; Siryk, B. (1989). Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ): manual. Western Psychological Services.
- Bakker, A. B.; Demerouti, E.; Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Basith, A.; Rosmaiyadi, R.; Triani, S. N.; Fitri, F. (2020). Investigation of online learning satisfaction during COVID 19: In relation to academic achievement. *Journal of Educational Science and Technology*, 6(3), 265-275. doi:10.26858/est.v1i1.14803.
- Benraghda, A.; Goudih, Z.; Abdallah, S. S. (2018). Student engagement and adjustment to college among undergraduate students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1889. (<http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1889>).
- Bergey, B. W.; Parrila, R. K.; Laroche, A.; Deacon, S. H. (2019). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.11.001.
- Bianchi, R.; Laurent, E. (2015). Emotional information processing in depression and burnout: an eye-tracking study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 265(1), 27-34. doi:10.1007/s00406-014-0549-x.
- Brahm, T.; Jenert, T.; Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*, 73, 459-478. doi:10.1007/s10734-016-0095-8.
- Browne, M. W.; Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445-455). Sage.
- Caballero, C.; González, O.; Palacio, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31(1), 59-69. doi:10.14482/sun.30.1.1.4309.
- Caballero, C.; Hederich, C.; Palacio, J. (2010). El burnout académico. Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 131-146.
- Charkhabi, M.; Azizi Abarghuei, M.; Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning

- experience among Iranian students. *SpringerPlus*, 2, 677. doi:10.1186/2193-1801-2-677.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Erlbaum.
- Credé, M.; Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychological Review*, 24(1), 133-165. doi:10.1007/s10648-011-9184-5.
- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. doi:10.24016/2016.v2n2.31.
- Dominguez-Lara, S.; Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e32. doi:10.24320/redie.2019.21.e32.2014.
- Dominguez-Lara, S.; Merino-Soto, C. (2019). Medición con ítem único del agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: evidencias de validez y confiabilidad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 50(1), 45-56. doi:10.21865/RIDEP50.1.04.
- Dominguez-Lara, S.; Prada-Chapoñan, R. E. (2020). Adaptación universitaria en estudiantes peruanos de ciencias de la salud: Diferencias por sexo y grupo etario. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 20(2), 410-417. doi:10.30554/archmed.20.2.3754.
- Dominguez-Lara, S. A.; Fernández-Arata, M.; Seperak-Viera, R. (2021). Análisis psicométrico de una medida ultra-breve para el engagement académico: UWES-3S. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 13(1), 25-37. doi:10.32348/1852.4206.v13.n1.27780.
- Dominguez-Lara, S.; Sánchez-Villena, A. R.; Fernández-Arata, M. (2020). Psychometric properties of the UWES-9S in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7-23. doi:10.14718/acp.2020.23.2.2.
- Dominguez-Lara, S.; Fernández-Arata, M.; Manrique-Millones, D.; Alarcón-Parco, D.; Díaz-Peñaloza, M. (2018). Datos normativos de una escala de agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios de psicología de Lima (Perú). *Educación Médica*, 19(3), 246-255. doi:10.1016/j.edumed.2017.09.002.
- Dominguez-Lara, S.; Alarcón-Parco, D.; Fernández-Arata, M.; Tamayo-Agudelo, W.; Bernal-Vargas, L.; Campos-Uscanga, Y. (2021). Invarianza factorial de una medida de burnout académico entre estudiantes universitarios de Perú, México y Colombia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 13(3), 70-86. doi:10.32348/1852.4206.v13.n3.25946.
- Dominguez-Lara, S.; Gravini-Donado, M.; Moreta-Herrera, R.; Quistgaard-Alvarez, A.; Barboza-Zelada, L. A.; De Taboada, L. (2022). Propiedades psicométricas del Student Adaptation to College Questionnaire - Educación Remota en estudiantes universitarios de primer año durante la pandemia. *Campus Virtuales*, 11(1), 81-93. doi:10.54988/cv.2022.1.965.
- Duche, A.; Paredes, F.; Gutiérrez, O.; Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(3), 244-258.
- Erzen, E.; Ozabaci, N. (2021). Effects of personality traits, social support and self-efficacy on predicting university adjustment. *Journal of Education*. doi:10.1177/00220574211102505.
- Feldt, R. C.; Graham, M.; Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92-104. doi:10.1177/0748175611400291.
- Fennie, T.; Mayman, Y.; van Louw, C.; Useh, E.; Kombora, M. (2020). Psychosocial factors impacting the college adjustment of undergraduate students: A scoping review. *Journal of Psychology in Africa*, 30(2), 96-105. doi:10.1080/14330237.2020.1716548.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. doi:10.1037/a001580.
- Fontana, S. (2011). Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de desgaste emocional para estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 44-48.
- Fredrick, J. A.; Filsecker, M.; Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.02.002.
- García, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- Ghazawy, E. R.; Ewis, A. A.; Mahfouz, E. M.; Khalil, D. M.; Arafa, A.; Mohammed, Z.; Mohammed, E. F.; Hassan, E. E.; Hamid, S. A.; Ewis, S. A.; Mohammed, A. E. (2021). Psychological impacts of COVID-19 pandemic on the university students in Egypt. *Health Promotion International*, 36(4), 1116-1125. doi:10.1093/heapro/daaa147.
- Grande-de-Prado, M.; García-Peñalvo, F. J.; Corell Almuzara, A.; Abella-García, V. (2021). Evaluación en educación superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58.
- Gravini-Donado, M. L.; Mercado-Peñaloza, M.; Dominguez-Lara, S. (2021). College adaptation among Colombian freshmen students: internal structure of the Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 251-263. doi:10.7821/naer.2021.7.657.
- Holzer, J.; Lüftenecker, M.; Korlat, S.; Pelikan, E.; Salmela-Aro, K.; Spiel, C.; Schober, B. (2021). Higher education in times of COVID-19: university students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *AERA Open*. 7(1), 1-13. doi:10.1177/2F2328584211003164.
- Kenny, D. A. (2011). Mediation. (<http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>).
- Ketonen, E. E.; Malmberg, L. E.; Salmela-Aro, K.; Muukkonen, H.; Tuominen, H.; Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences*, 69, 196-205. doi:10.1016/j.lindif.2018.11.001.
- Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(4), 1-13. doi:10.7710/2168-0620.1006.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.



- Kong, L. N.; Yang, L.; Pan, Y. N.; Chen, S. Z. (2021). Proactive personality, professional self-efficacy and academic burnout in undergraduate nursing students in China. *Journal of Professional Nursing*, 37(4), 690-695. doi:10.1016/j.profnurs.2021.04.003.
- Lachowicz, M. J.; Preacher, K. J.; Kelley, K. (2018). A novel measure of effect size for mediation analysis. *Psychological Methods*, 23(2), 244-261. doi:10.1037/met000165.
- Laurentiu, P. M.; Coralia, S. (2019). Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 76, 101785. doi:10.1016/j.lindif.2019.101785.
- Lí, C.; Zhang, Y.; Randhawa, A. K.; Madigan, D. J. (2020). Emotional exhaustion and sleep problems in university students: Does mental toughness matter? *Personality and Individual Differences*, 163, 110046. doi:10.1016/j.paid.2020.110046.
- López-Aguilar, D.; Garcés-Delgado, Y.; Álvarez-Pérez, P. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), art5. doi:10.30827/relieve.v27i1.21169.
- Madigan, D. J.; Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387-405. doi:10.1007/s10648-020-09533-1.
- Magadán-Díaz, M.; Rivas-García, J. I. (2022). Gamificación del aula en la enseñanza superior online: el uso de Kahoot. *Campus Virtuales*, 11(1), 137-152. doi:10.54988/cv.2022.1.978.
- Marsh, H. W.; Hau, K. T.; Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary journal*, 11(3), 320-341. doi:10.1207/s15328007sem1103_2.
- Maslach, C.; Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. doi:10.1002/wps.20311.
- Maslach, C.; Leiter, M.; Schaufeli, W. B. (2008). Measuring burnout. In C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being* (pp. 86-108). Oxford University Press.
- Medrano, L. A.; Moretti, L.; Ortiz, A. (2015). Medición del engagement académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
- Mostert, K.; Pienaar, J. (2020) The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students, *Journal of Psychology in Africa*, 30(3), 197-202. doi:10.1080/14330237.2020.1767928.
- Morales-Dechoudens, G.; Jiménez-Torres, A. L.; Muñoz-Colón, A. (2019). Experiencias de estudiantes de nuevo ingreso: Estresores y el proceso de adaptación. *Revista Griot*, 12(1), 47-70.
- Morton, S.; Mergler, A.; Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 90-108. doi:10.1017/jgc.2013.29.
- Muthén, L. K.; Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's Guide*. Muthén & Muthén.
- Nikodijević, A.; Labrović, J. A.; Đoković, A. (2012). Academic burnout among students at Faculty of Organizational Sciences. *Education Management*, 64, 47-53. doi:10.7595/management.fon.2012.0019.
- Padrón, I.; Fraga, I.; Vieitez, L.; Montes, C.; Romero, E. (2021). A study on the psychological wound of COVID-19 in university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 589927. doi:10.3389/fpsyg.2021.589927.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185- 219.
- Rahman, M. M.; Khan, S. J.; Sakib, M. S.; Halim, M. A.; Rahma, M.; Asikunnaby, M.; Jhinuk, J. M. (2021). COVID-19 responses among university students of Bangladesh: Assessment of status and individual view toward COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 31(1), 512-531. doi:10.1080/10911359.2020.1822978.
- Ramsay, S.; Barker, M.; Jones, E. (1999) Academic adjustment and learning processes: a comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 129-144. doi:10.1080/0729436990180110.
- Rigg, J.; Day, J.; Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-152. doi:10.5539/jedp.v3n2p138.
- Rodríguez-Ayan, M. N.; Sotelo, M. E. (2014). Cuestionario de adaptación a la vida universitaria (CAVU): desarrollo, estructura factorial y validación inicial. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 40-49.
- Salanova, M.; Bresó, E.; Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M.; Schaufeli, W.; Martínez, I.; Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress, and coping*, 23(1), 53-70. doi:10.1080/10615800802609965.
- Sánchez-Hernández, G.; Barboza-Palomino, M.; Castilla-Cabello, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, 69, 169-191. doi:10.19052/ap.4075.
- Schaufeli, W. B.; Bakker, A. (2010). Defining a measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). Psychology Press.
- Schaufeli, W.; Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping & Stress*, 20(2), 177-196. doi:10.1080/10615800701217878.
- Schaufeli, W. B.; Bakker, A. B.; Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. A Cross-national study. *Education and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi:10.1177/0013164405282471.
- Schaufeli, W. B.; Martínez, I. M.; Marqués Pinto, A.; Salanova, M.; Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003.
- Serrano, C.; Andreu, Y.; Murgui, S.; Martínez, P. (2019). Psychometric properties of Spanish version student Utrecht Work Engagement

- Scale (UWES-S-9) in high-school students. *The Spanish journal of Psychology*, 22, E21. doi:10.1017/sjp.2019.25.
- Spagnolo, P. A.; Manson, J. E.; Joffe, H. (2020). Sex and gender differences in health: What the COVID-19 pandemic can teach us. *Annals of Internal Medicine*, 173(5), 385-386. doi:10.7326/m20-1941.
- Taghani, A.; Razavi, M. R. (2021). The effect of metacognitive skills training of study strategies on academic self-efficacy and academic engagement and performance of female students in Taybad. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-020-01278-y.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for Student retention. In L.W. Perna (Ed), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25) (pp. 51-89). doi:10.1007/978-90-481-8598-6_2.
- Tlili, M. A.; Aouicha, W.; Sahli, J.; Testouri, A.; Hamoudi, M.; Mtiraoui, A.; Mallouli, M. (2020). Prevalence of burnout among health sciences students and determination of its associated factors. *Psychology, Health and Medicine*, 26(2), 212-220. doi:10.1080/13548506.2020.1802050.
- Truta, C.; Parv, L.; Topala, I. (2018). Academic engagement and intention to drop out: Levers for sustainability in higher education. *Sustainability*, 10, 4637. doi:10.3390/su10124637.
- Tuijthof, M.; ten Have, M.; Beekman, A.; van Dorselaer, S.; Kleinjan, M.; Schaufeli, W.; de Graaf, R. (2017). The interplay between emotional exhaustion, common mental disorders, functioning and health care use in the working population. *Journal of Psychosomatic Research*, 100(9), 8-14. doi:10.1016/j.jpsychores.2017.06.018.
- Vizoso, C.; Rodríguez, C.; Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529. doi:10.1080/07294360.2018.1504006.
- Xie, Y. J.; Cao, D. P.; Sun, T.; Yang, B. (2019). The effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning, and academic performance among Chinese medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 19, art211. doi:10.1186/s12909-019-1640-9.
- Valenti, G. D.; Faraci, P. (2021). Predicting university adjustment from coping-styles, self-esteem, self-efficacy, and personality: Findings from a survey in a sample of Italian students. *European Journal of Investigation of Health, Psychology and Education*, 11, 894-907. doi:10.3390/ejihpe11030066.
- Wang, C.; Zhao, H. (2020). The impact of COVID-19 on anxiety in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1168. doi:10.3389/fpsyg.2020.01168.
- Wang, J.; Bu, L.; Li, Y.; Song, J.; Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 102, 104938. doi:10.1016/j.nedt.2021.104938.
- Waters, S.; Russell, W. (2016). Virtually Ready? Pre-service teachers' perceptions of a virtual internship experience. *Research in Social Sciences and Technology*, 1(1), 1-23.
- Watermeyer, R.; Crick, T.; Knight, C.; Goodall, J. (2020). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623-641. doi:10.1007/s10734-020-00561-y.
- Yeo, G. B.; Frederiks, E. R. (2011). Cognitive and affective regulation: Scale validation and nomological network analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 60(4), 546-575. doi:10.1111/j.1464-0597.2011.00447.
- Yu, J. H.; Chae, S. J.; Chang, K. H. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28, 49-55. doi:10.3946/kjme.2016.9.
- Zhang, Y.; Guan, X.; Ahmed, M. Z.; Jobe, M. C.; Ahmed, O. (2022). The association between university students' achievement goal orientation and academic engagement: Examining the mediating role of perceived school climate and academic self-efficacy. *Sustainability*, 14(10), 6304. doi:10.3390/su14106304.
- Zumba-Tello, D.; Moreta-Herrera, R. (2022). Afectividad, regulación emocional, estrés y salud mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. *Revista de Psicología de la Salud UHM*, 10(1), 117-129. doi:10.21134/pssa.v10i1.801.

