

# CONTRIBUCIÓN DE LA PASIÓN Y LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA MULTIDIMENSIONAL SOBRE EL BURNOUT EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO A DISTANCIA

## CONTRIBUTION OF PASSION AND MULTIDIMENSIONAL ACADEMIC PROCRASTINATION ON BURNOUT IN THE UNIVERSITY DISTANCE LEARNING SETTING

MARCELA PAZ GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO<sup>1</sup> Y  
ÁNGELES SÁNCHEZ-ELVIRA PANIAGUA<sup>1</sup>

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

González-Brignardello, M. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2023). Contribución de la pasión y la procrastinación académica multidimensional sobre el burnout en el ámbito universitario a distancia [Contribution of Passion and Multidimensional Academic Procrastination on Burnout in the University Distance Learning Setting]. *Acción Psicológica*, 20(1), 131–146. <https://doi.org/10.5944/ap.20.1.39246>

### Resumen

El presente estudio tiene como propósito examinar la capacidad predictiva que la pasión por los estudios y la procrastinación académica multidimensional tienen sobre el *burnout*. La muestra incluyó a 1648 estudiantes de primera matrícula en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Se realizaron análisis de regresión jerárquica en dos bloques. Los resultados revelan que ambos procesos psicológicos influyen en el *burnout*, pero de manera diferenciada. La pasión, particularmente la

armoniosa, actúa como factor protector, mientras que la obsesiva tiene un efecto levemente perjudicial en todas las dimensiones del *burnout*. La introducción de las dimensiones de la procrastinación académica mejora significativamente la capacidad predictiva del modelo: la procrastinación central y la desconexión del trabajo son predictores positivos del *burnout*, mientras que la pobre gestión del tiempo tiene un efecto inverso en relación con el cinismo, funcionando como protector ante el desapego y la desvalorización del estudio. Este estudio sugiere nuevas líneas de investigación que permitan abordar debates sin resolver sobre la procrastinación académica y

**Correspondence address [Dirección para correspondencia]:** Marcela Paz González-Brignardello, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

**Email:** [mpgonzalez@psi.uned.es](mailto:mpgonzalez@psi.uned.es)

**ORCID:** Marcela Paz González-Brignardello (<https://orcid.org/0000-0001-7113-7846>) y Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua (<https://orcid.org/0000-0002-3007-3935>)

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Recibido: 3 de junio de 2023.

Aceptado: 18 de junio de 2023.

conocer su impacto en el bienestar, el rendimiento y el abandono estudiantil.

**Palabras clave:** *Burnout* académico; pasión armónica; pasión obsesiva; procrastinación académica, multidimensionalidad.

## Abstract

The present study aims to examine the predictive capacity that passion for studies and multidimensional academic procrastination have on burnout. The sample included 1648 first-year students at the National University of Distance Education (UNED). Hierarchical regression analyses were conducted in two blocks. The results reveal that both psychological processes influence burnout, but in distinct ways. Passion, particularly the harmonious type, acts as a protective factor, while the obsessive type has a slightly detrimental effect on all dimensions of burnout. The introduction of academic procrastination dimensions significantly enhances the predictive capacity of the model: core procrastination and work disengagement are positive predictors of burnout, while poor time management has a reverse effect concerning cynicism, functioning as a shield against detachment and devaluation of study. This study suggests new lines of research to address unresolved debates on academic procrastination and understand its impact on well-being, performance, and student dropout rates.

**Keywords:** Academic Burnout; Harmonious Passion; Obsessive Passion; Academic Procrastination; Multidimensionalidad.

## Introducción

El *burnout*, también conocido como síndrome de desgaste profesional, constituye un estado persistente y negativo vinculado al ámbito laboral y académico. El *burnout* académico, es una reacción emocional adversa ante los estudios. Se caracteriza por una sensación de agotamiento extremo, una respuesta a la sobrecarga de tareas escolares que parece insuperable. Esta fatiga se acompaña de un distanciamiento emocional y mental (cinismo) respecto al rol de estudiante cuestionando la importancia y utilidad de los

estudios que se están realizando. Este cinismo se ve exacerbado por un sentimiento de ineficacia académica, una percepción negativa de las propias habilidades y competencias en el ámbito educativo (Schaufeli et al., 2002). En resumen, el *burnout* académico es un estado de estrés crónico en el entorno educativo que puede afectar seriamente el bienestar y rendimiento del estudiante por lo que se ha convertido en una preocupación creciente en el ámbito de la educación superior.

El presente artículo se propone abordar una perspectiva innovadora al explorar la intersección entre el *burnout* académico y dos variables cruciales, la procrastinación académica y la pasión por los estudios, que han sido abordadas de manera separada en la literatura hasta ahora. La procrastinación académica, caracterizada por el retraso irracional en tareas importantes, y la pasión por los estudios, que puede manifestarse de manera armoniosa o obsesiva, han demostrado tener impactos significativos en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. A pesar de su importancia, la falta de estudios que aborden simultáneamente estas variables en relación con el *burnout* académico crea un vacío en la comprensión integral de los factores predictores del agotamiento en el ámbito estudiantil. Este estudio se posiciona como un paso crucial para llenar este vacío, ofreciendo una perspectiva multidimensional y detallada sobre cómo estas variables se entrelazan y contribuyen al desarrollo del *burnout* académico.

## *Burnout académico*

El *burnout* es un síndrome que se caracteriza por la presencia de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. El término emergió de la mano de Freudenberg en 1974, en el contexto de la actividad laboral relacionada con la atención y el cuidado a personas. Desde entonces, el cuadro ha sido objeto de numerosos estudios que lo describen también en otros ámbitos de trabajo y en el académico. Entre estudiantes, el *burnout* se caracteriza por agotamiento físico y mental; cinismo como actitud de indiferencia hacia los estudios y la percepción de pérdida de eficacia y sensación de incompetencia en el estudio (Bresó et al., 2007; Bresó y Salanova, 2002; Salanova et al., 2005). Entre los factores asociados a su aparición se encuentran el estrés mantenido por sobrecarga de

estudios, variables personales, y aspectos contextuales educativos (Domínguez et al., 2010).

El *burnout* académico se desarrolla de manera insidiosa frente al estrés crónico y las demandas propias del ámbito estudiantil. Las consecuencias que conlleva son: bajo rendimiento académico (e.g., Madigan y Curran, 2021), mala salud física (Fares et al., 2016), intención de abandono (Marôco et al., 2020), depresión (Caballero-Domínguez et al., 2015; Frajerman et al., 2019) y riesgo suicida (Ardiles-Irarrázabal et al., 2022). Su frecuencia de aparición informada varía entre 8 % y 60 % (Amor et al., 2020; Boni et al., 2018; Liu et al., 2023; Rosales-Ricardo et al., 2021) dependiendo de aspectos metodológicos, como el tipo de muestra analizada o los criterios de corte utilizados.

### ***Procrastinación académica***

Considerada un fallo de autorregulación, la procrastinación académica consiste en el retraso irracional y voluntario en el inicio y/o finalización de tareas importantes, necesarias y previstas, a pesar de saber que habrá consecuencias negativas por hacerlo (Sirois y Pychyl, 2013; Steel, 2007). Se la considera un fallo de los procesos de autorregulación comportamental, de los mecanismos de autocontrol y de la disciplina frente al estudio. Se trata de un comportamiento altamente prevalente entre estudiantes universitarios: entre el 70 y 95 % de los estudiantes se implican en esta conducta problemático (Steel, 2007).

Comprender por qué las personas no realizan las actividades que los llevarían a cumplir sus objetivos y metas, en este caso, académicos, es un desafío probablemente equivalente al del procrastinador que intenta comprender por qué está, una y otra vez, haciendo justamente lo que no tenía planeado hacer.

La procrastinación académica tiene efectos negativos: afecta al rendimiento académico (e.g., Kaya y Erdem, 2021; Kim y Seo, 2015), a la salud (Sirois y Pychyl, 2016), al bienestar (Bu et al., 2021; Kaya y Erdem, 2021); y, en relación con síntomas emocionales se la ha asociado a culpa (e.g., Pychyl y Flett, 2012), ansiedad (e.g., Stainton et al., 2000), depresión (e.g., Flett et al., 2016), y afecto negativo (e.g., Stainton et al., 2000). A pesar de estos efec-

tos negativos, los estudiantes suelen tener la creencia de que procrastinar no es malo, porque «se trabaja mejor bajo presión».

La procrastinación ha sido fundamentalmente estudiada desde una perspectiva unidimensional a pesar de ser reconocida como una variable compleja, que integra facetas conductuales, cognitivas y emocionales. Sin embargo, desde diferentes enfoques actuales –conceptuales, empíricos o psicométricos– se ha buscado aprehender la complejidad estructural del fenómeno, generalmente, a través de instrumentos multifactoriales (Díaz-Morales et al., 2006; González-Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2023; Haghbin, 2015; Klein et al., 2019; Li et al., 2021; Rebetez et al., 2022; Schraw et al., 2007). Además, se ha enfatizado la necesidad de abordar esta tendencia comportamental desde una perspectiva procesual, debido a su relación con el autocontrol y la autorregulación (Sirois y Pychyl, 2013; Tice y Baumeister, 1997).

### ***Pasión académica***

La pasión por los estudios se refiere a una fuerte atracción y dedicación por el trabajo académico. La pasión se define como una inclinación personal hacia la realización de actividades que el individuo valora, estima y a las cuales dedica tiempo y esfuerzo. Se trata de una variable que se integra fácilmente dentro del marco teórico de la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), ya que contribuye a comprender los aspectos positivos de la experiencia humana. Sin embargo, no se trata de un concepto monolítico. Vallerand et al. (2003) proponen la existencia de dos tipos de pasión: por un lado, la pasión armoniosa o armónica, asociada a la motivación intrínseca, que impulsa a las personas a participar y a actuar de manera intensa en actividades de manera voluntaria y en equilibrio con el resto de las actividades de sus vidas; y, por otro lado, la pasión obsesiva caracterizada por la internalización de conductas no auto determinadas, que lleva a las personas a realizar actividades bajo el control de ciertas contingencias, entre las cuales podríamos encontrar la presión intrapersonal y/o la interpersonal. La pasión armoniosa se refiere a una internalización autónoma que permite a la persona elegir abordar una actividad que le gusta, integrarla en su identidad y, realizar esta actividad de un modo sano, no agobiante y que le permite desarrollar otros

intereses vitales. En contraposición, la pasión obsesiva no permite esta adaptación positiva y genera, no sólo afecto negativo, sino también una persistencia rígida, sin flexibilidad, de manera que la persona no consigue integrar y revalorizar otras actividades de la vida sin malestar o culpa.

La evidencia empírica respalda la aplicabilidad de este modelo dual de pasión al ámbito académico (Vallerand et al., 2003). Bélanger y Ratelle (2021) concluyeron que desarrollar una pasión por los estudios fortalece el funcionamiento de los estudiantes, sobre todo, si esa pasión es armoniosa; mientras que la falta de pasión constituye un riesgo académico. Estudiando la relación entre *burnout* y pasión, Saville et al. (2018) encontraron que los estudiantes que presentaban pasión armoniosa por los estudios sufrían menos agotamiento que los estudiantes no apasionados y que los estudiantes apasionados obsesivamente. Por otra parte, Stoeber et al. (2011) estudiaron la pasión y su relación con engagement, *burnout* y motivación autónoma y controlada, informando que ambos tipos de pasión explicaron la varianza en engagement y en *burnout*, por encima de lo que lo hizo la motivación (autónoma y controlada). De tal modo que la pasión armoniosa y la motivación autónoma estuvieron positivamente relacionadas con engagement y negativamente con *burnout*. Al contrario, la pasión obsesiva y la motivación controlada estuvieron relacionadas negativamente con engagement y positivamente con *burnout*. En relación con la autorregulación del aprendizaje, (Méndez-Giménez et al. 2017), encontraron que la pasión armoniosa se relacionó positivamente con la capacidad de autorregulación del aprendizaje mientras que la pasión obsesiva no mostró asociación. Las evidencias empíricas muestran la capacidad de la pasión armoniosa de fortalecer y proteger aspectos relacionados con el rendimiento y el bienestar, mientras que la pasión obsesiva, aún siendo una variable que mueve a la realización de actividades escogidas y deseables para el individuo, muestra un papel entorpecedor o perjudicial.

### ***Educación a Distancia***

Los estudiantes de educación a distancia requieren competencias determinadas para poder llevar a cabo su proyecto formativo bajo esta modalidad de enseñanza-aprendizaje. Se requieren, en primer lugar, capacidades de autorregulación y niveles de autonomía (Sánchez-Elvira,

2008, 2014) que permitan dirigirse y mantenerse en movimiento en el camino formativo, avanzando a pesar de las dificultades que tenga que afrontar. En segundo lugar, son necesarias competencias digitales (Levano-Francia et al., 2019) que le permitan el acceso a los diferentes «escenarios» de formación. Además, el estudiante a distancia, normalmente, debe afrontar presiones de conciliación laboral y familiar y situaciones propias de la vida adulta, que le confieren mayor complejidad a su proceso formativo.

En este contexto, los estudiantes a distancia enfrentan desafíos únicos, que requieren estudios que pongan en el centro estos aspectos. El *burnout* puede ser un resultado directo de la presión para equilibrar las responsabilidades académicas, laborales y familiares. La procrastinación, por otro lado, puede ser una gran amenaza para la autorregulación y la autonomía necesaria para avanzar en el camino formativo. Por último, mantener la pasión académica es esencial para superar estos obstáculos y seguir motivado en el proceso de aprendizaje.

La importancia de este estudio en el campo específico de la educación a distancia se justifica por dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la creciente disponibilidad de programas de formación que utilizan medios digitales y metodologías específicas. Estos elementos otorgan a la Educación a Distancia características únicas, permitiendo una distribución amplia y accesible, sin las limitaciones de tiempo y espacio tradicionales. En segundo lugar, la educación a distancia requiere que los estudiantes dominen un modelo que a menudo es desconocido para ellos. Esto subraya la necesidad de investigar y comprender mejor los procesos que protegen y amenazan el bienestar de los estudiantes. Es esencial desarrollar competencias y habilidades para navegar con éxito en este entorno de aprendizaje.

El objetivo general de este estudio fue analizar la contribución relativa de la pasión armoniosa y la pasión obsesiva por el estudio, así como de la procrastinación académica multidimensional, en la predicción del *burnout* en estudiantes universitarios de modalidad no presencial.

Como objetivo específico, conocer el posible comportamiento diferencial de las dimensiones de la procrastina-

ción académica sobre los factores del *burnout*: el agotamiento emocional, el cinismo y la ineficacia.

## Método

### *Participantes*

La muestra para este estudio se seleccionó de manera no probabilística y con un propósito específico entre los estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Los participantes fueron 1684 estudiantes, con una edad promedio de 34.7 y una desviación estándar de 9.34 (mínimo: 18 y máximo: 72 años); el 56.1% de ellos eran mujeres. En cuanto a la distribución relacionada con los estudios previos o forma de acceso a la universidad, se observó que el 24.5 % provenía de formación profesional (FP), el 24.2 % de cursos de acceso universitario para estudiantes mayores de 25/45 años, el 23.1 % a través de selectividad (examen de ingreso a la universidad), el 15.3 % tenía un título universitario (licenciatura), el 12.2 % tenía una diplomatura (tres años de estudios superiores) y el 0.5% tenía un doctorado. El resto, 0.2 % no respondió la pregunta. Todas las facultades y escuelas de la universidad estuvieron representadas en la muestra, con la mayoría de los estudiantes provenientes de las Facultades de Derecho (18.4 %), Psicología (18.3 %) y Economía (15.1 %). El resto (48.5 %) se distribuyó entre las otras ocho facultades y escuelas. La mayoría de los participantes eran trabajadores empleados (57.6 %), seguidos por estudiantes desempleados con experiencia laboral previa (22.0 %), y solo eran estudiantes un 11.3 %. El resto se distribuyó entre otras clasificaciones: trabajadores autónomos (4.7 %), trabajo doméstico no remunerado (2.0 %), jubilados (1.3 %) y empleados en algún negocio familiar (1.1 %).

### *Instrumentos de evaluación*

#### *Escala de Pasión (Vallerand et al., 2003)*

Esta escala, compuesta por 10 ítems, permite medir la pasión hacia una actividad determinada. En este estudio los ítems fueron adaptados para el contexto de los estudios

universitarios. La Escala de Pasión está formada por dos subescalas: *Pasión Armoniosa* (5 ítems) y la *Pasión Obsesiva* (5 ítems) hacia una actividad determinada. Un ejemplo de ítem de la escala de *Pasión Armoniosa* es “Mis estudios se encuentran en armonía con las otras actividades que forman parte de mi vida” y de *Pasión Obsesiva* es “El impulso que siento es tan fuerte que necesito seguir estudiando”. Los ítems se presentaron en un formato de respuesta Likert de 7 puntos midiendo el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas, con valores extremos 0 = *nada*, en absoluto y 6 = *totalmente de acuerdo*. Puntuaciones más altas indican más pasión armoniosa u obsesiva. Se obtuvo un *alfa* de Cronbach de .82 para *Pasión Armoniosa* y .87 para *Pasión Obsesiva*.

#### *Escala Multidimensional de Procrastinación Académica (MAPS-15, González-Brignardello y Sánchez-Elvira Paniagua, 2023)*

Esta escala permite medir la procrastinación académica a través de 15 ítems distribuidos en tres subescalas: *Procrastinación Central* (6 ítems) se refiere a la postergación, dificultad de decisión y evitación de tareas; *Pobre Gestión del Tiempo* (4 ítems) que mide la percepción de la capacidad de planificación y administración del tiempo, así como el ajuste entre los requisitos temporales y la ejecución; y *Desconexión del Trabajo* (5 ítems) que trata de las interrupciones y la falta de persistencia, así como la falta de mantenimiento del «foco atencional» sobre el evento de estudio y del trabajo académico. Ejemplo de ítem de *Procrastinación Central* es “Habitualmente pospongo estudiar porque pienso que aún me queda mucho tiempo para hacerlo”; de *Procrastinación Pobre Gestión del Tiempo* es “Habitualmente consigo estudiar todo lo que me había propuesto para una sesión”; y un ítem de ejemplo de la dimensión *Procrastinación Desconexión del Trabajo* es “Continuamente interrumpo mi trabajo para fumar, tomar un café, dar vueltas alrededor, conversar con alguien...”. Los ítems se presentan en un formato de respuesta Likert de 5 puntos que mide el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas, con valores extremos de 0 = *nada*, en absoluto y 4 = *totalmente de acuerdo*. Puntuaciones más altas indican una mayor procrastinación

académica. En este estudio, los valores del alfa de Cronbach fueron: *Procrastinación Central*: .84, *Procrastinación Pobre Gestión del Tiempo*: .83 y *Procrastinación Desconexión del Trabajo*: .76. Este instrumento es aplicable a estudiantes de educación en línea o a distancia.

### *Maslach Burnout Inventory-Student Survey, Inventario de Burnout-Encuesta del Estudiante (Maslach y Schaufeli, 2007)*

Esta escala mide el *burnout* académico a través de tres subescalas: *Agotamiento* (5 ítems), *Cinismo* (4 ítems) e *Ineficacia* (6 ítems). Ejemplo de ítem de *Agotamiento* es “Estoy emocionalmente agotado/a por mis estudios”, de *Cinismo* “He perdido entusiasmo por los estudios” y de *Ineficacia* “No puedo resolver los problemas que surgen en torno a mis estudios”. Los estudiantes deben indicar el nivel de acuerdo con cada ítem, que se puntuaron en una escala de respuesta Likert de 6 puntos, desde 0 = *totalmente en desacuerdo* hasta 6 *totalmente de acuerdo*. Puntuaciones altas en las anteriores dimensiones son indicadores de *Burnout*. El alfa de Cronbach para *Agotamiento* fue de .87, para *Cinismo* fue de .84 y para *Ineficacia* fue de .80.

### *Procedimiento*

Al comienzo del curso 2012-2013, se invitó a todos los estudiantes matriculados por primera vez en la universidad a participar en un programa institucional que tenía como objetivo conocer las características y necesidades de los estudiantes de nuevo ingreso en la UNED (Sánchez-Elvira et al., 2009). El programa se desarrolló dentro de las actividades de las comunidades de acogida en línea, disponibles en la plataforma de e-learning de la universidad y constaba de ocho formularios online, activos durante el primer semestre de estudios. Este artículo presenta los datos de los primeros tres cuestionarios, que se cumplieron durante las fases de ingreso y adaptación (octubre-noviembre) antes de la convocatoria de exámenes del primer cuatrimestre (enero-febrero). Los estudiantes que completaron todas las fases del estudio recibieron un cré-

dito de libre configuración. Se solicitó un consentimiento informado explícito y voluntario.

### *Análisis de datos*

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único de corte transversal.

Los análisis de datos se realizaron con SPSS 25. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de cada variable incluida en el estudio, se calcularon los coeficientes de correlación entre las variables y la consistencia interna de las escalas (*alfa* de Cronbach). Se estudió la posible multicolinealidad entre las variables.

Para estudiar la aportación explicativa, se llevaron a cabo tres análisis de regresión jerárquica, uno para cada una de las dimensiones del *burnout* académico como variable dependiente. En el primer bloque, se evaluó la capacidad predictiva de la pasión –en sus dos facetas– sobre las dimensiones del *burnout* académico, y posteriormente, en el segundo bloque se analizó la capacidad predictiva incremental de las tres dimensiones de la procrastinación académica. Se utilizó el procedimiento de entrada (intro) para la inclusión de las variables en cada modelo del análisis.

### **Resultados**

En primer lugar, se realizó un análisis detallado de cada una de las variables del estudio (ver Tabla 1) y se evaluó la multicolinealidad de las variables independientes. Se rechazó la presencia de multicolinealidad si VIF (Variance Inflation Factor) < 5. En este caso, todas las variables independientes presentaron un valor de VIF por debajo de ese punto de corte, lo que apoya la confiabilidad de los estimadores del modelo. Además, el valor máximo de las correlaciones observadas en la Tabla 1 es de  $r = .684$  añadiendo evidencias a la no presencia de multicolinealidad.

Tal como puede verse en la Tabla 1, la media de pasión armoniosa se encontró por encima del punto medio de la escala; mientras todos los demás se hallaron por debajo.

**Tabla 1**

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones de las variables del estudio (N = 1684)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. P-Arm								
2. P-Obs	.396**							
3. Pr-Centr	-.473**	-.185**						
4. Pr-PGTiemp	-.461**	-.169**	.651**					
5. Pr-Descx	-.376**	-.053*	.684**	.664**				
6. B-Agot	-.398**	-.057*	.445**	.380**	.433**			
7. B-Cin	-.478**	-.144**	.514**	.345**	.387**	.576**		
8. B-Inef	-.490**	-.119**	.556**	.470**	.538**	.578**	.634**	
Media	4.017	2.006	1.229	1.961	1.527	1.866	1.034	1.453
DE	1.105	1.358	0.824	0.918	0.775	1.146	1.092	1.031
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	6.00	6.00	4.00	4.00	4.00	6.00	6.00	5.83

Nota: **P-Arm**: Pasión Armoniosa, **P-Obs**: Pasión Obsesiva, **Pr-Centr**: Procrastinación Central, **Pr-PGTiemp**: Procrastinación Pobre Gestión Tiempo, **Pr-Descx**: Procrastinación Desconexión Trabajo; **B-Agot**: burnout Agotamiento, **B-Cin**: burnout Cinismo, **B-Inef**: burnout Ineficacia, **DE**: Desviación estándar.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

Pasión Armoniosa y Pasión Obsesiva correlacionaron positivamente entre sí, al igual que las dimensiones de burnout (Agotamiento, Cinismo e Ineficacia) y las dimensiones de procrastinación (Procrastinación Central, Pobre Gestión del Tiempo y Desconexión del Trabajo). Los dos tipos de pasión por el estudio se relacionaron en sentido inverso con todas las dimensiones de la procrastinación, indicando que a medida que aumentó la pasión disminuyeron los valores de procrastinación, siendo más intensa la relación existente entre Pasión Armoniosa y cada una de las dimensiones de la procrastinación que la que presentó la Pasión Obsesiva con ellas. En cuanto a las relaciones con burnout los datos mostraron que la pasión se relacionó, igualmente, en sentido negativo con todas las dimensiones de burnout. Nuevamente, Pasión Armoniosa presentó la asociación más fuerte con Ineficacia, Cinismo y Agotamiento mientras la Pasión Obsesiva, aun cuando mostró correlaciones negativas con dichas dimensiones, mostró correlaciones de fuerza muy débil.

En la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de regresión jerárquica de Pasión y Procrastinación sobre el Agotamiento. El primer modelo incluyó la Pasión Armoniosa y la Pasión Obsesiva como variables independien-

tes. Los resultados mostraron que ambos tipos de pasión tuvieron una capacidad predictiva significativa sobre el Agotamiento, explicando el 17 % de la variabilidad del Agotamiento. La Pasión Armoniosa fue un predictor más fuerte en sentido negativo y la Pasión Obsesiva lo fue en sentido positivo, pero con una capacidad predictiva más débil. El segundo modelo, obtenido cuando se añaden las dimensiones de procrastinación, explicó el 28 % de la variabilidad del Agotamiento. En este modelo la Pasión Armoniosa disminuyó su capacidad predictiva, aunque continuó siendo significativa y en sentido negativo, la Pasión Obsesiva se mantuvo con un nivel similar al que presentó en el primer modelo. Las dimensiones de Procrastinación Central y de Desconexión del Trabajo predijeron el Agotamiento, en sentido positivo, mientras que la Pobre Gestión del Tiempo no mostró relación con dicha variable. En general, los resultados sugieren que la Pasión Armoniosa protege del Agotamiento mientras que las variables de procrastinación (Procrastinación Central y Desconexión del Trabajo), y la Pasión Obsesiva, son amenazas al bienestar estudiantil.

La Pasión Armoniosa sigue siendo significativa y negativamente asociada al Agotamiento mientras que las dos

**Tabla 2**

*Pasión Académica (dual) y Procrastinación Académica Multidimensional como predictores de la dimensión Agotamiento del burnout académico*

Variable	Agotamiento ( <i>burnout</i> )				
	Modelo 1		Modelo 2		95% CI
	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	
Constante	3.52**		1.98**		[1.70, 2.26]
<i>P-Arm</i>	-.46**	-.45**	-.27**	-.26**	[-.33, -.22]
<i>P-Obs</i>	.10**	.12**	.08**	.10**	[.04, .12]
<i>Pr-Centr</i>			.27**	.19**	[.18, .35]
<i>Pr-PGTiemp</i>			.03	.02	[-.05, .10]
<i>Pr-Descx</i>			.29**	.19**	[.20, .38]
<i>R</i> <sup>2</sup>	.17**		.28**		
<i>F</i>	173.23**		128.36**		
$\Delta R^2$			.11		

*Nota: P-Arm: Pasión Armoniosa, P-Obs: Pasión Obsesiva, Pr-Centr: Procrastinación Central, Pr-PGTiemp: Procrastinación Pobre Gestión Tiempo, Pr-Descx: Procrastinación Desconexión Trabajo, N = 1683, CI: intervalo de confianza, B: Coeficiente no estandarizado, Beta: Coeficiente estandarizado.*

\*\*\**p* < .001.

variables que le siguen en tamaño del coeficiente de regresión, la *Procrastinación Central* y la *Desconexión del Trabajo* están relacionadas de manera positiva con el *Agotamiento*, al igual que la *Pasión Obsesiva*. La única dimensión que no tiene relevancia estadística en el modelo predictivo es la *Pobre Gestión del Tiempo*. Esto apunta a que

estas las dos dimensiones de procrastinación y la *Pasión Obsesiva* funcionan como amenazas al bienestar del estudiante.

En la Tabla 3 puede verse el detalle del modelo predictivo sobre el *Cinismo*. Se aprecia en el Modelo I, que tanto

**Tabla 3**

*Pasión Académica (dual) y Procrastinación Académica Multidimensional como predictores de la dimensión Cinismo del burnout académico*

Variable	Cinismo ( <i>burnout</i> )				
	Modelo 1		Modelo 2		95% CI
	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>Beta</i>	
Constante	2.93***		1.74***		[1.49, 2.00]
<i>P-Arm</i>	-.49***	-.50**	-.33***	-.33**	[-.38, -.28]
<i>P-Obs</i>	.04*	.05*	.04*	.05*	[.00, .07]
<i>Pr-Centr</i>			.50***	.38**	[.42, .58]
<i>Pr-PGTiemp</i>			-.11**	-.09**	[-.18, -.04]
<i>Pr-Descx</i>			.09*	.07*	[.01, .18]
<i>R</i> <sup>2</sup>	.23***		.34***		
<i>F</i>	252.22***		173.95***		
$\Delta R^2$			.11		

*Nota: P-Arm: Pasión Armoniosa, P-Obs: Pasión Obsesiva, Pr-Centr: Procrastinación Central, Pr-PGTiemp: Procrastinación Pobre Gestión Tiempo, Pr-Descx: Procrastinación Desconexión Trabajo, N = 1683, CI: intervalo de confianza, B: Coeficiente no estandarizado, Beta: Coeficiente estandarizado.*

\**p* < .05, \*\* *p* < .01, \*\*\**p* < .001.

la *Pasión Armoniosa* como la *Pasión Obsesiva* predijeron el 23 % de la variabilidad del *Cinismo*. La *Pasión Armoniosa* presentó la mayor capacidad predictiva, mostrando que cada punto de cambio en ella reflejó medio punto de cambio en *Cinismo*. En cambio, aún cuando la *Pasión Obsesiva* mostró significación estadística, su capacidad predictiva fue pequeña. Al incluir las dimensiones de la procrastinación, en el Modelo 2, vemos que es significativo y que la capacidad predictiva del modelo en su conjunto aumentó al 34 % de la variabilidad del *Cinismo*. La asociación entre *Pasión Armoniosa* disminuyó, pero continuó siendo significativa y fuerte, de modo que, al incrementarse la *Pasión Armoniosa*, el *Cinismo* disminuyó. Lo mismo ocurrió con la dimensión *Pobre Gestión del Tiempo* que, aunque presentó un coeficiente de regresión pequeño, este fue significativo. El resto de las variables de procrastinación estuvieron asociadas de manera significativa y positiva con la variable dependiente: *Procrastinación Central* presentó el mayor coeficiente, seguida por *Pasión Armoniosa*. Tanto *Desconexión del Trabajo* y *Pasión Obsesiva* presentaron coeficientes de regresión significativos y positivos pero pequeños.

El último modelo de regresión se realizó para explorar la capacidad predictiva de la pasión dual y la procrastina-

ción multidimensional sobre la variable dependiente *Ineficacia*. En la Tabla 4 puede verse el detalle de este análisis. Con el primer modelo, en el que solo participa la pasión, se predijo el 25 % de la variabilidad de *Ineficacia*. La *Pasión Armoniosa* predijo de manera significativa y negativamente, la *Ineficacia*, y lo hizo de un modo muy fuerte. De tal modo que, un cambio en una unidad de *Pasión Armoniosa* se reflejó más de la mitad de una unidad de cambio en *Ineficacia*. La *Pasión Obsesiva*, tal como ocurrió en los otros análisis predictivos de este estudio, predijo de un modo significativo y positivamente la *Ineficacia*, pero con un valor muy pequeño. Al añadir las dimensiones de procrastinación, y formar el Modelo 2, se explicó el 42 % de la variabilidad de la variable dependiente. En este modelo, la *Pasión Armoniosa* sigue estando asociada negativa y significativamente con *Ineficacia*, aunque disminuyó su potencia, mientras las dimensiones de *Procrastinación Central* y *Desconexión del Trabajo* se asociaron positivamente con *Ineficacia* y lo hicieron con un coeficiente de tamaño relevante y similar. La *Pasión Obsesiva* presenta un coeficiente pequeño, en sentido positivo y estadísticamente significativo.

**Tabla 4**

*Pasión Académica (dual) y Procrastinación Académica Multidimensional como predictores de la dimensión Ineficacia del burnout académico*

Variable	Ineficacia (Burnout)				
	Modelo 1		Modelo 2		95% CI
	B	Beta	B	Beta	
Constante	3.29**		1.54**		[1.32, 1.77]
P-Arm	-.49**	-.53**	-.28**	-.30**	[-.3,2 -.23]
P-Obs	.07**	.09**	.05*	.06*	[.02, .08]
Pr-Centr			.30**	.24**	[.23, .37]
Pr-PGTiemp			.02	.02	[-.04, .81]
Pr-Descx			.34**	.25**	[.26, .41]
R <sup>2</sup>	.25**		.42**		
F	275.44**		239.77**		
ΔR <sup>2</sup>			.17		

*Nota: P-Arm: Pasión Armoniosa, P-Obs: Pasión Obsesiva, Pr-Centr: Procrastinación Central, Pr-PGTiemp: Procrastinación Pobre Gestión Tiempo, Pr-Descx: Procrastinación Desconexión Trabajo, N= 1683, CI: intervalo de confianza, B: Coeficiente no estandarizado, Beta: Coeficiente estandarizado. \*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001.*

## Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la contribución relativa de la pasión dual (a través de sus dos tipos, armoniosa y obsesiva) y la procrastinación académica multidimensional, en la predicción del *burnout* en estudiantes universitarios. A la vez, se pretendió conocer el posible comportamiento diferencial de las dimensiones de la procrastinación académica sobre los factores del *burnout*: el agotamiento emocional, el cinismo y la ineficacia.

El primer hallazgo de este estudio permite responder al objetivo general. Tanto la pasión armoniosa como la pasión obsesiva ejercen un efecto predictor sobre el *burnout*. La pasión armoniosa predice de manera significativa la variabilidad del *burnout* en todos sus factores y lo hace a través de una relación inversa, es decir, cuando aumenta la pasión armoniosa disminuye el *burnout*. Por su parte, la pasión obsesiva, predice de manera menos potente el *burnout*, pero se relaciona con este de manera directa, ejerciendo un rol de factor obstaculizador del bienestar, en este caso. Estos resultados se encuentran en la misma línea que lo hallado por Donahue et al. (2012); los autores estudiaron los efectos diferenciales de la pasión armoniosa y la obsesiva sobre el agotamiento emocional, mediados por la rumiación y por las actividades de recuperación. Probaron el modelo que explica que las personas altamente apasionadas por la actividad (pasión armoniosa) suelen implicarse en actividades de recuperación y, por tanto, están más protegidas frente al cansancio emocional; mientras que aquellas con altas puntuaciones en pasión obsesiva tienen tendencia a rumiar y son más propensas a sufrir desgaste emocional. Además, los hallazgos relacionados con la fuerza protectora de la pasión armoniosa coinciden con los planteamientos realizados desde la teoría de la autoterminación de Ryan y Deci (2000) que postula que cuando las personas están intrínsecamente motivadas, como sucede con la pasión armoniosa, es más probable que se sientan energizadas, comprometidas y satisfechas con su trabajo o estudio, mostrándose resistentes frente al cansancio y al desapego.

Respondiendo al siguiente objetivo de este estudio, hemos podido constatar que existe un efecto diferencial de las dimensiones de la procrastinación sobre el *burnout*. Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que,

en esta muestra, la Procrastinación Central y la Desconexión del Trabajo se comportan en el sentido esperado, es decir, a medida que estas dimensiones presentan mayores puntuaciones, mayores son los efectos sobre el cansancio emocional y la sensación de falta de eficacia en los estudios. Estos resultados coinciden con lo hallado por Balkis (2013) quien estudió el efecto de la procrastinación unifactorial sobre las tres dimensiones del *burnout*. Más recientemente, Zarean y Karami Isheqlou (2021) informaron del efecto mediador de la procrastinación entre el perfeccionismo (adaptativo y desadaptativo) y el *burnout*: los autores hallaron un efecto positivo de la procrastinación sobre el *burnout*, ambas consideradas como variables unidimensionales.

Una interpretación comúnmente aceptada de la relación entre la procrastinación y las dimensiones del *burnout* se basa en la demora en la ejecución de las tareas y el consiguiente aumento del estrés (Tice y Baumeister, 1997). Esta demora en el inicio de las tareas, junto con la presión de cumplir con los plazos que se acortan, puede generar un nivel de estrés significativo. Este estrés acumulado puede explicar el agotamiento emocional, una de las dimensiones clave del *burnout* (Lay y Schouwenburg, 1993). En resumen, la procrastinación puede contribuir al *burnout* al aumentar el estrés y el agotamiento emocional. Además, el agotamiento físico y la falta de energía pueden ser el resultado del trabajo apresurado debido a la falta de tiempo, así como la pérdida de horas de sueño necesarias para completar las tareas (Ángeles-Castellanos et al., 2007). Esta combinación de trabajo acelerado y sueño insuficiente puede contribuir significativamente al cansancio físico y a la disminución de la energía, exacerbando aún más los efectos del *burnout* académico.

El descubrimiento inesperado de una relación negativa entre la mala gestión del tiempo y el cinismo es sorprendente. Según Maslach (2009), el cinismo puede desempeñar un papel protector contra el agotamiento. El desapego emocional y cognitivo de los estudios podría permitir al estudiante adoptar una postura adaptativa para reequilibrar su sistema. Si el estudiante tiene una alta percepción de mala gestión del tiempo, que es una variable menos emocional pero muy relevante para los estudios a distancia, podría surgir una interpretación atribucional. La percepción de que los problemas con los estudios se deben

a cuestiones prácticas, como la mala gestión del tiempo, podría ser una forma de evitar la necesidad de adoptar una actitud cínica o de desapego hacia los estudios como estrategia de protección. Sin embargo, Este hallazgo abre nuevas vías de investigación.

Los resultados de este estudio destacan la importancia de adoptar un enfoque multidimensional al investigar la procrastinación. Al hacerlo emergen relaciones y efectos ocultos que dan luz a la complejidad de los procesos de estudio. Esto nos anima a explorar nuevas rutas y líneas de investigación para comprender mejor el fenómeno complejo de la procrastinación académica; entre ellos, ¿cuáles son los procesos de causalidad o secuencialidad que constituyen la dimensión procesual de la procrastinación?

A pesar de los valiosos hallazgos obtenidos en este estudio, existen limitaciones que subrayan la necesidad imperante de futuras investigaciones. Si bien nuestros resultados proporcionan una comprensión significativa de la relación entre la percepción de mal manejo del tiempo y el cinismo como dimensión del *burnout*, es crucial reconocer la naturaleza contextual y específica de nuestra muestra. La generalización de los resultados a otras poblaciones y entornos requiere una validación y replicación más amplia. Además, este estudio no abordó exhaustivamente variables relacionadas que podrían influir en la dinámica observada. La evolución de contextos y circunstancias, junto con preguntas emergentes que surgieron durante la investigación, destaca la necesidad de investigaciones adicionales para expandir y enriquecer nuestra comprensión del fenómeno estudiado. La consideración de enfoques interdisciplinarios y la aplicación práctica de los resultados también representan áreas fructíferas para futuras investigaciones que contribuirán a un conocimiento más integral y aplicable en este campo.

A pesar de los valiosos hallazgos obtenidos en este estudio, existen limitaciones que subrayan la necesidad imperante de futuras investigaciones. Si bien nuestros resultados proporcionan una comprensión significativa de la relación entre la percepción de mal manejo del tiempo y el cinismo como dimensión del *burnout*, es importante reconocer la naturaleza contextual y específica de nuestra muestra. La selección de la muestra se ha hecho de manera no aleatoria y, por lo tanto, es posible que haya participado

en este estudio parte del estudiantado más comprometido quedando fuera de él precisamente aquellos estudiantes que se encuentran más marginales a las acciones institucionales y que requieren de mayor apoyo. Además, la generalización de los resultados a otras poblaciones y entornos requiere una validación y replicación más amplia. Además, este estudio no abordó exhaustivamente variables relacionadas que podrían influir en la dinámica observada. La evolución de contextos y circunstancias, junto con preguntas emergentes que surgieron durante la investigación, destaca la necesidad de investigaciones adicionales para expandir y enriquecer nuestra comprensión del fenómeno estudiado. La consideración de enfoques interdisciplinarios y la aplicación práctica de los resultados también representan áreas fructíferas para futuras investigaciones en el campo de la educación a distancia que contribuirán a un conocimiento más integral y aplicable en este campo.

---

**Financiación:** Este estudio no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, el sector comercial o entidades sin fines de lucro.

**Declaración de Consentimiento Informado:** Se obtuvo el consentimiento libre e informado de los participantes en el estudio.

**Declaración de Disponibilidad de Datos:** Este estudio no reporta datos.

**Conflictos de Interés:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

## Referencias

- Adil, A., Ameer, S. y Ghayas, S. (2019). Mediating Role of Flow, and Study Engagement between Academic Psychological Capital and Perceived Academic Stress among University Students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(2), 12-18.

- Ally, M. (2019). Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 302–318. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206>
- Amali, S. (2019). *The Relations Among Affect-Related Personality Traits, Mood, Temptation and Academic Procrastination in Everyday Life* [Tesis de máster]. Carleton University, Canadá.
- Amor, E. M., Baños, J. E. y Sentí, M. (2020). Prevalencia del síndrome de burnout entre los estudiantes de medicina y su relación con variables demográficas, personales y académicas [The Prevalence of Burnout Syndrome among Medical Students and its Relationship with Demographic, Personal, and Academic Variables]. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(1), 25–33. <https://doi.org/10.33588/fem.231.1036>
- Ángeles-Castellanos, M., Rodríguez, K., Salgado, R. y Escobar, C. (2007). Cronobiología médica. Fisiología y fisiopatología de los ritmos biológicos [Medical Chronobiology. Physiology and Physiopathology of Biological Rhythms]. *Revista Facultad de Medicina UNAM*, 50(6), 238–241.
- Ardiles-Irarrázabal, R., Cortés-Sandoval, C., Diamond-Orellana, S., Gutiérrez-Leal, C., Paucar-Evanan, M., Toledo-Valderrama, K., Ardiles-Irarrázabal, R., Cortés-Sandoval, C., Diamond-Orellana, S., Gutiérrez-Leal, C., Paucar-Evanan, M., & Toledo-Valderrama, K. (2022). Burnout académico como factor predictivo del riesgo suicida en estudiantes de enfermería [Academic Burnout as a Predictive Factor of Suicide Risk in Nursing Students]. *Index de Enfermería*, 31(1), 14–18.
- Balkis, M. (2013). The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 68–78.
- Bélanger, C. y Ratelle, C. F. (2021). Passion in University: The Role of the Dualistic Model of Passion in Explaining Students' Academic Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2031–2050. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00304-x>
- Boni, R. A. dos S., Paiva, C. E., Oliveira, M. A. de, Lucchetti, G., Fregnani, J. H. T. G. y Paiva, B. S. R. (2018). Burnout among Medical Students during the First Years of Undergraduate School: Prevalence and Associated Factors. *Plos One*, 13(3), Artículo e0191746. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191746>
- Bresó, E. y Salanova, M. (2002). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia comocomponente del burnout académico en estudiantes universitarios. En *Jornades de Foment de la Investigació*. Recuperado de [www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf](http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf)
- Bresó, E., Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2007). In Search of the “Third Dimension” of Burnout: Efficacy or Inefficacy? *Applied Psychology*, 56(3), 460–478. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>
- Bu, X., Wu, L. y Wang, H. (2021). Impact of College Students' Academic Procrastination on Subjective Well-Being. *Social Behavior and Personality*, 49(7), 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Caballero-Domínguez, C. C., Hederich G., C. y García P., A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas [Relationship between Burnout and Academic Engagement with Sociodemographic Variables and Academic]. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254–267 <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5742>
- Caballero-Domínguez, C. C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2010). El burnout académico: Delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición [Academic Burnout: Delineation of the Syndrome and Factors associated with their Emergence].

- Revista latinoamericana de Psicología, 42(1), 131–146
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., Díaz, K. y Argumedo, D. (2006). Factorial Structure of Three Procrastination Scales with a Spanish Adult Population. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(2), 132–137. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.2.132>
- Donahue, E. G., Forest, J., Vallerand, R. J., Lemyre, P., Crevier-Braud, L. y Bergeron, É. (2012). Passion for Work and Emotional Exhaustion: The Mediating Role of Rumination and Recovery. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(3), 341–368. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2012.01078.x>
- Fares, J., Al Tabosh, H., Saadeddin, Z., El Mouhayyar, C. y Aridi, H. (2016). Stress, Burnout, and Coping Strategies in Preclinical Medical Students. *North American Journal of Medical Sciences*, 8(2), 75–81. <https://doi.org/10.4103/1947-2714.177299>
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B. y Lay, C. (2012). Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 223–236. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0150-z>
- Frajerman, A., Morvan, Y., Krebs, M.-O., Gorwood, P. y Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2023). Dimensional Structure of MAPS-15: Validation of the Multidimensional Academic Procrastination Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), Artículo 4. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043201>
- Haghbin, M. (2015). *Conceptualization and Operationalization of Delay: Development and Validation of the Multifaceted Measure of Academic Procrastination and the Delay Questionnaire* [Tesis doctoral, Carleton University]. <https://doi.org/10.22215/etd/2015-11051>
- Kaya, M. y Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2015). The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis. *Personality & Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klein, E. M., Beutel, M. E., Müller, K. W., Wölfling, K., Brähler, E. y Zenger, M. (2019). Assessing Procrastination: Dimensionality and Measurement Invariance of the General Procrastination Scale – Screening (GPS-S) in a Representative Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 633–640. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a00044>
- Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 84, 647–662.
- Li, H., Luo, W., Xi, J. y Peng, Y. (2021). Development and Validation of the Multidimensional Procrastination Scale in Chinese: A Comprehensive Qualitative and Quantitative Investigation. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(5), 412–426. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000675>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H. y Shi, L. (2023). Factors Associated with Academic Burnout and its Prevalence among University Students: A Cross-Sectional Study. *BMC Medical Education*,

- 23(1), Artículo 317.  
<https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- 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.  
<https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K., Maloa, B., Ilic, I. S., Smith, T. J. y Campos, J. A. D. B. (2020). Predictors of Academic Efficacy and Dropout Intention in University Students: Can Engagement Suppress Burnout? *Plos One*, 15(10), Artículo e0239816.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout [Understanding Burnout]. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37–43.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Pychyl, T. A. y Flett, G. L. (2012). Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203–212.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>
- Rebetez, M. M. L., Barsics, C., Montisci, T. y Rochat, L. (2022). Towards a Dimensional, Multifactorial, and Integrative Approach to Procrastination in Everyday Life: An Illustration through Interviews. *Psychologica Belgica*, 62(1), 166–183.  
<https://doi.org/10.5334/pb.1115>
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., Ferreira, J. P., Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J. y Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of Burnout Syndrome in University Students: A Systematic Review. *Salud Mental*, 44(2), 91–102.  
<https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013>
- Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar [Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being]. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement [Towards a Spiral Model of the Efficacy Beliefs in the Study of Burnout and Engagement]. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215–231.
- Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2008). *Propuesta del mapa de Competencias genéricas de la UNED [Proposal for the Map of Generic Competencies at UNED]*. IUED. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500814>
- Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2014). ¿Cómo iniciarse con éxito en el aprendizaje en línea?: La experiencia de la UNED en el entrenamiento de estudiantes autorregulados. En F. Ramírez Prado y C. Rama (eds.), *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias [The Learning Resources in Distance Education: New Scenarios, Experiences, and Trends]* (pp. 144–173). Universidad Alas Peruanas. Fondo Editorial.  
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:501049>
- Sánchez-Elvira, Á., González-Brignardello, M. P. y Santamaría, M. (2009). *The Benefits of the Use of Induction Virtual Communities in Supporting new Students in Distance Education Universities*.  
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500804>
- Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C. y Maley, M. (2018). Passion and Burnout in College Students. *College Student Journal*, 52(1), 105–117.

- Schaufeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or Inefficacy, that's the Question: Burnout and Work Engagement, and their Relationships with Efficacy Beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the Things we Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Sirois, F. M. y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sirois, F. M. y Pychyl, T. A. (2016). *Procrastination, Health, and Well-Being*. Academic Press.
- Stainton, M., Lay, C. H. y Flett, G. L. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait-Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 297–312.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. y Feast, A. R. (2011). Passion and Motivation for Studying: Predicting Academic Engagement and Burnout in University Students. *Educational Psychology*, 31(4), 513–528. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.570251>
- Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. y Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Zarean, M. y Karami Isheqlou, L. (2021). The Mediating Role of Academic Procrastination in the Structural Relations between Perfectionism Dimensions and Academic Burnout. *Journal of School Counseling*, 1(2), 1–19. <https://doi.org/10.22098/jsc.2021.1590>

