

UNIVERSIDAD DE ALMERIA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Trabajo Fin de Grado en Psicología

Diciembre 2018

**Del malestar psicológico a la procrastinación académica: explorando el rol de la
inflexibilidad psicológica**

**From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of
psychological inflexibility**

Autora: Dra. Nikolett Eisenbeck

Tutor: Dr. Serafín Gómez Martín

Resumen

La procrastinación académica generalmente se entiende como una práctica de regulación emocional problemática relacionada con una mala salud mental. Estudios anteriores la han vinculado a niveles altos de inflexibilidad psicológica, definidos como el dominio rígido de ciertas reacciones psicológicas sobre los valores personales a la hora de guiar las acciones. Con el fin de descubrir el papel exacto de la inflexibilidad psicológica en la procrastinación, una muestra de 429 estudiantes universitarios completó medidas de procrastinación académica, inflexibilidad psicológica y malestar psicológico general. Tal y como se hipotetizó, niveles más altos de procrastinación se relacionaron con malestar psicológico elevado, compuesto por depresión, ansiedad y estrés. Tanto la procrastinación como el malestar psicológico se asociaron con la inflexibilidad psicológica. Además, la inflexibilidad psicológica medió por completo la relación entre el malestar psicológico y la procrastinación, controlando las variables de género y edad. El rol mediador de la inflexibilidad psicológica se observó en cada estado emocional negativo (depresión, ansiedad y estrés) que conforma el malestar psicológico en general. Estos resultados indican que los estados emocionales negativos y la procrastinación académica pueden estar vinculados entre sí a través del patrón de autorregulación inadaptativa de la inflexibilidad psicológica. Por lo tanto, estos hallazgos apoyan las intervenciones que se dirigen a disminuir la inflexibilidad psicológica y promueven acciones basadas en valores para reducir tanto el malestar psicológico como la procrastinación académica.

Abstract

Academic procrastination is generally understood as a problematic emotion regulation practice related to poor mental health. Previous studies have linked it to higher levels of psychological inflexibility, defined as the rigid dominance of certain psychological reactions over personal values in guiding actions. In order to discover the exact role of psychological inflexibility in procrastination, a sample of 429 university students completed measures of academic procrastination, psychological inflexibility and general psychological distress, comprising depression, anxiety and stress. As predicted, higher levels of procrastination were related to elevated psychological distress. Both procrastination and psychological distress were associated with psychological inflexibility. Moreover, psychological inflexibility fully mediated the relationship between general psychological distress and procrastination, when controlling for gender and age. This mediator role was observed in case of each negative emotional state (depression, anxiety and stress) that make up general psychological distress. These results indicate that negative emotional states and academic procrastination may be linked through the problematic self-regulation pattern of psychological inflexibility. The findings thus support the scope of interventions that target both psychological distress and academic procrastination by decreasing psychological inflexibility and promoting values-based actions.

Índice

Resumen	ii
Abstract	iii
Introducción	1
Método	4
Participantes.....	4
Materiales	5
Cuestionario de Aceptación y Acción-II.....	5
Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés	5
Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes.....	6
Procedimiento.....	6
Análisis de los datos	6
Resultados	8
Procrastinación académica: prevalencia y correlaciones.....	8
La inflexibilidad psicológica como mediador entre el malestar psicológico general y la procrastinación académica.....	9
Discusión.....	12
Referencias bibliográficas	16
Anexo: Paquete de cuestionarios.....	22

Introducción

La procrastinación académica puede definirse como el retraso voluntario para comenzar o completar tareas académicas importantes y de tiempo limitado (Schouwenburg, 2004; Ziesat, Rosenthal, y White, 1978). Actualmente, la procrastinación se considera un problema general entre los estudiantes universitarios. Por ejemplo, se estima que alrededor del 90-95% de la población universitaria procrastina (Ellis y Knaus, 2002; Sommer y Haug, 2012), en promedio entre el 30% y el 60% del tiempo (Rabin, Fogel y Nutter-Upham, 2011). Según Steel (2007), el 50% de los estudiantes siempre retrasan las tareas académicas y reconocen este comportamiento como problemático. No sólo son estos números alarmantes, además se ha observado que en general la procrastinación ha aumentado significativamente en las últimas décadas (Steel, 2007; Steel y Ferrari, 2013).

Procrastinar en una tarea no tiene por qué ser un problema en sí mismo. Sin embargo, la procrastinación problemática es normalmente acompañada por el saber que uno estará peor haciéndolo (Steel, Brothen, y Wambach, 2001), estando asociado asimismo con algún tipo de malestar interno (Lay y Schouwenburg, 1993). Por lo tanto, estudios previos señalan que la procrastinación está claramente vinculada con una salud mental más deteriorada (Stead, Shanahan, y Neufeld, 2010) y con experiencias privadas no deseadas, como por ejemplo; niveles más altos de depresión, ansiedad, intolerancia a la frustración, miedo al fracaso y evaluación negativa de ciertas experiencias vitales (véase: Beck, Koons, y Milgrim, 2000; Bui, 2007; Dryden, 2012; Solomon y Rothblum, 1984). En contextos académicos, la procrastinación se ha asociado con un rendimiento académico más bajo (p. ej., Burka y Yuen, 1983) y niveles más altos de estrés, ansiedad, irritación, arrepentimiento, desesperación y auto-culpa (Burka y Yuen, 1983; Pychyl, Lee, Thibodeau, y Blunt, 2000; Rothblum, Solomon, y Murakami, 1986; Sirois, Melia-Gordon, y Pychyl, 2003; Tice y Baumeister, 1997).

A pesar de la cantidad de investigaciones que tratan de entender las relaciones entre la procrastinación y los problemas psicológicos, sus causas y factores de mantenimiento aún no se comprenden por completo (p. ej., Steel, 2007). El concepto de procrastinación se puede abordar desde diferentes perspectivas, por ejemplo; un rasgo de personalidad, un déficit de motivación, una función de la situación actual o una preocupación clínica (Klingsieck, 2013).

Una serie de estudios recientes la definen como una práctica de regulación emocional a corto plazo que se caracteriza por tendencias cognitivas de evitación de experiencias aversivas (p. ej., Baumeister y Heatherton, 1996; Sirois y Pychyl, 2013). Esta idea está apoyada por hallazgos empíricos: la procrastinación está relacionada con la intolerancia hacia la frustración (Dryden y Dryden, 2014; Harrington, 2005) y aquellos estudiantes que perciben un mayor control sobre su estado de ánimo tienden a procrastinar más (Tice, Bratslavsky, y Baumeister, 2001). Además, los procrastinadores parecen mostrar una disyunción entre el yo presente y el yo futuro, estando menos enfocados en el futuro, lo que puede deberse en parte a su estado de ánimo negativo actual (Sirois, 2014a). Esto significa que tienden a centrar su atención en experiencias que son más inmediatas y emocionalmente gratificantes para regular su estado de ánimo negativo (Blunt y Pychyl, 2000; Sirois y Pychyl, 2013) y, por lo tanto, llegan a estar más absorbidos en el momento presente (Sirois, 2014b). En consecuencia, los procrastinadores tienden a experimentar una excesiva discrepancia entre sus metas de trabajo y sus acciones actuales en esta área (Steel et al., 2001).

Como se sugirió anteriormente (Glick, Millstein y Orsillo, 2014; Scent y Boes, 2014), los resultados anteriores pueden ser compatibles con una teoría más amplia sobre la regulación de las experiencias internas: con la teoría de la flexibilidad y la inflexibilidad psicológica (p. ej., Hayes, 2004; Hayes, Luoma, Bond, Masuda, y Lillis, 2006; Hayes, Pistorello, y Levin, 2012). Brevemente, la flexibilidad psicológica se puede definir como la capacidad de estar en contacto con el momento presente de forma consciente, y cambiar o persistir en nuestra conducta cuando hacerlo nos sirve para seguir nuestros valores (Hayes et al., 2006). El otro extremo del fenómeno, la inflexibilidad psicológica, es el dominio rígido de reacciones psicológicas sobre valores elegidos y contingencias a la hora de guiar nuestras acciones (Bond et al., 2011). Esto implica la reacción a ciertos pensamientos y emociones (por ejemplo, sentimientos como niveles de ansiedad altos sobre un examen, junto con el deseo de reducir dicha ansiedad, así como también pensamientos sobre divertirse durante el fin de semana en vez de estudiar). Algunas reacciones a estos sentimientos pueden ser problemáticas porque de alguna manera son incompatibles con las acciones que acercan a la persona a la vida que realmente desea (por ejemplo, ir de fiesta en lugar de estudiar para el examen puede alejar a alguien de su sueño de ser un futuro abogado). De esta forma, la inflexibilidad psicológica es un tipo de auto-regulación problemática que implica procesos relacionados con la incapacidad de estar en contacto plenamente con el presente, la evitación

de experiencias internas no deseadas, y la falta de claridad y compromiso con los valores personales.

Existe una literatura creciente que sitúa a la inflexibilidad psicológica como un proceso transdiagnóstico a través de la mayoría de los trastornos psicológicos, ya que las tendencias de comportamientos inflexibles se han observado en muchos de ellos (Bond et al., 2011; Kashdan y Rottenberg, 2010; Levin et al., 2014). De hecho, se ha encontrado que la inflexibilidad psicológica está asociada con la depresión, la ansiedad y el malestar psicológico en general (p. ej., Bond et al., 2011; Masuda y Tully, 2011; Venta, Sharp, y Hart, 2012). Investigaciones previas también han apoyado que la inflexibilidad psicológica media la relación entre la auto-encubrimiento y el malestar emocional en situaciones interpersonales estresantes (Masuda et al., 2011); entre el auto-encubrimiento y síntomas de trastornos alimenticios (Masuda, Boone, y Timko, 2011); y (junto con la desregulación emocional) entre el neuroticismo y la depresión (Paulus, Vanwoerden, Norton y Sharp, 2016). En otras palabras, la inflexibilidad psicológica puede explicar la relación entre todos estos fenómenos.

Algunos estudios preliminares ya han mostrado que puede existir una relación entre la procrastinación y la inflexibilidad psicológica. Un estudio reciente (Glick et al., 2014) ha indicado que la inflexibilidad psicológica se asocia positivamente con la ansiedad de rasgo y con la procrastinación académica, además de predecir mejor la procrastinación que la ansiedad. En este estudio, sin embargo, solo se utilizaron medidas de estrés y no se demostró mediación completa por la inflexibilidad psicológica entre el estrés y la procrastinación. Gagnon, Dionne y Pychyl (2016) señalaron que la procrastinación general está relacionada con el malestar psicológico, la aceptación, la fusión cognitiva, la atención del momento presente y las acciones basadas en valores personales. Asimismo, se ha señalado que un componente dentro del modelo de inflexibilidad psicológica, la atención plena o mindfulness, media los efectos de la procrastinación sobre el estrés y la salud percibida (Sirois y Tosti, 2012). Otro concepto muy similar, la auto-compasión (una actitud emocional positiva hacia uno mismo que implica bondad, humanidad y atención positiva hacia uno; Neff, 2003), media entre la procrastinación y el estrés (Sirois, 2014c). Estudios longitudinales también han apoyado la idea de que algún tipo de regulación emocional puede tener un rol importante a la hora de explicar la relación entre la procrastinación y los problemas psicológicos. Por ejemplo, intervenciones dirigidas a promover la flexibilidad psicológica han resultado en una reducción tanto en los niveles de psicopatología como en la procrastinación entre estudiantes universitarios (Dionne, 2016; Glick y Orsillo, 2015; Scent y Boes, 2014; Wang et al, 2017).

Estas intervenciones principalmente se basaron en la Terapia de Aceptación y Compromiso (Acceptance and Commitment Therapy, ACT; Hayes, Strosahl, y Wilson, 1999), cuyo mecanismo subyacente de cambio psicológico es precisamente la inflexibilidad y flexibilidad psicológica (p. ej., Ciarrochi, Bilich, y Godsell, 2010).

En conjunto, los datos anteriores sugieren que el malestar psicológico, la procrastinación académica y la inflexibilidad psicológica están relacionadas (p. ej., Bond et al., 2011; Gagnon et al., 2016; Glick et al., 2014; Masuda y Tully, 2011; Venta, Sharp, y Hart, 2012). Según la base teórica de la inflexibilidad psicológica (p. ej., Bond et al., 2011), la procrastinación y el malestar psicológico pueden estar vinculados porque ambos comparten estrategias de autorregulación problemáticas que tienen que ver con la inflexibilidad psicológica. Dicho esto, actualmente falta evidencia empírica que sostenga tal hipótesis. El objetivo del presente estudio es la investigación de este vacío en la literatura: evaluar directamente el papel mediador de la inflexibilidad psicológica (a) entre el malestar psicológico general y la procrastinación académica y (b) entre cada uno de los estados emocionales negativos que constituyen el malestar psicológico en general (depresión, ansiedad y estrés) y la procrastinación académica.

Método

Participantes

El estudio se realizó en la Universidad de Almería, España. Los participantes fueron estudiantes de grado reclutados en diversos cursos a través de anuncios en clase. Un total de 447 participantes completaron el paquete de cuestionarios que contenía múltiples medidas de autoinforme. Cinco estudiantes no respondieron a todos los cuestionarios, por lo que sus datos no se tuvieron en cuenta. Trece participantes tenían más de 35 años y fueron excluidos del estudio para obtener una muestra de estudiantes de grado más unificada. La muestra final consistió en 429 participantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 35 años ($M = 21.35$, $SD = 3.21$), de los cuales 76.9% fueron mujeres ($n = 330$) y 23.1% hombres ($n = 99$). La mayoría de los participantes fueron estudiantes de psicología ($n = 321$), mientras que el resto fue de magisterio ($n = 103$), historia ($n = 2$) e ingeniería ($n = 3$). La participación fue voluntaria y los estudiantes no recibieron ningún crédito o recompensa económica por ello.

Materiales

Cuestionario de Aceptación y Acción-II

Se empleó la versión española (Ruiz, Langer Herrera, Luciano, Cangas y Beltrán, 2013) del Cuestionario de Aceptación y Acción-II (Acceptance and Action Questionnaire II, AAQ-II; Bond et al., 2011). El AAQ-II consta de 7 ítems para medir la inflexibilidad psicológica: la incapacidad para conectar completamente con el momento presente y persistir o cambiar el comportamiento en la búsqueda de objetivos y valores personales. Los participantes califican hasta qué punto cada afirmación (por ejemplo, "Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría.") es cierta para ellos, utilizando una escala de tipo Likert de 7 puntos desde 1 (nunca es verdad) hasta 7 (siempre es verdad). En consecuencia, las puntuaciones totales oscilan entre 7 y 49; puntuaciones más altas indican una mayor inflexibilidad psicológica. El AAQ-II es una medida unidimensional con buenas propiedades psicométricas y una consistencia interna satisfactoria de .88 (Ruiz et al., 2013). En el presente estudio, el alfa de Cronbach fue de .91.

Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés

En el presente estudio, se implementó la versión española de las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (Depression, Anxiety and Stress Scale, DASS-21; Bados, Solanas y Andrés, 2005; versión original por Brown, Chorpita, Korotitsch y Barlow, 1997). En este cuestionario, cada afirmación describe un estado emocional negativo experimentado en la última semana. El participante tiene que clasificar cada afirmación en una escala de tipo Likert de 4 puntos desde 0 (no me ha ocurrido) a 3 (me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo). La medida consiste en 21 ítems en tres subescalas que evalúan depresión, ansiedad y estrés. Cada subescala consta de siete ítems. Las subescalas se crean sumando las puntuaciones de los ítems correspondientes y multiplicando el resultado por dos. Las tres subescalas se pueden agregar juntas creando una puntuación total para el malestar psicológico general. La puntuación máxima es de 42 para cada subescala y 126 para el malestar psicológico general. Puntuaciones más altas indican síntomas más frecuentes. El DASS-21 ha demostrado alta fiabilidad interna con un alfa de Cronbach de .84 para la depresión, .70 para la ansiedad y .82 para el estrés (Bados et al., 2005). En el presente estudio, los valores alfa para depresión, ansiedad, estrés y malestar psicológico general fueron .87, .83, .82 y .92, respectivamente.

Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes

Se aplicó la versión en español de la Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes (Procrastination Assessment Scale-Students, PASS; Natividad, 2014; versión original de Solomon y Rothblum, 1984). El PASS es un cuestionario de autoinforme de 44 ítems que se divide en dos partes. Solo la primera parte fue implementada en este estudio, la cual mide procrastinación en seis áreas académicas (escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso, estudiar para los exámenes, mantenerse al día con las lecturas/trabajos/actividades, realizar tareas académicas administrativas, y realizar tareas de asistencia). Se les pide a los estudiantes que indiquen en una escala de tipo Likert de 5 puntos con qué frecuencia esperan hasta el último momento para hacer la actividad (1 = nunca procrastino, 5 = siempre procrastino) y en qué grado piensan que posponer esa actividad es un problema para ellos (1 = para nada es un problema, 5 = siempre es un problema). Se genera una puntuación total de procrastinación con la suma de estos dos subescalas (de 12 a 60), con puntuaciones más altas indicando mayores niveles de la procrastinación académica problemática. La tercera subescala sobre la intención de reducir la procrastinación no se incluyó al igual que en estudios anteriores (p. ej., Glick et al., 2014). El PASS ha mostrado una buena consistencia interna de .86 (Garzon-Umerenkova y Gil-Flores, 2017). La fiabilidad interna de la escala para la presente muestra fue de .80.

Procedimiento

Los participantes fueron seleccionados a través de anuncios de clase. Se les pidió participar en un estudio corto sobre su vida académica y privada. Los cuestionarios se entregaron y recogieron posteriormente en el aula. Después de dar consentimiento informado, los participantes completaron un conjunto de cuestionarios de datos demográficos (edad y género), el AAQ-II, el DASS-21 y el PASS.

Análisis de los datos

Primero evaluamos el tamaño de la muestra requerido para los análisis de mediación. De acuerdo con Fritz y MacKinnon (2007), para esta prueba de mediación, se requirió un tamaño de la muestra de 405 o más para el poder de .8. Este criterio se cumplió, ya que el tamaño de la muestra fue de 429 estudiantes.

El número de datos perdidos fue inferior al 2% y se clasificaron como datos perdidos completamente por azar (la prueba de Little “Missing Completely At Random” no fue significativa). Todos los datos perdidos fueron reemplazados por la media de la serie. Para evaluar la consistencia interna de los instrumentos, las alfas de Cronbach se calcularon en un intervalo de confianza del 95%. Se calcularon las estadísticas descriptivas (media, desviación típica) y los coeficientes de correlación de Pearson. El género se categorizó de forma dicotómica (1 = masculino, 2 = femenino) para los análisis de correlación. Las diferencias de género también se evaluaron con pruebas t para muestras independientes y se calcularon los tamaños del efecto d de Cohen.

La mediación se evaluó a través una serie de análisis de regresión múltiple, utilizando un macro de SPSS llamado “PROCESS”, eligiendo la opción 4 del programa (Hayes, 2012). El objetivo fue evaluar si el malestar psicológico general tenía un efecto indirecto significativo sobre la procrastinación a través de la inflexibilidad psicológica (Modelo 1); la depresión en la procrastinación a través de la inflexibilidad psicológica (Modelo 2); la ansiedad por la procrastinación a través de la inflexibilidad psicológica (Modelo 3); y el estrés en la procrastinación a través de la inflexibilidad psicológica (Modelo 4). En cada análisis, controlamos el efecto de la edad y el género mediante su introducción como covariables. En estos análisis de mediación simple se estableció una relación entre una variable X independiente, una variable Y dependiente y, a través de ellas, se añadió una variable M como variable mediadora. Los análisis de mediación se realizaron utilizando el método de “bootstrapping” con estimaciones de confianza con corrección de sesgo (bootstrapping method with bias-corrected confidence estimates: MacKinnon, Lockwood y Williams, 2004; Preacher y Hayes, 2004). En el presente análisis, el intervalo de confianza de 95% de los efectos indirectos se obtuvo con 5000 bootstrapping (véase: Preacher y Hayes, 2008). Bootstrapping es el método preferido para los análisis de mediación, ya que supera ciertas limitaciones como las que están asociadas con los supuestos de la distribución de la muestra (Shrout y Bolger, 2002). Para evaluar los modelos de mediación, se han seguido las pautas de Baron y Kenny (1986) quienes establecieron cuatro criterios para un efecto de mediación completo: (a) la variable independiente (aquí: malestar psicológica/depresión/ansiedad/estrés) debe estar relacionado con el mediador (aquí: inflexibilidad psicológica); (b) el mediador debe estar relacionado con la variable dependiente (aquí: procrastinación académica); (c) la variable independiente debe estar relacionada con la variable dependiente; y (d) cuando se introduce el mediador en la relación, el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente debería disminuir significativamente, en el caso de mediación completa, hasta

cero. Al final de cada análisis, se realizaron pruebas de Sobel para evaluar el efecto de la mediación. La base de datos completa y los scripts de análisis están disponibles para aquellos interesados que lo soliciten.

Resultados

Procrastinación académica: prevalencia y correlaciones

Los resultados mostraron que la procrastinación fue bastante alta en la presente muestra: el 32.8% de los estudiantes reportaron que casi siempre o siempre procrastinan en los trabajos escritos, el 37.3% en el estudio para un examen, el 37.1% en las lecturas asignadas, el 16.8% en los exámenes, el 32.3% en la asistencia a reuniones y el 23.5% en desempeño de tareas académicas de asistencia (respondiendo 4 o 5 en la escala de la frecuencia de la procrastinación). El 61.3% de los estudiantes consideraron que su comportamiento de procrastinación casi siempre o siempre era un problema para ellos en al menos una de las áreas académicas. Las puntuaciones totales de procrastinación (la suma de la frecuencia y nivel de problema) oscilaron entre 12 y 60, con un promedio de 35.24 ($SD = 7.65$). Estos datos son consistentes con los resultados encontrados en estudios previos entre estudiantes universitarios (p. ej., Glick et al., 2014; Natividad, 2014; Onwuegbuzie, 2004; Solomon y Rothblum, 1984). Asimismo, los resultados de la muestra en las escalas de AAQ-II y DASS-21 no se desviaron de los datos normativos (véase Bond et al., 2011; Henry y Crawford, 2005).

Las medias, desviaciones típicas y los resultados de las correlaciones entre PASS, AAQ-II, DASS-21, la edad y el género aparecen en la Tabla 1. Se observó una fuerte asociación entre las variables. En particular, los niveles más altos de inflexibilidad psicológica se relacionaron con niveles elevados de malestar psicológico general, depresión, ansiedad, estrés y procrastinación. Además, los resultados más altos de procrastinación se asociaron con niveles mayores de malestar psicológico general, depresión, ansiedad y estrés. No se encontraron diferencias por edad en las variables. Las mujeres, sin embargo, mostraron más estrés, $t(427) = -3.43$, $p = .001$, $d = .17$, y malestar psicológico general, $t(427) = -2.23$, $p = .026$, $d = .26$, que los hombres (para valores medios, véase Tabla 1). Estos resultados son consistentes con la literatura: las mujeres tienden a sufrir más de trastornos de internalización como depresión, ansiedad y estrés (p. ej., Rosenfield y Mouzon, 2013).

Tabla 1. Estadística descriptiva y correlaciones entre variables.

	PASS	AAQ-II	DASS-21	DASS-D	DASS-A	DASS-S	Edad
PASS (12-60)							
AAQ-II (7-49)	.32***						
DASS-21 (0-126)	.22***	.61***					
DASS-D (0-42)	.19***	.57***	.88***				
DASS-A (0-42)	.19***	.54***	.90***	.70***			
DASS-S (0-42)	.22***	.51***	.88***	.63***	.70***		
Edad	-.02	-.06	-.02	-.01	.01	-.05	
Género	.02	.02	.11*	.05	.07	.16**	-.03
<i>M</i>	35.24	23.00	38.38	11.37	10.57	16.45	21.35
<i>SD</i>	7.65	9.30	25.77	10.05	9.20	9.89	3.22
Alfa de Cronbach	.80	.91	.92	.87	.83	.82	

Notas: $N = 429$; * $p < .050$; ** $p < .001$; *** $p < .0005$. Todos los valores de p son de dos colas.

PASS = Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes; AAQ-II = Cuestionario de Aceptación y Acción-II; DASS-21 = Malestar psicológico general medido por las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés; DASS-D = Subescala de depresión de DASS-21; DASS-A = Subescala de ansiedad de DASS-21; DASS-S = Subescala de estrés de DASS-21. Género: 1 = hombre, 2 = mujer.

La inflexibilidad psicológica como mediador entre el malestar psicológico general y la procrastinación académica

Para evaluar si la asociación entre los problemas de salud mental y la procrastinación académica podría explicarse por la falta de flexibilidad psicológica, se llevaron a cabo múltiples análisis de mediación. El Modelo 1 representa el análisis que evalúa el papel mediador de la inflexibilidad psicológica entre el malestar psicológico general y la procrastinación; el Modelo 2 entre la depresión y la procrastinación; el Modelo 3 entre la ansiedad y la procrastinación; y el Modelo 4 entre el estrés y la procrastinación. En todos los casos, controlamos por la edad y el género.

En el caso del Modelo 1 (véase la Tabla 2 y la Figura 1), el malestar psicológico general se asoció positivamente con la inflexibilidad psicológica (camino 'a'). El mediador propuesto, la inflexibilidad psicológica, se asoció positivamente con la procrastinación académica (camino 'b'). Y como último, el malestar psicológico general estuvo relacionado con la procrastinación (camino 'c' o efecto total). En consecuencia, los resultados confirman el papel mediador de la inflexibilidad psicológica en la relación entre la procrastinación y el malestar psicológico general (efecto indirecto), porque el efecto directo del malestar psicológico general sobre la procrastinación se convirtió en no significativo cuando se controló la inflexibilidad psicológica (camino 'c' o efecto directo), sugiriendo una mediación

completa. La prueba de Sobel confirmó nuestro modelo de mediación, $Z = 4.88$, $p < .001$ (véase Tabla 2 para los resultados completos).

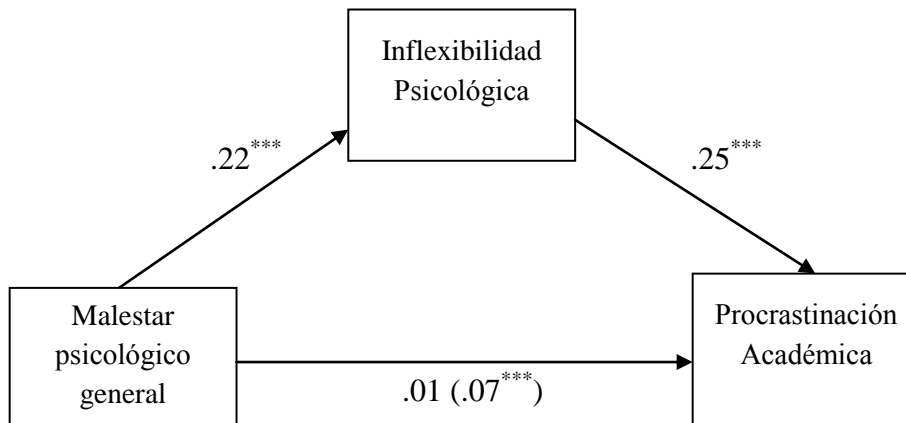


Figura 1. Efecto indirecto del malestar psicológico general en la procrastinación académica a través de la inflexibilidad psicológica. Edad y género están incluidos como covariantes.
* $p < .050$; ** $p < .001$; *** $p < .0005$.

Se realizaron análisis similares para evaluar si la inflexibilidad psicológica media la relación entre cada una de las tres subescalas de malestar psicológico y la procrastinación (Modelos 2, 3 y 4, véase Tabla 2). En todos los análisis, las pruebas de Sobel y todos los caminos fueron significativas, excepto el c' , mostrando que la inflexibilidad psicológica media completamente la relación entre la depresión y la procrastinación (Modelo 2), entre la ansiedad y la procrastinación (Modelo 3) y entre el estrés y la procrastinación (Modelo 4). En general, cada modelo es estadísticamente significativo; sin embargo, explica un porcentaje relativamente bajo de la varianza de la procrastinación académica (véase Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de mediación

	camino a (X → M)	camino b (M → Y)	camino c (X → Y)	camino c'	Efecto indirecto (camino ab)
Modelo 1: X (DASS-21) → Y (PASS) mediado por M (AAQ-II)					
$Z = 4.88^{***}$					
$R^2_{adj} = .11$					
$F(3, 425) = 12.50^{***}$					
<i>b</i>	.22	.25	.07	.01	.05 [.03 – .08]
<i>SE</i>	.14	.05	.01	.02	.01
<i>t</i>	16.00***	5.14***	4.69***	.67	
Modelo 2: X (DASS-D) → Y (PASS) mediado por M (AAQ-II)					
$Z = 5.34^{***}$					
$R^2_{adj} = .10$					
$F(3, 425) = 12.37^{***}$					
<i>b</i> [CI]	.53	.27	.14	-.00	.14 [.09 – .20]
<i>SE</i>	.04	.05	.04	.04	.03
<i>t</i>	14.49***	5.76***	3.87**	-.03	
Modelo 3: X (DASS-A) → Y (PASS) mediado por M (AAQ-II)					
$Z = 5.21^{***}$					
$R^2_{adj} = .10$					
$F(3, 425) = 12.42^{***}$					
<i>b</i> [CI]	.55	.26	.16	.02	.14 [.09 – .20]
<i>SE</i>	.04	.05	.04	.05	.03
<i>t</i>	13.23***	5.68***	4.00**	.42	
Modelo 4: X (DASS-S) → Y (PASS) mediado por M (AAQ-II)					
$Z = 4.93^{***}$					
$R^2_{adj} = .11$					
$F(3, 425) = 12.82^{***}$					
<i>b</i> [CI]	.49	.24	.17	.05	.12 [.07 – .16]
<i>SE</i>	.04	.04	.04	.04	.02
<i>t</i>	12.26***	5.40***	4.53***	1.26	

Notas: $N = 429$; * $p < .050$; ** $p < .001$; *** $p < .0005$. Todos los valores de p son de dos colas.

PASS = Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes; AAQ-II = Cuestionario de Aceptación y Acción-II; DASS-21 = Malestar psicológico general medido por las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés; DASS-D = Subescala de depresión de DASS-21; DASS-A = Subescala de ansiedad de DASS-21; DASS-S = Subescala de estrés de DASS-21.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo explorar los niveles de procrastinación entre los estudiantes de grado y evaluar la relación entre la procrastinación académica, el malestar psicológico y la inflexibilidad psicológica, siendo propuesto este último como mediador en la relación entre los dos primeros.

Los participantes mostraron niveles altos de procrastinación académica, la mayoría de ellos incluso alcanzaron niveles problemáticos, lo que confirma que la procrastinación académica es un fenómeno muy extendido entre los estudiantes universitarios, tanto en España como a nivel mundial (p. ej., Glick et al., 2014; Natividad, 2014; Onwuegbuzie, 2004; Solomon y Rothblum, 1984; Steel, 2007). En este estudio, la procrastinación académica mostró una alta correlación con el malestar psicológico general y sus subescalas, es decir, con la depresión, la ansiedad y el estrés (para resultados similares, véase Beck et al., 2000; Bui, 2007; Dryden, 2012; Gagnon et al., 2016; Glick et al., 2014; Solomon y Rothblum, 1984). En esta muestra, los niveles de estrés y el malestar psicológico general fueron más altos en mujeres que en hombres, lo que concuerda con estudios previos (Rosenfield y Mouzon, 2013). De acuerdo con tales estudios, la inflexibilidad psicológica se relaciona tanto con el malestar psicológico general como con sus subescalas de depresión, ansiedad y estrés (Bond et al., 2011). Además, estos autores observaron una correlación con la procrastinación académica (Gagnon et al., 2016; Glick et al., 2014), apoyando que, más probablemente, la procrastinación académica no se debe simplemente a una mala gestión del tiempo.

Más allá de dichas asociaciones, este estudio mostró evidencia por primera vez en la literatura de la inflexibilidad psicológica como completo mediador de la relación entre el malestar psicológico y la procrastinación académica. También se demostró un efecto de mediación completa de la inflexibilidad psicológica entre cada una de las subescalas del malestar psicológico (depresión, ansiedad y estrés) y la procrastinación. Estos hallazgos sugieren que la relación entre estos estados emocionales negativos y la procrastinación académica se establece porque ambos comparten una mayor inflexibilidad psicológica, mostrando que la procrastinación puede estar relacionada con la psicopatología siempre y cuando procrastinar sirva como una tendencia de inflexibilidad.

Estos resultados empíricos son consistentes con la teoría de la inflexibilidad psicológica. En acuerdo con este enfoque, responder de una manera inflexible implica no aceptar las propias experiencias tal y como son, y vivir una vida que no es acorde con lo que la persona verdaderamente desea. En este sentido, lo que finalmente afecta a las acciones orientadas hacia los valores personales no son los sentimientos y pensamientos negativos en sí

mismos, sino la forma con la que uno se relaciona con ellos (p. ej., Hayes et al., 2006). Los estudiantes que muestran conductas problemáticas de procrastinación aplazan sus tareas académicas no sólo debido a la experiencia de estados emocionales negativos, sino porque suelen manejar este tipo de vivencias utilizando la evitación. De este modo, la aproximación de la inflexibilidad psicológica puede también explicar por qué hay algunos estudiantes que no se involucran en conductas de procrastinación problemáticas, a pesar de sentirse deprimidos, ansiosos o estresados. Estos estudiantes pueden responder a sus propias emociones negativas con aceptación, y mantener el foco de atención en lo que realmente les importa en la vida, a pesar de la presencia de ese malestar psicológico.

No obstante, dado que se trata de un estudio transversal, no se puede confirmar una dirección causal en la relación entre el malestar psicológico y la procrastinación, simplemente se confirma que cuando se toma en cuenta la inflexibilidad psicológica, desaparece la relación significativa entre estos dos. De este modo se podría argumentar que la mediación entre los problemas psicológicos y la procrastinación académica por la inflexibilidad psicológica puede ser bidireccional. En otras palabras, procrastinar, cuando sirve tendencias inflexibles, puede, paradójicamente, aumentar el nivel de pensamientos y sentimientos no deseados (para explicaciones similares, véase Sirois, 2004; Sirois y Pychyl, 2013; Sirois y Tosti, 2012; Steel, 2007). Como un proceso subyacente, es probable que niveles altos de inflexibilidad psicológica pueden crear un círculo vicioso dominado por experiencias no deseadas y su evitación, dificultando que la persona pueda vivir una vida con valor y sentido. En definitiva, uno puede escapar de ciertos pensamientos y sentimientos asociados con tareas académicas a través de aplazar dichas tareas, pero sin embargo, este comportamiento probablemente creará niveles de estados emocionales negativos más altos, lo que a su vez aumentará la probabilidad de procrastinar en el futuro.

Resultados empíricos previos han apoyado parcialmente esta teoría. Se ha demostrado que la inflexibilidad psicológica y las acciones valiosas predicen la procrastinación (Gagnon et al, 2016; Glick et al, 2014). También, las intervenciones cuyo objetivo es disminuir la inflexibilidad psicológica a fin de reducir la procrastinación han resultado exitosas (Dionne, 2016; Mullen, 2014; Wang et al., 2017). Asimismo, existe una amplia literatura que entiende la procrastinación como una estrategia de autorregulación del estado de ánimo a corto plazo con consecuencias negativas a largo plazo (p. ej., Baumeister y Heatherton, 1996; Sirois, 2004; Sirois y Pychyl, 2013; Steel, 2007). Entre las estrategias relacionadas con la procrastinación se encuentran por ejemplo una elevada absorción (Sirois, 2014b),

autoevaluaciones negativas (Sirois, 2014c), niveles bajos de ciertas funciones ejecutivas (Iniciación, Planificación/Organización y Organización de Materiales; Rabin et al., 2011), y niveles bajos de mindfulness o atención plena (Sirois y Tosti, 2012).

La corriente científica de la inflexibilidad psicológica puede ser útil como marco teórico que integra el conjunto de procesos psicológicos mencionados arriba, explicando su conexión con la procrastinación. La inflexibilidad psicológica se refiere no sólo a la capacidad de coexistir con nuestras experiencias no deseadas (como el mindfulness), sino que también presta una atención especial al papel del compromiso con los valores personales, proporcionando una teoría sobre cómo la relación que uno establece con sus propias experiencias internas puede fomentar o impedir vivir una vida con valor y sentido.

A pesar de que los resultados fueron estadísticamente significativos y teóricamente apoyados, existen varias limitaciones del estudio que merecen ser mencionadas. Primero, la validez externa de los hallazgos puede ser limitada ya que la muestra fue compuesta principalmente por mujeres estudiantes de psicología. Se necesita más investigación sobre si estos resultados pueden ser reproducidos en diferentes muestras de estudiantes (por ejemplo entre hombres, estudiantes de otras carreras universitarias o estudiantes de secundaria) o en diferentes contextos de procrastinación fuera de entornos académicos (implementando, por ejemplo, la Escala de Procrastinación General; Lay, 1986).

Segundo, el uso de medidas de autoinforme y la naturaleza transversal del estudio hacen que sea difícil establecer relaciones causales y direccionalidad entre las variables analizadas. Futuros estudios pueden favorecer el uso de diseños longitudinales y experimentales con herramientas que midan la conducta observable para poder determinar la causalidad entre estas variables. Tercero, con el uso de diferentes cuestionarios de depresión, ansiedad y estrés puede que hubiésemos obtenido resultados diferentes. Por ejemplo, en un estudio anterior (Glick et al., 2014) no se encontró efecto de mediación completa por la inflexibilidad psicológica entre la procrastinación académica y el estrés medido usando el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). Del mismo modo, puede ser relevante introducir otros cuestionarios que midan conceptos potencialmente vinculados tanto a la inflexibilidad psicológica como a la procrastinación académica.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio tienen varias implicaciones. Debido a que la inflexibilidad psicológica está asociada con la procrastinación académica y el malestar psicológico, su medición puede ayudar a identificar a los estudiantes en riesgo de

procrastinar y de desarrollar problemas de salud mental. Los resultados pueden favorecer el diseño de intervenciones centradas en la flexibilidad psicológica entre estudiantes universitarios para reducir la procrastinación y al mismo tiempo promover la salud mental. Las pocas intervenciones de ACT y de mindfulness que existen han mostrado resultados prometedores a la hora de disminuir la procrastinación, pero teniendo en cuenta la prevalencia y las posibles consecuencias sanitarias y económicas de la procrastinación, se necesita más investigación. Para poder diseñar y realizar estas intervenciones de forma efectiva, es crucial comprender las características de la procrastinación y sus factores de mantenimiento. La autora considera que el presente estudio es un paso importante en esta dirección.

Conclusiones

El presente estudio demostró que la inflexibilidad psicológica media por completo la relación entre el malestar psicológico y la procrastinación, sugiriendo que los estados emocionales negativos y la procrastinación académica pueden estar vinculados entre sí a través de este patrón de autorregulación problemático. El estudio ha proporcionado evidencia empírica por primera vez sobre la inflexibilidad psicológica como un posible mecanismo subyacente en la relación entre la procrastinación y los problemas psicológicos. Estos resultados han sido un paso en adelante para poder entender los factores de riesgo y mantenimiento de la procrastinación académica, además, apoyan la necesidad de diseñar intervenciones dirigidas a disminuir la inflexibilidad psicológica para reducir tanto el malestar psicológico como la procrastinación académica.

Referencias bibliográficas

- Bados, A., Solanas, A., y Andrés, R. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of depression, anxiety and stress scales (DASS). *Psicothema*, 17(4).
- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Baumeister, R. F., y Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Beck, B. L., Koons, S. R., y Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3.
- Blunt, A. K., y Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., . . . Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: a revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688. doi: 10.1016/j.beth.2011.03.007
- Brown, T. A., Chorpita, B. F., Korotitsch, W., y Barlow, D. H. (1997). Psychometric properties of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 79-89.
- Bui, N. H. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 197-209. doi: 10.3200/SOCP.147.3.197-209
- Burka, J. B., y Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Ciarrochi, J. Bilich, L., y Godsel, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in Acceptance and Commitment Therapy. In R. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change* (pp. 51-76). New Harbinger Publications, Inc.: Oakland, CA.
- Dionne, F. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: results from a pilot study. *Revista Práxis*, 1, 8-20.

- Dryden, P. P. S. W., y Dryden, W. (2014). *Dealing with procrastination: An integrated cbt approach*. London: Routledge.
- Dryden, W. (2012). Dealing with procrastination: The REBT approach and a demonstration session. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 264-281.
- Ellis, A., y Knaus, W. J. (2002). *Overcoming Procrastination*. New York: New American Library.
- Fritz, M. S., y MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233-239. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x
- Gagnon, J., Dionne, F., y Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 97-102. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002>
- Garzon-Umerenkova, A., y Gil-Flores, J. (2017). Psychometric properties of the Spanish version of the test Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(43), 149-163.
- Glick, D. M., Millstein, D. J., y Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81-88.
- Glick, D. M., y Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 873-883. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.018>
- Hayes, A. F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling* [White paper]. Recuperado de <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, y M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1-29). New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., y Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.

- Hayes, S. C., Pistorello, J., y Levin, M. E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., y Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Henry, J. D., y Crawford, J. R. (2005). The short-form version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21): Construct validity and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 44(2), 227-239.
- Kashdan, T. B., y Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. doi: 10.1027/1016-9040/a000138
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495.
- Lay, C. H., y Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(4), 647.
- Levin, M. E., MacLane, C., Daflos, S., Seeley, J. R., Hayes, S. C., Biglan, A., y Pistorello, J. (2014). Examining psychological inflexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(3), 155-163. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.003>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., y Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128.
- Masuda, A., Anderson, P. L., Wendell, J. W., Chou, Y.-Y., Price, M., y Feinstein, A. B. (2011). Psychological flexibility mediates the relations between self-concealment and negative psychological outcomes. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 243-247. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.037>
- Masuda, A., Boone, M. S., y Timko, C. A. (2011). The role of psychological flexibility in the relationship between self-concealment and disordered eating symptoms. *Eating Behaviors*, 12(2), 131-135.
- Masuda, A., y Tully, E. C. (2011). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-based Complementary y Alternative Medicine*, 17(1), 66-71. doi: 10.1177/2156587211423400

- Mullen, A. (2014). *The role of psychological flexibility in procrastination*. (tesis de máster), University of Louisiana at Lafayette, Lafayette, LA.
- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (tesis doctoral), Universitat de València, Valencia, Spain.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Paulus, D. J., Vanwoerden, S., Norton, P. J., y Sharp, C. (2016). Emotion dysregulation, psychological inflexibility, and shame as explanatory factors between neuroticism and depression. *Journal of Affective Disorders*, 190, 376-385. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.10.014>
- Preacher, K. J., y Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods*, 36(4), 717-731.
- Preacher, K. J., y Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., y Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239.
- Rabin, L. A., Fogel, J., y Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. doi: 10.1080/13803395.2010.518597
- Rosenfield, S., y Mouzon, D. (2013). Gender and mental health. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, y A. Bierman (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 277-296). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387.
- Ruiz, F. J., Langer Herrera, A. I., Luciano, C., Cangas, A. J., y Beltran, I. (2013). Measuring experiential avoidance and psychological inflexibility: The Spanish version of the Acceptance and Action Questionnaire - II. *Psicothema*, 25(1), 123-129. doi: 10.7334/psicothema2011.239

- Scent, C. L., y Boes, S. R. (2014). Acceptance and Commitment Training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In C. H. Schouwenburg, C. Lay, T. A. Pychyl, y J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shrout, P. E., y Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and counterfactual thinking: avoiding what might have been. *British Journal of Social Psychology*, 43(Pt 2), 269-286. doi: 10.1348/0144666041501660
- Sirois, F. M. (2014a). Out of sight, out of time? A meta-analytic investigation of procrastination and time perspective. *European Journal of Personality*, 28(5), 511-520. doi: 10.1002/per.1947
- Sirois, F. M. (2014b). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, 71, 30-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016>
- Sirois, F. M. (2014c). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., y Pychyl, T. A. (2003). "I'll look after my health, later": an investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167-1184. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00326-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00326-4)
- Sirois, F. M., y Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.
- Sirois, F. M., y Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503

- Sommer, L., y Haug, M. (2012). What influences implementation intentions in an academic learning context--the roles of goal intentions, procrastination, and experience. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 32-61.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stead, R., Shanahan, M. J., y Neufeld, R. W. J. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., Brothen, T., y Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Steel, P., y Ferrari, J. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi: 10.1002/per.1851
- 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. doi: 10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., y Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: if you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Venta, A., Sharp, C., y Hart, J. (2012). The relation between anxiety disorder and experiential avoidance in inpatient adolescents. *Psychological Assessments*, 24(1), 240.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L., Liu, X., y Chen, Y. (2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as treatments for academic procrastination: A randomized controlled group session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58.
- Ziesat, H. A., Jr., Rosenthal, T. L., y White, G. M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42(1), 59-69. doi: 10.2466/pr0.1978.42.1.59

Anexo: Paquete de cuestionarios

Presentación

El siguiente cuadernillo es parte de un estudio que estamos llevando a cabo. Te comunicamos que los resultados extraídos serán empleados única y exclusivamente con **fines científicos** . Tu participación será **completamente anónima** y te llevará aproximadamente **15 minutos** . Te agradecemos con antelación tu participación y contribución a la mejor comprensión del malestar psicológico.

Para comenzar, nos gustaría tomar únicamente unos datos estadísticos sobre tí:

1. Edad:
2. Sexo: HOMBRE/MUJER
3. ¿Alguna vez ha recibido tratamiento psicológico/psiquiátrico? Señale: SI/NO
4. ¿Actualmente recibe tratamiento psicológico/psiquiátrico? Señale: SI/NO
5. ¿Toma alguna medicación psicoactiva o psicofármaco (antidepresivo, ansiolítico, antipsicótico, etc.)? Señale: SI/NO

AAQ-II

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED haciendo un círculo en los números de al lado. Utilice la siguiente escala para hacer su elección.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca es verdad	Muy raramente es verdad	Raramente es verdad	A veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Casi siempre es verdad	Siempre es verdad

1. Mis experiencias y recuerdos dolorosos hacen que me sea difícil vivir la vida que querría.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tengo miedo de mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
3. Me preocupa no ser capaz de controlar mis preocupaciones y sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mis recuerdos dolorosos me impiden llevar una vida plena.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mis emociones interfieren en cómo me gustaría que fuera mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parece que la mayoría de la gente lleva su vida mejor que yo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mis preocupaciones interfieren en el camino de lo que quiero conseguir.	1	2	3	4	5	6	7

PASS

ÁREAS DE DEMORA

Para cada una de las siguientes actividades valora hasta que punto la pospones o la demoras. Para

ello, puntúa cada ítem utilizando una escala del “1” al “5” según con qué frecuencia esperas hasta el último momento para hacer la actividad. A continuación, indica en qué grado piensas que posponer esa actividad es un problema para ti. Finalmente, utilizando la misma escala, indica cuanto te gustaría reducir tu tendencia a posponer cada tarea.

1	2	3	4	5
Nunca/ No quiero reducirla	Casi nunca	A veces/ Algo	Casi siempre	Siempre/ Desde luego me gustaría reducirla

I. Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso	
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	

II. Estudiar para los exámenes	
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	

III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades	
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	

IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc.	
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	

V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.	
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	

VI. Actividades escolares en general	
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?	
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	

DASS-21

Por favor lea las siguientes afirmaciones y coloque un círculo alrededor de un número (0, 1, 2, 3) que indica en qué grado le ha ocurrido a usted esta afirmación *durante la semana pasada*. La escala de calificación es la siguiente:

0: No me ha ocurrido; 1: Me ha ocurrido un poco, o durante parte del tiempo; 2: Me ha ocurrido bastante, o durante una buena parte del tiempo; 3: Me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo.

1.	Me ha costado mucho descargar la tensión	0	1	2	3
2.	Me di cuenta que tenía la boca seca	0	1	2	3
3.	No podía sentir ningún sentimiento positivo	0	1	2	3
4.	Se me hizo difícil respirar.....	0	1	2	3
5.	Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas	0	1	2	3
6.	Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones	0	1	2	3
7.	Sentí que mis manos temblaban	0	1	2	3
8.	He sentido que estaba gastando una gran cantidad de energía	0	1	2	3
9.	Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo	0	1	2	3
10.	He sentido que no había nada que me ilusionara	0	1	2	3
11.	Me he sentido inquieto	0	1	2	3
12.	Se me hizo difícil relajarme	0	1	2	3
13.	Me sentí triste y deprimido	0	1	2	3
14.	No toleré nada que no me permitiera continuar con lo que estaba haciendo....	0	1	2	3
15.	Sentí que estaba al punto de pánico	0	1	2	3
16.	No me pude entusiasmar por nada.....	0	1	2	3
17.	Sentí que valía muy poco como persona	0	1	2	3
18.	He tendido a sentirme enfadado con facilidad.....	0	1	2	3
19.	Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico	0	1	2	3
20.	Tuve miedo sin razón	0	1	2	3
21.	Sentí que la vida no tenía ningún sentido	0	1	2	3