



ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR

Tema:

**INFLEXIBILIDAD PSICOLÓGICA Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS ECUATORIANOS**

**Proyecto de investigación previo a la obtención del título de Licenciado en
Psicología**

Línea de Investigación:

SALUD INTEGRAL, DETERMINACIÓN SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Autor:

Kevin Rubén Gaón Anrango

Director:

Mg. Esteban Mateo Moreno Montero

Ambato – Ecuador

Julio 2026

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo: **JHOSIAS DAVID CEDEÑO ARÉVALO**, con cédula de ciudadanía **1750581165**, autor del trabajo de graduación titulado: "EFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA VIOLENCIA EN LA SALUD MENTAL DE LAS MUJERES: REVISIÓN SISTEMÁTICA", previa a la obtención del título profesional de **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**, en la escuela de **SALUD Y BIENESTAR**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.
2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la Biblioteca de la PUCE Ambato, el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de la Universidad.

Ambato, julio 2026



Jhosias David Cedeño Arévalo

CC. 1750581165

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE AMBATO
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO

Tema:

EFFECTOS PSICOLÓGICOS DE LA VIOLENCIA EN LA SALUD MENTAL DE LAS MUJERES. REVISIÓN SISTEMÁTICA

Línea de Investigación:

SALUD Y GRUPOS VULNERABLES

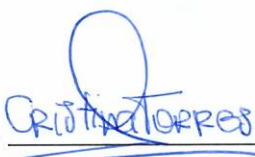
Autor:

Jhosias David Cedeño Arévalo

Paola Estefanía Salinas Aguilar, Psc. Cl. Mg.
CC. 1803232386
CALIFICADOR

f. 

Cristina Alexandra Torres Salazar, Psc. Cl. Mg.
CALIFICADOR

f. 

Freddy Patricio Mayorga Valle, Dr. Esp.
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE SALUD Y BIENESTAR

f. 

Diego Gonzalo Coca Chanalata, Dr. Mg.
PROSECRETARIO PUCE AMBATO

f. 


Ambato – Ecuador

Julio 2026

DEDICATORIA

Dedico este gran esfuerzo y logro, en primer lugar, a Dios y a mi Santo Niño Jesús de Tanfuelan, por guiar mis pasos, darme fortaleza en los momentos difíciles y permitirme alcanzar esa meta tan importante en mi vida.

A mis padres, por su amor incondicional, su sacrificio, sus enseñanzas y su apoyo constante. Gracias por educarme con valores, por guiarme por el camino correcto y por ayudarme a convertirme en la persona que soy hoy. Este logro no solo representa la culminación de una etapa académica, sino también el reflejo de todo lo que ustedes sembraron en mí.

Les debo no solo este título profesional, sino también la formación de una persona resiliente, perseverante y apasionada por servir y ayudar a los demás.

Ustedes son la razón por la que cada día me esfuerzo, sigo adelante y busco superarme. Todo lo que he alcanzado lleva consigo una parte de ustedes. Gracias por brindarme las herramientas necesarias para enfrentar la vida y por inspirarme a llevar con orgullo nuestro apellido.

Con infinito amor, respeto y gratitud, les dedico este logro.

Kevin Rubén Gaón Anrango

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, a la vida y al destino por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida y culminar mi carrera y por bendecirme con unos padres tan amorosos, generosos y bondadosos. Si hoy estoy donde estoy, es gracias a ustedes.

A mi padre German Gaón por su apoyo incondicional sus consejos y ese amor que siempre me ha brindado. Gracias por acompañarme en cada una de mis decisiones y me supo aconsejar en cada una de ellas. Nunca me sentí solo porque siempre estuvo a mi lado. Gracias por darme la oportunidad de formarme como un buen profesional y por ser un padre ejemplar que nunca permitió que me faltara nada.

A mi madre Sonia Anrango, por su amor infinito, su compañía y su constante preocupación por mi bienestar. Gracias por estar presente en cada etapa de mi vida y por brindarme siempre su apoyo incondicional. Admiro profundamente la calidad humana que la caracteriza y agradezco cada enseñanza que me ha dado. Gracias por inculcarme la resiliencia, la fortaleza para enfrentar los desafíos de la vida.

A mi hermano Edison Gaón por su apoyo, su cariño y su hermandad. Gracias por ser mi confidente en mis locuras de la vida. Agradezco cada consejo y cada momento compartido. Me siento afortunado de tener un hermano como tú, capaz de brindarme alegría y fortaleza.

Finalmente, agradezco a todos mis profesores y amistades que me acompañaron y apoyaron, tanto las personas que están a mi lado, como las que ya no están. A mis amistades sinceras, con quienes compartí momentos inolvidables, alegría y aprendizajes. Gracias por cada experiencia vivida y por formar parte de este camino. Y, de manera especial agradezco a aquellas personas con quienes construí vínculos y una conexión que permanecerá siempre en mi memoria.

Kevin Rubén Gaón Anrango

RESUMEN

El presente estudio analizó la relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en estudiantes de instituciones de educación superior del Ecuador. La metodología adoptó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional, aplicando la escala *Acceptance and Action Questionnaire-II* (AAQ-II), que evalúa la inflexibilidad psicológica y la evitación experiencial, y la *Pure Procrastination Scale* (PSS) que mide la procrastinación dividida en tres dimensiones: el retraso en la toma de decisiones, el retraso en la implementación y el respeto a los plazos.

Los resultados correlacionales revelaron asociaciones positivas y significativas, entre la inflexibilidad psicológica y la toma de decisiones ($\rho = 0,55$; $p < 0,001$) que señala al aumento de la indecisión de los estudiantes. Asimismo, con el retraso en la implementación ($\rho = 0,46$; $p < 0,001$), que refiere a la demora en la ejecución de acciones planificadas, y también con el respeto a los plazos ($\rho = 0,39$; $p < 0,001$), que indica la falta de cumplimiento con los tiempos límites. En conclusión, los hallazgos manifiestan que la procrastinación académica es una conducta adoptada como estrategia de afrontamiento desadaptativa ante el malestar emocional interno generado por el estado de inflexibilidad psicológica en los estudiantes universitarios.

Palabras claves: Palabras clave: Inflexibilidad psicológica, Procrastinación académica, Evitación experiencial, Toma de decisiones, Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This study examined the relationship between psychological inflexibility and procrastination among students at higher education students in Ecuador. The methodology employed a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and a descriptive-correlational scope. Data were collected using the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II), which assesses psychological inflexibility and experiential avoidance, and the Pure Procrastination Scale (PSS), which measures procrastination across three dimensions: decisional procrastination, implemental delay, and failure to meet deadlines.

The correlation analyses revealed significant positive associations between psychological inflexibility and decisional procrastination ($\rho = 0.55$; $p < 0.001$), indicating greater difficulty in making decisions among students. Significant associations were also found with implemental delay ($\rho = 0.46$; $p < 0.001$), referring to delays in carrying out planned actions, and failure to meet deadlines ($\rho = 0.39$; $p < 0.001$), reflecting difficulties in completing tasks within established timeframes. In conclusion, the findings suggest that academic procrastination may function as a maladaptive coping strategy in response to the emotional discomfort associated with psychological inflexibility among university students.

Keywords: *Psychological inflexibility, Academic procrastination, Experiential avoidance, Decision-making, College students.*

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD.....	ii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE GRADO.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA.....	7
1.1. Inflexibilidad Psicológica	7
1.2. Procrastinación	18
1.3. Relación entre la inflexibilidad psicológica y procrastinación	30
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	32
2.1. Diseño de la investigación.....	32
2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación.....	35
2.3. Población, muestra y muestreo	40
2.4. Procedimiento y análisis de datos	48
CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ..	50
3.1. Análisis de normalidad	50
3.2. Análisis descriptivo de las variables	50
3.3. Análisis correlacional.....	53
3.4. Contraste de hipótesis.....	54
CONCLUSIONES	56
RECOMENDACIONES	57
BIBLIOGRAFÍA.....	58

INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, caracterizado por crecientes exigencias académicas, sociales y personales, la capacidad de autorregulación psicológica se ha convertido en un elemento fundamental para el desarrollo integral del individuo. En el ámbito universitario, los estudiantes se enfrentan a múltiples demandas que requieren organización, disciplina, toma de decisiones y manejo emocional. En este sentido, la competencia socioemocional juega un papel fundamental para promover el desarrollo integral y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Asimismo, su impacto positivo en la experiencia de aprendizaje se refleja en el fortalecimiento del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la capacidad de análisis y síntesis frente a contextos complejos. (Delgado-Villalobos, Paz, y Philippe-Jazé, 2021). Sin embargo, uno de los fenómenos que con mayor frecuencia interfiere en estos procesos es la procrastinación, entendida como la tendencia a postergar de manera voluntaria e innecesaria tareas importantes, aun cuando se es consciente de las consecuencias negativas que dicha conducta puede acarrear. (Ruiz-Chaves, 2025).

Tradicionalmente, la procrastinación ha sido interpretada como un problema asociado a la pereza, la falta de disciplina o una inadecuada gestión del tiempo. Tal como mencionan Pereira y Ramos (2021), “Procrastinación académica es la postergación de tareas relacionadas a los estudios: realizar tareas, leer textos, estudiar para exámenes” (p.1). No obstante, investigaciones recientes han permitido comprender que este fenómeno es considerablemente más complejo, encontrándose estrechamente vinculado a procesos emocionales y cognitivos profundos (Moreta Herrera et al., 2018).

En este sentido, la procrastinación puede conceptualizarse como una dificultad en la regulación emocional, en la que el individuo evita tareas que le generan malestar psicológico, como ansiedad, frustración, aburrimiento o miedo al fracaso. Como menciona Sang (2024) “Esta falta de estructura a menudo trae dificultades para gestionar el tiempo de manera efectiva, lo que lleva a la postergación de tareas y

actividades”. (p.1). En consecuencia, aquellos estudiantes que procrastinan a menudo experimentan mayor estrés y ansiedad debido a la acumulación de tareas y el tiempo limitado para completarlas. Esta evitación, aunque proporciona un alivio inmediato, refuerza a largo plazo un patrón disfuncional que impacta negativamente el rendimiento académico y el bienestar general (Rosales y Espín, 2023).

Diversos estudios internacionales han contribuido a ampliar la comprensión de este fenómeno. En el ámbito europeo y norteamericano, la procrastinación ha sido ampliamente estudiada como un constructo relacionado con la evitación experiencial, la autoeficacia y la regulación emocional, en efecto, se ha demostrado que los estudiantes que procrastinan presentan mayores niveles de estrés, ansiedad y bajo rendimiento académico, así como dificultades en la toma de decisiones (Dardara y Al-Makhalid, 2022).

Por otro lado, estudio realizado por Díaz-Morales (2019), en una población española, constató que la procrastinación puede llegar a ser percibida como un mecanismo de afrontamiento no adaptativo que trata de la protección de la propia autoestima cuando la persona se enfrenta a tareas exigentes así valoradas por el propio procrastinador/a.

Como menciona Díaz-Morales (2019) la procrastinación está relacionada con rasgos de débil control de los impulsos, falta de persistencia y la falta de disciplina dentro de las actividades. Asimismo, se ha evidenciado que esta conducta no responde únicamente a factores conductuales, sino que implica procesos psicológicos más profundos que influyen en la forma en que las personas se relacionan con sus pensamientos y emociones (Vergara et al., 2023).

En esta misma línea, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) ha introducido el concepto de Inflexibilidad Psicológica (IP) como un elemento central en la comprensión de diversos problemas conductuales y emocionales. La IP es el concepto central de la (ACT) y se define como un patrón rígido de comportamiento en el que la persona orienta sus acciones sobre la base de las experiencias privadas momentáneas en lugar de los valores elegidos libremente (Glick, Millstein y Orsillo, 2014). En otras palabras, se trata de un proceso de regulación del

comportamiento, que consiste en evitar o escapar de experiencias privadas, pensamientos, recuerdos, sentimientos, sensaciones que se experimentan como aversivas, incluso si hacerlo conlleva comportarse de manera incompatible con los propios valores y metas (Delgado Domínguez et al., 2020). Este constructo incluye procesos como la evitación experiencial, la fusión cognitiva y la desconexión de los valores personales, los cuales limitan la capacidad del individuo para actuar.

De acuerdo con Eisenbeck, Carreno y Uclés-Juárez (2019) la IP constituye una forma problemática de autorregulación, en la que el individuo se ve atrapado en patrones rígidos de pensamiento y comportamiento que dificultan la adaptación a las demandas del entorno. Esta IP se manifiesta en la evitación de experiencias internas incómodas, como el miedo, la inseguridad o el estrés, lo cual puede llevar a la postergación de actividades importantes. En este sentido, la procrastinación puede entenderse como una expresión conductual de dicha inflexibilidad, en la que el individuo evita enfrentarse a tareas que le generan malestar emocional.

En el contexto latinoamericano, en países como Perú y Colombia, diversas investigaciones han abordado la procrastinación académica como un problema relevante en la población estudiantil. A su vez, la procrastinación académica es un comportamiento prevalente en la población universitaria, donde los estudiantes adoptan conductas desadaptativas con muchas consecuencias negativas como un bajo rendimiento académico, malestar emocional, ansiedad y sensación de fracaso. (Rodríguez y Clariana, 2017).

En el mismo sentido, los hallazgos de Araoz y Uchasara (2020) mencionan que la procrastinación en el entorno universitario es un fenómeno multicausal que involucra respuestas emocionales, cognitivas y conductuales, las cuales suelen derivar en estados de ansiedad y estrés si el estudiante posterga sus deberes de forma deliberada. Estas investigaciones han evidenciado que la procrastinación tanto afecta el rendimiento académico, como a la salud mental de los estudiantes, incrementando los niveles de estrés y ansiedad.

Asimismo, un estudio realizado en México, revela que la procrastinación se encuentra asociada a variables psicológicas como la baja autoestima, el miedo al fracaso, la autoexigencia excesiva y la regulación emocional deficiente, en efecto, López, González, López, Camacho y Ramón (2021) como investigadores que desarrollan la investigación sostienen que la procrastinación académica trasciende la mera conducta de aplazamiento vinculada a factores psicológicos como el déficit en el autocontrol, la baja autoconfianza y una autorregulación emocional ineficiente.

En la misma línea, se destaca que la falta de energía, el perfeccionismo, la baja autoeficacia y los problemas emocionales actúan como detonantes de la procrastinación, la cual constituye una respuesta compleja a procesos internos de inseguridad y ansiedad frente a la evaluación de las propias actividades. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la procrastinación refiere tanto a la conducta como los procesos psicológicos que se evocan (Vargas Aponte y Vargas Aponte, 2023).

En el caso específico del Ecuador, si bien existen investigaciones que abordan la procrastinación en estudiantes universitarios, estas han tendido a centrarse en variables como el rendimiento académico y los hábitos de estudio.

Como indica la investigación de Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), la procrastinación académica se manifiesta predominantemente como un fallo en la autorregulación que impacta directamente en el éxito educativo. Del mismo modo, Guerra-Pino y Reivan-Ortiz (2024) mencionan que postergar actividades críticas, como la preparación para exámenes o la redacción de trabajos, que refiere a una ineficiente gestión del tiempo, y que se vincula con la falta de energía y el déficit de autocontrol, en efecto, factores que incrementan el riesgo de obtener resultados académicos deficientes.

Sin embargo, aún es limitada la evidencia empírica que analice la relación entre la procrastinación y constructos más complejos como la inflexibilidad psicológica. Esta falta de estudios representa una brecha importante en el conocimiento científico, impide comprender de manera integral los factores que perpetúan este comportamiento en la población estudiantil ecuatoriana.

En este sentido, la presente investigación se sitúa en un marco teórico que integra la comprensión de la procrastinación como un fenómeno multidimensional y la inflexibilidad psicológica como un mecanismo subyacente. La relación entre ambas variables permite abordar la procrastinación como un problema de conducta observable y el resultante de procesos internos que dificultan la adaptación del individuo a las demandas de su entorno.

Esta ausencia de conocimiento correlacional limita la posibilidad de diseñar intervenciones psicológicas efectivas, basadas en enfoques contemporáneos como la (ACT). Sin una comprensión clara de los factores subyacentes, las estrategias de intervención tienden a centrarse en aspectos superficiales, como la organización del tiempo, sin abordar las raíces psicológicas del problema. Por lo tanto, resulta fundamental investigar la relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación, con el fin de generar evidencia que permita el desarrollo de intervenciones más integrales y efectivas.

En función de lo expuesto, se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en estudiantes universitarios ecuatorianos? A partir de esta interrogante, se establece la hipótesis de que existe una relación significativa entre ambas variables, de tal manera que mayores niveles de inflexibilidad psicológica se asocian con mayores niveles de procrastinación.

El objetivo general de la investigación es analizar la relación existente entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en una muestra de estudiantes ecuatorianos.

En correspondencia con el objetivo general planteado, se establecen los siguientes objetivos específicos, los cuales orientan el desarrollo de cada una de las fases de la investigación.

1. Fundamentar los referentes teóricos sobre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en estudiantes universitarios.

2. Determinar el nivel de procrastinación e inflexibilidad psicológica en una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos.
3. Elaborar un análisis estadístico de correlación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en la muestra estimada.

El estudio por realizar se basa en por que es fundamental explorar la relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación. La procrastinación es una práctica extendida y problemática entre la mayoría de las personas, manifestándose en la postergación habitual de tareas, actividades y deberes, lo que impacta negativamente su rendimiento y bienestar. Este fenómeno no es simplemente un problema de gestión del tiempo a menudo subyace una inflexibilidad psicológica.

El interés radica en que, al comprender cómo la IP, la evitación de experiencias internas incómodas (miedos, dudas o frustración) o el apego a patrones de pensamiento inútiles contribuyen a posponer las obligaciones, se puede intervenir de manera más efectiva. Estudiar estas variables permite ir más allá de las soluciones superficiales de productividad y abordar las raíces psicológicas que obstaculizan el desarrollo humano y la calidad de vida.

Esta investigación contribuye directamente a la línea de Salud integral, determinación social y desarrollo humano al enfocarse en la comprensión del desarrollo psicológico de los estudiantes y en la búsqueda de elementos para la evaluación e intervención psicológica que promuevan un estado de bienestar psicológico más resiliente, acorde con el objetivo de fomentar una vida digna y salud integral en la población universitaria.

CAPÍTULO I. ESTADO DEL ARTE Y LA PRÁCTICA

1.1. Inflexibilidad Psicológica

Definición

La inflexibilidad psicológica (IP) se define como un patrón de comportamiento rígido donde las acciones del individuo están dominadas por reacciones psicológicas inmediatas, como pensamientos o emociones adversas que posee una persona (Bond et al., 2011); Hayes et al., 2006). De este modo, se evoca una respuesta inflexible ante los estímulos donde interfiere de manera significativa con el bienestar general y la ejecución de acciones cotidianas (Ong, et al., 2024). Asimismo, representa la incapacidad de persistir o cambiar una conducta si se está en contacto con la circunstancia en donde requiere enfrentar experiencias internas difíciles (Hayes et al., 2006; Salehi Tabar, 2025).

Desde una perspectiva integral, esta inflexibilidad actúa como un mecanismo transdiagnóstico, lo que significa que es un proceso psicológico subyacente común a diversos cuadros clínicos y problemas de comportamiento, como la ansiedad, la depresión y la procrastinación (Hayes et al., 2006; Ong et al., 2024).

Al operar de esta manera, la IP limita la capacidad del sujeto para adaptarse a las demandas del entorno, ya sea académico o personal, lo cual provoca una reducción en el bienestar eudaimónico es decir, aquel relacionado con la autorrealización y el propósito de vida al impedir que el individuo actúe en coherencia con sus valores fundamentales (Howell y Demuynck, 2021; Pérez, 2024). Marie-Amélie y Shankland (2023) mencionan que, en este estado, el comportamiento es controlado por las emociones y sensaciones internalizadas.

En el mismo sentido, la IP radica en la evitación experiencial, en donde los intentos por controlar o escapar de eventos privados no deseados impiden que la persona actúe de manera efectiva (Sutcliffe et al., 2019). En efecto, esta tendencia a la reducción del malestar inmediato conduce frecuentemente a conductas

inconsistentes con los principios personales, entendidos como aquellas direcciones vitales y propósitos que el individuo elige seguir desde su convicción, y los compromisos adquiridos, que representan las acciones concretas y persistentes orientadas hacia objetivos autodeterminados por sus valores y responsabilidades, que se desarrollan a pesar de las dificultades (Kohli et al., 2025).

La IP se alcanza mediante seis procesos centrales que son: evitación experiencial, fusión cognitiva, apego al yo-contenido, falta de contacto con el momento presente, ausencia de claridad en los valores e inacción o impulsividad; estos procesos interactúan para restringir el repertorio conductual y afecta el bienestar a largo plazo (Hayes et al., 2006). Sin esta capacidad de adaptación, el individuo queda atrapado en una respuesta automática ante sus estados internos (Lee et al., 2025).

Características y componentes

La IP como constructo, se caracteriza por un conjunto de procesos interrelacionados que limitan la capacidad de adaptación del individuo: la evitación experiencial, la fusión cognitiva, el apego al yo conceptualizado, la falta de conciencia del momento presente, la ausencia de claridad en los valores y la inactividad o impulsividad (Hayes et al., 2006). Así, estos componentes actúan de manera conjunta, lo cual provoca que la persona pierda contacto con la vivencia actual, y se vea incapacitada para dirigir su comportamiento hacia metas significativas si enfrenta eventos privados difíciles (Hayes et al., 2006; Ong et al., 2024).

De la misma manera, la IP se caracteriza primordialmente por la dominancia de las reacciones psicológicas sobre los valores personales, donde los pensamientos y emociones negativas asumen el control de las decisiones del individuo (Eisenbeck et al., 2019). Este patrón se manifiesta a través de una respuesta rígida y automática ante estímulos internos desagradables, lo que genera una lucha constante por el control emocional que agota los recursos cognitivos necesarios para el aprendizaje (Ong et al., 2024; Hayes, Strosahl, & Wilson, 2011).

En este estado, el sujeto presenta una baja tolerancia al malestar, lo que lo impulsa a priorizar el alivio emocional inmediato mediante la evitación de experiencias difíciles, incluso si estas son fundamentales para alcanzar sus metas a largo plazo (Finger et al., 2018; Parfait et al., 2022). Asimismo, este constructo se distingue por provocar una restricción severa del repertorio conductual y una marcada insensibilidad a las contingencias del entorno (Asikainen et al., 2024; Mursalzade et al., 2025). El sujeto inflexible tiende a actuar bajo reglas mentales internas y automáticas, si su comportamiento es realmente efectivo en la situación presente.

En la misma línea, esto se acompaña de un reforzamiento de la atención, que se fija obsesivamente en las amenazas percibidas o en el dolor emocional, donde desconecta al estudiante del aquí y ahora y sumergiéndolo en ruminaciones sobre el pasado o ansiedad por el futuro (Yavuz et al., 2016; Mursalzade et al., 2025). Esta forma literal del pensamiento hace que los eventos mentales se perciban como verdades absolutas, provoca la eliminación del espacio para la reflexión consciente (Hayes et al., 2011; Rezaei Mirghaed y Amani, 2024).

Finalmente, la IP actúa como un mediador del malestar que interfiere directamente con el funcionamiento saludable y la persistencia en las tareas (Howell y Demuynck, 2021; Parfait et al., 2022). Además, se caracteriza por una desorientación vital y una fijación en un yo-conceptualizado rígido, donde el estudiante se define por sus fracasos previos, lo que genera una notable falta de direccionalidad en sus acciones (Yang y Oriza, 2025; Salehi Tabar, 2025).

En el contexto universitario, esta fragilidad en la autopercepción y la incapacidad para gestionar la frustración desembocan en una reducción de las estrategias de gestión de recursos, lo que explica por qué la IP es un predictor determinante de la parálisis conductual y el bajo rendimiento académico (Marie-Amélie y Shankland, 2023; Hsu et al., 2023; Pérez, 2024).

Clasificación

La IP se manifiesta a través de seis procesos interrelacionados propuestos por Hayes et al. (2006): “La inflexibilidad psicológica se caracteriza por tener seis componentes: evitación experiencial, fusión cognitiva, el yo como contenido, inacción, falta de contacto con los valores y falta de contacto con el momento presente” (Parfait et al., 2022, p. 93). A continuación, se describen cada una de ellas.

Dando lugar a la primera dimensión, la evitación experiencial se define como la falta de voluntad para permanecer en contacto con experiencias privadas, tales como pensamientos, sentimientos o sensaciones físicas desagradables, que intentan alterar su frecuencia o forma (Sutcliffe et al., 2019). Este proceso surge si el individuo evalúa sus eventos internos como intolerables, lo que genera un esfuerzo deliberado por suprimir o escapar de ellos para reducir el malestar inmediato (Eisenbeck et al., 2019).

En la conducta humana, este componente se caracteriza por una inflexibilidad conductual que prioriza el alivio a corto plazo sobre el bienestar a largo plazo. Según Finger et al. (2018), esta dinámica de control, de manera paradójica, suele incrementar la intensidad y la persistencia de las experiencias que se intentan evitar, convirtiéndose en un obstáculo para la adaptación saludable ante eventos de vida difíciles (Parfait et al., 2022).

El componente de fusión cognitiva es el proceso mediante el cual los individuos quedan atrapados o enredados en sus pensamientos, tratándolos como verdades absolutas y hechos literales en lugar de eventos mentales transitorios (Yang y Oriza, 2025). Bajo este estado, el contenido del pensamiento domina el comportamiento de la persona, donde dificulta la distinción entre la realidad objetiva y la interpretación subjetiva (Aydin, 2023).

Esta dimensión se caracteriza por una pérdida de perspectiva donde las palabras y juicios internos dictan las acciones del sujeto. Howell y Demuynck (2021) señalan que la fusión atenúa las relaciones verbales que permitirían una respuesta flexible, donde provoca que el individuo actúe mecánicamente basándose en sus procesos

de pensamiento internos en lugar de responder a las demandas reales del entorno (Yavuz et al., 2016).

La dimensión, El Yo como Contenido, implica una identificación rígida con etiquetas conceptualizadas, roles e historias personales que el individuo ha construido sobre sí mismo (Mursalzade et al., 2025). Se manifiesta si la persona se define exclusivamente por sus pensamientos o autoevaluaciones, tales como soy un fracaso o soy una persona ansiosa, fusionándose con esta identidad estática (Kohli et al., 2025).

La característica principal de este proceso es la incapacidad de percibir al yo como el contexto o espacio estable donde ocurren las experiencias. Al estar apegado a un yo conceptualizado, el individuo limita sus posibilidades de acción para no contradecir esa narrativa personal, lo que restringe su capacidad de crecimiento y respuesta ante nuevas situaciones (Hsu et al., 2023; Ong et al., 2024).

En cuanto a la Inacción o Impulsividad como tercera dimensión, se rescata que la inacción o falta de compromiso es la incapacidad de persistir en conductas efectivas y valiosas, manifestándose como un estancamiento conductual o como respuestas impulsivas para aliviar la tensión momentánea (Parfait et al., 2022). Es el resultado final de la influencia paralizante de los otros procesos de inflexibilidad, donde el individuo falla en dar pasos concretos hacia sus objetivos (Sutcliffe et al., 2019).

En el contexto académico, este componente se vincula directamente con la postergación de tareas necesarias debido al malestar que generan. Lee et al. (2025) señalan que la característica principal es el fracaso en la implementación de acciones comprometidas, donde el sujeto prefiere la inacción para no enfrentar el miedo o la ansiedad, sacrificando así sus metas a largo plazo (Hsu et al., 2023).

En cuanto a la dimensión, Falta de Contacto con el Momento Presente, este componente se define como la dificultad para permanecer psicológicamente presente y consciente de las sensaciones y pensamientos en el flujo actual de la conciencia (Parfait et al., 2022). Se traduce en una desconexión del aquí y ahora,

donde la atención del sujeto se encuentra fragmentada o dirigida hacia rumiaciones sobre el pasado o preocupaciones por el futuro (Aydin, 2023).

Añadiendo a lo anterior, el comportamiento humano, se caracteriza por un funcionamiento en piloto automático que impide a la persona notar las oportunidades de acción que ofrece el contexto inmediato (Mursalzade et al., 2025). Sutcliffe et al. (2019) explican que esta falta de atención plena genera una respuesta inflexible, la persona está más conectada con sus procesos mentales internos que con las contingencias reales de la situación presente (Finger et al., 2018).

La última dimensión, Falta de contacto con los valores, representa la dificultad para identificar o mantenerse conectado con las direcciones vitales y propósitos que son genuinamente importantes para el individuo (Yang y Oriza, 2025). Sin esta brújula interna, el comportamiento carece de un sentido de trascendencia, perdiéndose la distinción entre lo que es una meta impuesta y lo que es un valor elegido conscientemente (Kohli et al., 2025).

En este sentido, Rezaei Mirghaed y Amani (2024) plantean que esta dimensión se caracteriza por una conducta errática o reactiva, donde las acciones son impulsadas por la necesidad de evitar el dolor o cumplir con expectativas externas. Howell y Demuynck (2021) subrayan que esta ausencia de propósito genera una sensación de vacío, lo que facilita que la persona se rinde ante las barreras psicológicas en lugar de persistir en caminos significativos (Mursalzade et al., 2025).

Modelos explicativos

El modelo teórico central explica el sufrimiento humano es propuesto por la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), basado en un enfoque de la tercera ola de la terapia cognitivo-conductual que se fundamenta en la Ciencia Contextual Conductual (CBS) y la Teoría del Marco Relacional (RFT). Este modelo postula que la salud mental define, la capacidad del individuo para actuar conforme a sus

valores personales a pesar de la presencia de eventos privados difíciles (Aydin, 2023; Mursalzade et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la IP se identifica como el núcleo de la psicopatología y el origen de una amplia gama de dificultades conductuales (Hayes et al., 2011; Marie-Amélie y Shankland, 2023). El modelo asume que el malestar se deriva de la IP con la que las personas responden a sus estímulos internos, lo cual establece que la inflexibilidad es el constructo que articula tanto el desarrollo de problemas psicológicos como la reducción de la calidad de vida de los individuos (Hayes et al., 2006).

Como se ha mencionado anteriormente, esta IP se sostiene a través de seis procesos interrelacionados conocidos como el *Inflexaflex*: la evitación experiencial, la fusión cognitiva, el apego al yo conceptualizado, la pérdida del contacto con el momento presente, la falta de claridad en los valores y la inacción o impulsividad (Hayes et al., 2011). Según la teoría, la interacción entre estos procesos genera un patrón de comportamiento donde los intentos por controlar o suprimir pensamientos y sentimientos indeseados irónicamente aumentan su importancia y frecuencia, y así limita la capacidad de acción del sujeto (Ong et al., 2024).

La RFT complementa este modelo donde explica cómo el lenguaje y la cognición permiten que los estímulos simbólicos adquieran las funciones de estímulos reales. Bajo este marco, el estudiante puede reaccionar ante sus propios pensamientos negativos como si fueran amenazas físicas inmediatas. Esta fusión cognitiva y la tendencia a la evitación experiencial impiden que los universitarios se involucren en acciones académicas productivas, y consolida así el ciclo de la IP (Pérez Arévalo, 2024; Lee et al., 2025).

Finalmente, el modelo ACT propone que la superación de estos obstáculos se logra mediante el fomento de la flexibilidad psicológica, entendida como el constructo clave para el cambio de comportamiento (Sutcliffe et al., 2019). Al reducir la influencia de la fusión cognitiva y la evitación experiencial, el individuo desarrolla la capacidad de contactar con el momento presente y el yo como contexto, lo que le

permite comprometerse con acciones valiosas que den sentido a su vida. Este proceso rompe con el sistema de respuesta inflexible basado en la inacción o la falta de contacto con los valores que favorece la psicopatología (Rezaei Mirghaed y Amani, 2024; Yang y Oriza, 2025).

Determinantes y consecuentes

Los determinantes de la IP se vinculan frecuentemente con una historia de aprendizaje donde se ha reforzado la evitación del malestar como estrategia legítima de afrontamiento, mismo, que puede ser vinculado con el entorno socio-cultural que exige eliminar experiencias negativas para funcionar adecuadamente (Hayes, 2019). Además, se identifica como factor a la interacción entre el lenguaje y la cognición, que permite al estudiante traer al presente eventos temidos como el fracaso (Pérez, 2024).

Además de los factores cognitivos, el ajuste al contexto universitario y la carencia de herramientas emocionales son precursores que sumados a la baja autocompasión y la presencia de estilos de pensamiento rumiante predicen la IP en estudiantes de primer año, la autocrítica severa facilita la fusión cognitiva (Aydin, 2023). Este proceso se agrava ante la frustración de necesidades básicas de autonomía y competencia; si el entorno no valida estas necesidades, el estudiante tiende a desconectarse de sus valores para operar bajo esquemas de autoprotección rígidos (Howell y Demuynck, 2021).

En cuanto a los consecuentes, se observa una reducción significativa en la calidad de vida y una interferencia directa en el funcionamiento académico, en donde los niveles elevados de IP están asociados con mayores índices de estrés, ansiedad y depresión, lo cual afecta la salud mental y el bienestar integral del universitario (Zancan et al., 2021; Yavuz et al., 2016). La literatura indica que la IP actúa como un mediador que cronifica el malestar y limita el crecimiento personal y profesional, donde predice negativamente tanto el ajuste social como el personal-emocional del estudiante (Aydin, 2023).

En el contexto educativo, el impacto de la IP trasciende el aula, deteriora el bienestar hedónico y eudaimónico, y convirtiéndose en un predictor independiente de la insatisfacción vital (Howell y Demuynck, 2021). En efecto, se han identificado consecuentes físicos y conductuales graves, la cual está asociada a la IP con trastornos alimentarios como el atracón y síntomas de estrés persistente (Finger et al., 2018). En última instancia, la consecuencia final es una reducción sistemática de todas las formas de bienestar y calidad de vida del individuo (Ong et al., 2024).

Finalmente, uno de los consecuentes conductuales más perceptibles es la consolidación del ciclo de la procrastinación académica, mantenido por el refuerzo negativo del alivio inmediato que brinda la evitación (Pérez, 2024). Esta dinámica conlleva una disminución drástica en la expectativa académica, y deja al estudiante sin una visión motivadora de futuro (Salehi Tabar, 2025). Adicional a ello, la rumiación constante y la ansiedad rasgo actúan como mediadores que agotan los recursos cognitivos, donde bloquea la capacidad de ajuste y limita severamente el éxito profesional a largo plazo (Yang y Oriza, 2025; Aydin, 2023).

Factores de riesgo

En la educación superior contemporánea, la alta presión por el rendimiento, la competencia entre pares y la incertidumbre profesional actúan como riesgos significativos que exacerban la tendencia al sufrimiento. Estos factores externos interactúan con variables internas como la baja autoeficacia percibida, esquemas cognitivos desadaptativos previos y una marcada falta de habilidades de regulación emocional. En consecuencia, esta combinación predispone al estudiante a responder con IP ante las demandas académicas, donde transforma el estrés al aprendizaje en una fuente de malestar constante que fomenta la evitación de tareas (Pérez, 2024).

La IP, funciona según Howell y Demuynck (2021) como un sistema de procesos independientes que predicen de manera única el malestar, además, posee una mayor fuerza asociativa con el distrés psicológico en conjunto con la carencia de flexibilidad, posicionándose como el eje determinante de la ansiedad académica.

Esto explica la paradoja del estudiante que, a pesar de valorar su carrera y tener metas claras, se encuentra bloqueado por procesos de inflexibilidad donde la tensión entre sus valores y el miedo al fracaso suele resolverse mediante la procrastinación (Pérez, 2024).

Asimismo, la inflexibilidad actúa como un factor que frustra las necesidades psicológicas fundamentales de autonomía, competencia y relación. Si un estudiante opera bajo patrones rígidos, su sentido de competencia se ve mermado, y alimenta un círculo vicioso: a menor sentimiento de capacidad, mayor es el refugio en la IP (Howell y Demuynck, 2021).

Modelos de evaluación

Para la evaluación de esta variable, la herramienta más utilizada y validada internacionalmente es el Cuestionario de Aceptación y Acción (AAQ-II), desarrollado por Bond et al. (2011). Este instrumento permite cuantificar el grado de evitación experiencial e IP, la cual demuestra una alta consistencia interna y validez en diversas poblaciones (Aydin, 2023).

Dicho instrumento, es una escala de siete ítems diseñada para medir la flexibilidad psicológica general o su opuesto, la inflexibilidad, con el propósito de examinar específicamente la medida en que los sujetos son capaces de aceptar sus experiencias internas sin intentar controlarlas o evitarlas (Bond et al., 2011; Asikainen et al., 2024).

En el contexto de la educación superior, el AAQ-II ha sido fundamental para identificar a estudiantes en riesgo de desarrollar problemas de salud mental o dificultades académicas severas vinculadas a la IP (Mursalzade et al., 2025). La investigación utiliza este modelo para medir la tendencia de los universitarios a evitar experiencias privadas no deseadas, lo que permite establecer correlaciones claras entre la inflexibilidad y los niveles de bienestar de los individuos (Bond et al., 2011; Marie-Amélie y Shankland, 2023; Ong et al., 2024).

Además, existen otros instrumentos que permiten explorar dimensiones específicas del constructo. El Cuestionario de Fusión Cognitiva (CFQ; Gillanders et al., 2014) mide en qué medida las personas se dejan atrapar por sus pensamientos, mientras que la Escala de Inflexibilidad Psicológica (PIS) se emplea para valorar la inflexibilidad en las respuestas de los estudiantes ante sus propios sentimientos (Yang y Oriza, 2025).

De esta forma, herramientas como el Cuestionario de Flexibilidad Cognitiva (CFI) y el Cuestionario de Flexibilidad Psicológica (PFQ), desarrollados por Dennis y Vander Wal (2010), permiten evaluar la capacidad de los estudiantes para adaptar sus pensamientos, considerar explicaciones alternativas y controlar su comportamiento (citado en Rezaei Mirghaed y Amani, 2024; Salehi Tabar, 2025).

Métodos de intervención

El sustento de las intervenciones examinadas reside en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), la cual se sustenta en la Teoría del Marco Relacional (TMR). Este modelo postula que la IP surge si el lenguaje domina la experiencia del individuo, llevándolo a evitar pensamientos negativos en lugar de actuar según sus propósitos (Kohli et al., 2025; Pérez, 2024). Por ello, el método principal consiste en modificar su función a través de un enfoque contextual que promueve la salud mental como un proceso de flexibilidad y no como la ausencia de síntomas (Mursalzade et al., 2025; Ong et al., 2024).

En cuanto a las técnicas específicas, la defusión cognitiva y la aceptación son los pilares para debilitar la inflexibilidad. La defusión utiliza ejercicios de distanciamiento para que el estudiante vea sus pensamientos como simples palabras o eventos mentales, para reducir su impacto conductual (Rezaei Mirghaed y Amani, 2024). Complementariamente, la técnica de aceptación entrena al individuo para dejar de luchar contra el malestar interno, mismas que permiten la reducción de la evitación experiencial. Según Asikainen et al. (2024) la aplicación de estas herramientas permite que el estudiante experimente ansiedad o miedo sin que estos se conviertan en un obstáculo para sus tareas académicas.

A partir de otros planteamientos, Aydin (2023) menciona el desarrollo del mindfulness y el contacto con el momento presente. Estas técnicas permiten que el estudiante redirija su atención hacia el entorno actual, para contrarrestar la rumiación y la preocupación por el futuro que caracterizan a la IP. Al integrar la perspectiva del "Yo como Contexto", se facilita que el individuo se desidentifique de etiquetas negativas, lo cual adapta una postura de observador. En efecto, este distanciamiento es crucial para que las fluctuaciones emocionales no desestabilicen el desempeño del estudiante (Finger et al., 2018; Howell y Demuynck, 2021).

La metodología de intervención se completa con la clarificación de valores y la acción comprometida, mediante diálogos constructivos y con objetivos de vida, de este modo, se aporta al estudiante a identificar las situaciones significativas de la mano con la toma de decisiones, y el proceso de enseñanza aprendizaje en una elección personal (Sutcliffe et al., 2019). Como señalan Ong et al. (2024), estas técnicas fomentan una persistencia saludable donde el individuo es capaz de establecer metas concretas y seguirlas incluso ante barreras psicológicas, reduciendo la tendencia a la procrastinación.

Finalmente, la literatura destaca la eficacia de modalidades breves como la Terapia de Aceptación y Compromiso Focalizada (FACT). Esta metodología utiliza herramientas de evaluación rápida para detectar procesos de inflexibilidad y aplicar cambios de conducta en pocas sesiones (Pérez, 2024). La implementación de estos métodos ya sea en formato grupal o mediante intervenciones digitales autoguiadas, ha demostrado ser efectiva para mejorar el ajuste universitario, reducir síntomas depresivos y fortalecer la resiliencia en poblaciones estudiantiles (Hsu et al., 2023; Bai et al., 2020).

1.2. Procrastinación

Definición

La procrastinación académica se define como la demora voluntaria, innecesaria y deliberada en el inicio o la finalización de tareas escolares previstas (Steel, 2007; Yang y Oriza, 2025). Además, integra un problema de gestión del tiempo y de una falla crítica en la autorregulación emocional (Sirois et al., 2023; Steel, 2007).

De este modo, en el ámbito académico, esta conducta consiste en demorar el cumplimiento de los deberes hasta el último momento, a pesar de que el estudiante es plenamente consciente de que esta demora resultará en una situación peor o en consecuencias desfavorables (Steel, 2007; Salehi Tabar, 2025; Marie-Amélie y Shankland, 2023). Otro distintivo, refiere a que se trata de un retraso habitual y generalizado que afecta específicamente actividades como la preparación para exámenes o la redacción de trabajos (Das y Karim, 2025; Lee et al., 2025).

Bajo esta perspectiva, el estudiante posterga actividades que percibe como aversivas, estresantes o aburridas, y así opta por el alivio momentáneo que ofrece la distracción (Steel, 2007). Así, la procrastinación se convierte en una práctica problemática de regulación emocional donde se da lugar a la reparación del estado de ánimo a corto plazo por encima del cumplimiento de los objetivos académicos (Sirois et al., 2023).

Sutcliffe et al. (2019) y Kohli et al. (2025) mencionan que la procrastinación es un retraso irracional, el individuo actúa en contra de sus propios intereses académicos, En consecuencia, esta circunstancia evidencia la desconexión entre la intención inicial de realizar una tarea y la acción final de posponerla sin una justificación objetiva. En efecto, surge una alteración en la autorregulación, donde se compromete al rendimiento escolar y provoca un malestar psicológico significativo (Asikainen et al., 2024).

En síntesis, la procrastinación académica se define como un constructo complejo y deliberado que funciona como una estrategia de afrontamiento desadaptativa, mediante la cual el estudiante posterga voluntariamente sus responsabilidades para evadir el miedo al fracaso y la ansiedad inmediata (Rezaei Mirghaed y Amani, 2024). Aunque este comportamiento ofrece una gratificación instantánea al evitar

el malestar emocional, se vincula intrínsecamente con una falla persistente en el autocontrol y conlleva consecuencias negativas previstas que deterioran el bienestar integral del individuo (Asikainen et al., 2024; Salehi Tabar, 2025; Steel, 2007).

Características y componentes

La procrastinación académica se distingue por la existencia de una brecha entre la intención de realizar una actividad y la acción efectiva de llevarla a cabo (Marie-Amélie y Shankland, 2023). Según Dominguez-Lara (2016), este comportamiento se manifiesta como una dificultad intrínseca para iniciar la acción, sumada a una marcada tendencia a la distracción. Estos factores interfieren directamente con el logro de metas académicas a largo plazo, donde convierte el proceso de estudio en un ciclo de postergación donde el estudiante es incapaz de traducir sus deseos de progreso en conductas orientadas a objetivos.

Dentro de sus componentes esenciales se encuentran la postergación de las tareas, la falta de diligencia y el sentimiento de culpa o incomodidad subjetiva. El individuo suele sustituir las actividades académicas prioritarias por otras de menor importancia que brindan una gratificación inmediata, lo cual alivia temporalmente el malestar psicológico asociado a la responsabilidad (Pérez, 2024). Este fenómeno conductual, conocido como descuento por demora, lleva al estudiante a preferir recompensas pequeñas e instantáneas frente a los beneficios mayores pero lejanos del logro académico (Sutcliffe et al., 2019).

En el mismo sentido, otro componente de la procrastinación es la falta de flexibilidad psicológica, que actúa como un mediador entre el malestar emocional y la postergación (Eisenbeck et al., 2019). De este modo, esta IP se manifiesta a través de la evitación experiencial, donde el estudiante intenta escapar de estados internos desagradables como el aburrimiento, la frustración o el miedo al fracaso (Sutcliffe et al., 2019).

En efecto, al no poseer las herramientas para tolerar estas emociones negativas, el individuo opta por posponer la tarea, lo que refuerza un patrón de afrontamiento desadaptativo. Este fenómeno impacta profundamente la salud mental al vincularse con niveles elevados de ansiedad, estrés y depresión, y genera un ciclo donde el alivio momentáneo de la distracción se transforma en malestar exponencial al acercarse las fechas límite (Das y Karim, 2025).

Por otro lado, factores demográficos y capacidades individuales influyen en su prevalencia; por ejemplo, se ha observado una tendencia superior en hombres y una dificultad generalizada para persistir en tareas aversivas, lo que compromete tanto el rendimiento académico como la identidad y el bienestar integral del estudiante (Asikainen et al., 2024; Sutcliffe et al., 2019). En este sentido, la procrastinación surge como un déficit en la autorregulación del esfuerzo y una gestión deficiente de los recursos de aprendizaje, lo cual exacerba el sentimiento de incapacidad y el malestar psicológico general (Marie-Amélie y Shankland, 2023).

Clasificación

La clasificación de la procrastinación académica comienza con la distinción fundamental propuesta por Schouwenburg y Lay (1995), quien identifica dos vertientes: la procrastinación como un rasgo de personalidad estable y aquella derivada de una falta de habilidades en la gestión del tiempo (Das y Karim, 2025).

En el entorno universitario, este fenómeno se divide según su cronicidad, lo cual diferencia entre la procrastinación situacional retrasos esporádicos en tareas específicas que no comprometen el bienestar permanente (Asikainen et al., 2024); y la procrastinación severa. Esta última afecta de manera consistente al 50% de los estudiantes (Steel, 2007), y alcanza niveles alarmantes donde el 96% de los alumnos afectados reconoce que esta conducta es un obstáculo real para su desarrollo (Kohli et al., 2025).

La literatura distingue inicialmente la procrastinación propiamente dicha del retraso estratégico, definiéndola como una demora irracional y voluntaria donde el estudiante posterga actividades a pesar de ser consciente de sus consecuencias negativas (Steel, 2007). Desde esta perspectiva funcional, se clasifica como una falla en la autorregulación en la que el individuo prioriza el alivio inmediato del malestar emocional por encima de sus metas a largo plazo, y se establece así un ciclo de evitación disfuncional (Eisenbeck et al., 2019).

Finalmente, el constructo se categoriza mediante factores mediadores y déficits en la gestión de recursos de aprendizaje. Esta variante resalta la incapacidad del estudiante para regular su esfuerzo y tiempo, sumada a factores como la ansiedad rasgo y la desesperanza académica (Marie-Amélie y Shankland, 2023; Salehi Tabar, 2025). Así, la clasificación revela que la procrastinación es una interacción compleja donde la falta de metas claras, la incertidumbre y la carencia de competencias organizativas aseguran el mantenimiento de la conducta en el tiempo (Yang y Oriza, 2025).

Modelos explicativos

Uno de los modelos más influyentes para comprender este fenómeno es la Teoría de la Motivación Temporal (TMT), la cual ofrece una fórmula integral para explicar la toma de decisiones. Este modelo integra cuatro elementos clave: la expectativa de éxito, el valor otorgado a la tarea, la impulsividad del individuo y el tiempo de demora para recibir la recompensa (Steel, 2007). Según la TMT, la motivación para realizar una actividad disminuye a medida que aumenta la impulsividad del sujeto o el tiempo que falta para obtener el beneficio, lo que explica por qué muchas personas deciden postergar sus responsabilidades hasta que la fecha límite es inminente.

Ahora bien, desde el aspecto cognitivo, la procrastinación se explica como el resultado de creencias irracionales y distorsiones sobre la propia competencia. Los estudiantes suelen desarrollar percepciones erróneas sobre la dificultad de las

tareas asignadas o sobre su capacidad para afrontarlas con éxito (Pérez, 2024). Estas creencias generan una parálisis operativa, donde el miedo a no cumplir con estándares elevados o el juicio sobre la propia "incapacidad" actúan como motores que impulsan al individuo a alejarse de la actividad académica para evitar confrontar esas inseguridades (Pérez Arévalo, 2024).

Del mismo modo, el Modelo de la Autorregulación del Afecto propone que la procrastinación es, esencialmente, una estrategia de afrontamiento orientada a la reparación del estado de ánimo inmediato. Bajo este enfoque, si un estudiante percibe una tarea como aversiva, aburrida o generadora de miedo al fracaso, opta por postergarla para obtener un alivio instantáneo del malestar emocional (Sirois et al., 2023). En este sentido, la conducta no es un problema de falta de energía, sino una falla en la autorregulación donde el individuo puede sentirse bien en el presente a costa de sus objetivos futuros.

Por otro lado, desde el análisis conductual, este fenómeno se entiende a través del concepto de preferencia por recompensas inmediatas, es decir, el estudiante tiende a elegir gratificaciones pequeñas e instantáneas como el alivio de la ansiedad al evitar una tarea estresante, por encima de recompensas de inmediata satisfacción pero retrasadas en el tiempo, como podría ser obtener una buena calificación al final del semestre (Sutcliffe et al., 2019). Esta tendencia a descontar el valor de los logros futuros debido a la espera prolongada refuerza el hábito de buscar satisfacción en actividades de ocio inmediatas (Pérez, 2024).

En conclusión, los modelos explicativos coinciden en que la procrastinación es una falla compleja en la autorregulación, donde existe una desconexión entre la intención y la acción (Steel, 2007; Das y Karim, 2025). Ya sea por una gestión deficiente del valor del tiempo, por creencias cognitivas limitantes o por la necesidad de escape emocional, el procrastinador queda atrapado en una dinámica donde la gratificación a corto plazo domina sistemáticamente sobre las metas académicas y personales a largo plazo (Steel, 2007; Sutcliffe et al., 2019).

Determinantes y consecuentes

La conducta procrastinadora está impulsada por determinantes psicológicos funcional, entre los que destacan la baja autoeficacia, la impulsividad y el miedo al fracaso (Solomon y Rothblum, 1984; Lee et al., 2025). Estos factores se entrelazan con una marcada aversión a la tarea y una falta de motivación, lo que dificulta que el estudiante inicie sus responsabilidades (Salehi Tabar, 2025).

Desde una perspectiva cognitiva y emocional, la procrastinación se considera una falla en los procesos de autorregulación y gestión emocional (Yang y Oriza, 2025). Por lo que es, un fenómeno impulsado por la necesidad de evitar sentimientos negativos inmediatos como el aburrimiento o el estrés asociados a las tareas académicas (Lee et al., 2025; Kohli et al., 2025). Además, procesos como la rumiación atrapan al estudiante en pensamientos negativos sobre sus propias capacidades, y crea una barrera psicológica que impide el comienzo de las actividades previstas (Rezaei Mirghaed y Amani, 2024).

En cuanto a los consecuentes inmediatos, la literatura coincide en que postergar tareas genera un incremento significativo en los niveles de estrés percibido, ansiedad y sentimientos de culpa (Salehi Tabar, Reza, 2025; Yang y Oriza, 2025). Al dejar las obligaciones para el último minuto, los estudiantes experimentan un elevado malestar psicológico y una disminución de la satisfacción con sus estudios (Tice y Baumeister, 1997; Sutcliffe et al., 2019; Asikainen et al., 2024). En consecuencia, afecta la estabilidad emocional y deteriora el bienestar psicológico general (Kohli et al., 2025; Eisenbeck et al., 2019).

El impacto más directo y tangible se observa en el rendimiento escolar, donde la procrastinación actúa como un predictor de calificaciones bajas y fracaso académico (Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022; Rezaei Mirghaed y Amani, 2024). Marie-Amélie y Shankland (2023) señalan que esto se debe a una mala gestión de los recursos de aprendizaje, donde se incluye el tiempo, el esfuerzo y el entorno de estudio. A largo plazo, estas consecuencias pueden derivar en una disminución de la satisfacción con la vida, sentimientos crónicos de culpa y un

deterioro de la autoimagen profesional del estudiante (Steel, 2007; Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022).

Finalmente, la persistencia de este hábito se asocia con un deterioro en la salud física y mental (Steel, 2007). Aunque algunos estudios sugieren que la relación con el bienestar psicológico puede ser compleja y no siempre negativa en todas sus dimensiones (Das y Karim, 2025) la evidencia mayoritaria la vincula con cuadros de depresión y un aumento de la vulnerabilidad ante el estrés crónico (Lee et al., 2025). En última instancia, la procrastinación académica compromete el éxito académico actual y pone en riesgo la salud integral y la autoestima del alumnado (Rezaei Mirghaed y Amani, 2024; Marie-Amélie y Shankland, 2023).

Factores de riesgo

La configuración de rasgos de personalidad constituye un determinante estructural en la predisposición hacia la demora disfuncional, denominada procrastinación. De acuerdo con el modelo de los Cinco Grandes, una baja Responsabilidad o también llamada *Conscientiousness* y un alto Neuroticismo se identifican como predictores significativos de la conducta; mientras que la primera dificulta la autodisciplina necesaria para la ejecución de tareas, la segunda incrementa la reactividad emocional ante el estrés (Schouwenburg y Lay, 1995).

Dicho propuesto, refiere a la base temperamental suele interactuar con el fenómeno del descuento hiperbólico, que es un sesgo cognitivo en el que el individuo devalúa de forma excesiva las recompensas futuras frente a gratificaciones instantáneas, y consolida la elección de alivio inmediato sobre las metas a largo plazo (Sutcliffe et al., 2019).

Por otro lado, factores de orden fisiológico y social actúan como catalizadores que merman la capacidad de autorregulación, como son las perturbaciones del sueño destacan como un factor de riesgo crítico, dado que la fatiga acumulada deteriora el control inhibitorio y la memoria de trabajo, haciendo al sujeto más vulnerable a los impulsos distractores (Lee et al., 2025).

A esto se suma el perfeccionismo orientado socialmente, una vulnerabilidad en la cual la creencia de que el entorno exige estándares de éxito irreales genera un miedo paralizante al juicio externo (Busko, 1998). Bajo esta premisa, la procrastinación involucra a la falta de interés, pero es adoptada como una estrategia defensiva para evitar que un posible error comprometa la valía personal del individuo ante las expectativas de terceros (Ghasempour et al., 2025).

Asimismo, el estado emocional del estudiante constituye un sujeto de alta vulnerabilidad, donde se destaca la ansiedad que puede funcionar como mediador que impulse postergación ante la presión académica (Yang y Oriza, 2025). Además, el distrés psicológico general, que engloba síntomas de depresión y estrés, aumenta significativamente el riesgo de procrastinar, especialmente si el alumno carece de la flexibilidad necesaria para regular dicho malestar (Eisenbeck et al., 2019). Este ciclo se ve agravado por procesos cognitivos como la rumiación y la preocupación constante, que bloquean la capacidad operativa del estudiante al anclar su atención en pensamientos negativos sobre su desempeño (Aydin, 2023; Rezaei Mirghaed y Amani, 2024).

Desde la dimensión conductual, la deficiencia en la gestión de recursos personales determina las dificultades de los discentes como, el manejo del tiempo y la regulación del esfuerzo presentan una probabilidad mucho mayor de desarrollar patrones de demora crónica (Marie-Amélie y Shankland, 2023). Este déficit suele vincularse con una falla en el control de impulsos, donde el alumno sucumbe a distracciones gratificantes en lugar de mantener la disciplina necesaria (Tice, et al., 2001). Además, la exposición a altos niveles de estrés académico sin estrategias de afrontamiento flexibles eleva el riesgo de utilizar la postergación como un mecanismo de alivio temporal (Mursalzade et al., 2025).

Es preciso destacar que, los estudiantes de primer año son más propensos, debido a la transición hacia la educación superior y el cambio hacia un entorno de aprendizaje más autónomo, donde se ven obligados a gestionar sus propios recursos de manera independiente por primera vez (Marie-Amélie y Shankland,

2023). Es por eso por lo que, si esta autonomía no se acompaña de habilidades sólidas de autorregulación, la probabilidad de que la procrastinación se convierta como una conducta recurrente se eleva considerablemente durante este periodo de adaptación.

El factor de riesgo según el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y que responde a la presente investigación es la IP. Esta se manifiesta como la incapacidad de persistir en tareas importantes si surgen eventos internos difíciles, como dudas o juicios (Mursalzade et al., 2025). La IP se combina con la evitación experiencial, donde el estudiante utiliza la procrastinación como una estrategia de escape inmediata para no enfrentar el malestar, el aburrimiento o la incertidumbre que le genera la actividad escolar (Eisenbeck et al., 2019; Sutcliffe et al., 2019). Al intentar evitar estas experiencias privadas desagradables, el individuo termina por sacrificar sus metas a largo plazo por un alivio emocional momentáneo.

Finalmente, la visión de futuro y la autoexigencia completan el perfil de riesgo. La desesperanza académica, o la falta de metas claras, debilita la intención de actuar en el presente (Salehi Tabar, 2025) mientras que el perfeccionismo desadaptativo genera un miedo paralizante al fracaso que lleva a posponer tareas para evitar juicios negativos (Ghasempour et al., 2025). En conjunto, estos elementos crean un sistema de retroalimentación donde la falta de autocompasión y la inflexibilidad cognitiva perpetúan la conducta, donde convierte el entorno educativo en un espacio de constante malestar (Aydin, 2023).

Modelos de evaluación

En el ámbito de la investigación académica, uno de los instrumentos más utilizados es la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Esta herramienta ha sido adaptada y validada por referentes como Busko (1998) y Dominguez-Lara (2016), destacándose por su capacidad para evaluar dos dimensiones fundamentales: la autorregulación académica y la postergación de actividades.

Asimismo, se determina a la Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes (PASS), desarrollada originalmente por Solomon y Rothblum (1984). Este instrumento se compone de dos secciones: la primera evalúa la frecuencia de la conducta en diversas áreas académicas, mientras que la segunda explora los motivos subyacentes de la demora (Marie-Amélie y Shankland, 2023; Salehi Tabar, Reza, 2025). El uso del PASS permite a los investigadores determinar la postergación en tareas escolares y el grado en que esta representa un problema real y genera sentimientos de malestar asociados (Asikainen et al., 2024; Rezaei Mirghaed y Amani, 2024).

Asimismo, la Escala de Procrastinación Académica (APS), creada por McCloskey (2011) es una medida recurrente para cuantificar la tendencia de los alumnos a posponer sus deberes académicos en diversas áreas (Das y Karim, 2025). Este instrumento ha sido validado en múltiples estudios contemporáneos para medir el nivel de procrastinación y la inclinación de los jóvenes a retrasar sus responsabilidades educativas, y facilita el diagnóstico de este fenómeno en poblaciones estudiantiles (Kohli et al., 2025).

En el mismo sentido, se implementa la Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS), la cual consiste en una medida de autoinforme de 16 ítems diseñada para evaluar la tendencia general de un estudiante a posponer tareas necesarias (Tuckman, 1991). Este tipo de escalas permiten capturar la disposición subjetiva hacia la demora, donde ofrece un dato cuantitativo sobre la propensión del individuo a evitar el inicio o la culminación de sus actividades académicas.

Métodos de intervención

Las intervenciones eficaces contra la procrastinación académica requieren trascender las aptitudes como organización del tiempo para abordar las raíces emocionales y cognitivas que sostienen esta conducta (Kohli et al., 2025). En la actualidad, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) ha surgido como una de las estrategias más prometedoras al enfocarse directamente en los procesos de evitación experiencial que mantienen la procrastinación (Aydin, 2023). La ACT

busca que el estudiante desarrolle una relación diferente con ellos, donde permite que la acción persista a pesar del malestar.

Las intervenciones basadas en el enfoque cognitivo-conductual se centran en la reestructuración de los hábitos de trabajo y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas. Según Asikainen et al. (2024) programas efectivos integran el entrenamiento en gestión del tiempo con técnicas de control inhibitorio, lo cual permite que el sujeto identifique y bloquee estímulos distractores antes de que se inicie la conducta de demora. Estas metodologías subrayan la importancia de la planificación de contingencias y la fragmentación de tareas complejas en unidades manejables, lo cual reduce la carga cognitiva y la percepción de agobio que suele disparar la postergación (Marie-Amélie y Shankland, 2023b; Kohli et al., 2025).

Por otro lado, los métodos de intervención orientados a la regulación emocional proponen que la reducción de la procrastinación depende de la capacidad del individuo para tolerar estados afectivos aversivos, como el aburrimiento o el miedo al fracaso (Salehi Tabar, 2025). Protocolos recientes sugieren que el uso de la atención plena (mindfulness) y la clarificación de metas personales son fundamentales para transformar la intención de estudio en una acción efectiva.

Al fomentar una mayor conciencia sobre los impulsos de evitación y fortalecer la esperanza académica, estas intervenciones logran que el estudiante mantenga el esfuerzo sostenido incluso en presencia de distractores, lo cual facilita una transición hacia un patrón de autorregulación autónoma y resiliente (Ghasempour et al., 2025).

Para consolidar el cambio conductual, es fundamental complementar la regulación emocional con el entrenamiento en hábitos de estudio y el control de estímulos ambientales, lo cual reduce las distracciones y facilita la persistencia hacia metas a largo plazo frente a la gratificación inmediata (Lascano y Sacón, 2025). En conclusión, el abordaje de la procrastinación académica exige un enfoque integral que combine la estructura conductual de la TCC con la flexibilidad de la ACT, lo cual permite al estudiante transformar el ciclo de evitación en un compromiso activo

con su formación profesional (Asikainen et al., 2024; Rezaei Mirghaed y Amani, 2024).

1.3. Relación entre la inflexibilidad psicológica y procrastinación

La relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación académica se fundamenta en la evitación experiencial, donde el estudiante posterga sus responsabilidades por escapar de estados internos aversivos. Según Hayes et al. (2006), la procrastinación actúa como una estrategia de afrontamiento ante la ansiedad, validada por una IP que busca alivio inmediato frente al malestar. Esta dinámica se explica mediante el modelo de la Terapia de Aceptación y Compromiso ACT, donde sugiere que la postergación es el resultado conductual de la fusión cognitiva y una desconexión profunda con los valores académicos (Steel, 2007).

En la misma línea, las dos variables se manifiestan mediante una interacción recíproca donde la falta de recursos para tolerar el estrés incrementa la probabilidad de recurrir a la evitación. Este comportamiento genera un ciclo de refuerzo negativo donde el alivio temporal fortalece el hábito de postergar, mientras que la acumulación de tareas aumenta la rumiación y los pensamientos de fracaso, y retroalimenta la IP original (Sirois et al., 2023). En este sentido, la procrastinación surge como una respuesta desadaptativa ante la amenaza a la competencia personal, donde el estudiante busca en la inacción un sentido de control momentáneo pero ilusorio para gestionar la presión y la duda sobre sí mismo (Eisenbeck et al., 2019; Pérez Arévalo, 2024).

Desde una perspectiva estadística y mediacional, la evidencia confirma una correlación negativa significativa entre la flexibilidad psicológica y la conducta procrastinadora es “A más flexibilidad psicológica, menos procrastinación” (Sutcliffe et al., 2019; Salehi Tabar, Reza, 2025). La inflexibilidad actúa como una variable mediadora clave entre el malestar psicológico, la ansiedad rasgo y el ajuste universitario, y la varianza en el rendimiento estudiantil (Aydin, 2023; Yang y Oriza, 2025). Específicamente, la incapacidad de aceptar la frustración o el aburrimiento activa la postergación, y predice niveles críticos de agotamiento emocional, una

disminución en la autoeficacia y un deterioro en el crecimiento personal y el dominio del entorno (Das y Karim, 2025; Zumárraga-Espinoza y Cevallos-Pozo, 2022).

Bajo el marco de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), la clasificación se divide según los procesos de flexibilidad psicológica: la procrastinación por inflexibilidad y la basada en la evitación experiencial. Mientras que la primera se caracteriza por el dominio de reacciones internas rígidas y juicios autocríticos que se imponen sobre los valores personales, la segunda funciona específicamente como un mecanismo de escape para no enfrentar estados desagradables como el miedo al fracaso o la ansiedad (Mursalzade et al., 2025; Sutcliffe et al., 2019).

Finalmente, el fortalecimiento de la flexibilidad a través de intervenciones basadas en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) resulta crucial para mitigar la inacción, debido a que, si se entrena la atención plena y la aceptación, el estudiante aprende a reconocer las emociones y pensamientos autocríticos como eventos transitorios que no condicionan su conducta académica (Asikainen et al., 2024; Kohli et al., 2025).

Estos modelos integrados permiten que el individuo desarrolle la capacidad de notar el impulso de evitar la tarea y elija actuar en dirección a sus metas y valores de formación, lo cual logra cambios duraderos que trascienden la simple gestión conductual del tiempo (Lee et al., 2025; Rezaei Mirghaed y Amani, 2024; Salehi Tabar, 2025).

CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Diseño de la investigación

Para el desarrollo de la presente investigación, se adoptó el paradigma postpositivista, puesto a que los instrumentos miden a través de variables psicométricas el comportamiento estudiantil, en donde su análisis integra fundamentos del objeto de estudio y de los sujetos que se encuentran bajo la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en la educación superior.

El paradigma postpositivista se define como la evolución que reconoce la existencia de una realidad objetiva, es decir, solo puede ser aprehendida de forma imperfecta y probabilística debido a las limitaciones del ser humano (Habib, 2020). Maksimović y Evtimov (2023) mencionan que este enfoque rescata las teorías previas que se contrastan y fundamenta al contexto del investigador donde se influye en la observación, en efecto, obliga a adoptar una postura de objetividad modificada donde el conocimiento es siempre sujeto de revisión.

En este sentido, la investigación pretende fundamentar a través de un realismo crítico, con la contextualización y el exponer el fenómeno desde su realidad, para determinar su validez provisional en el tiempo (Dulal, 2025). La selección de dicho paradigma para la presente investigación se determina, la finalidad del estudio es operativizar constructos internos mediante un enfoque cuantitativo (Jaja et al., 2022). Asimismo, se alinea a esta postura en función de que el estudio ejecuta la aplicación de instrumentos psicométricos con la obtención de los resultados estadísticos, mismo que permitirán identificar patrones sin pretender establecer patrones o sesgos contextuales (Alharahsheh y Pius, 2020).

De este modo, se cumple el propósito de medir con rigor las variables del estudio, y acepta que el error y la variabilidad son factores controlables mediante el diseño metodológico (Maksimović y Evtimov, 2023). La utilidad de adoptar este paradigma reside en el fortalecimiento del análisis de correlación, donde asegura que las

conclusiones tengan una base científica conjunto a la literatura y replicable en el contexto académico de Ambato (Habib, 2020).

Del mismo modo, Dulal (2025) plantea que el postpositivismo facilita una interpretación de los datos, lo que permite que el análisis estadístico sea una herramienta de mejora para el desarrollo local. En última instancia, este marco garantiza que la relación entre la inflexibilidad y la procrastinación sea tratada con la sistematicidad de las ciencias empíricas, y así orientar futuras intervenciones psicológicas basadas en la evidencia (Jaja et al., 2022).

La metodología del presente estudio, se instaura en el enfoque cuantitativo que se define como un proceso secuencial y probatorio que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y adoptar teorías (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). En esta investigación, dicho enfoque permite transformar las respuestas de los estudiantes ante la inflexibilidad psicológica y procrastinación en datos cuantificables, lo que asegura que el análisis de la realidad académica se realice de manera objetiva (Creswell, 2014).

La utilidad de este enfoque radica en su capacidad de generalización de resultados y el control sobre los fenómenos estudiados, lo que posibilita una medición estandarizada de las variables mediante instrumentos psicométricos validados (Ortiz, 2013). El propósito es realizar inferencias estadísticas sobre la población universitaria ecuatoriana a partir de la muestra recolectada, lo que garantiza que el conocimiento generado posea validez y confiabilidad (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Bajo esta ruta cuantitativa, se facilita la identificación de tendencias y magnitudes que caracterizan la relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación (Creswell, 2014).

La investigación adopta un diseño de corte transversal o transeccional, cuya característica principal es la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese punto específico (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Este tipo de

diseño es pertinente para este estudio, se busca capturar el estado actual de la procrastinación y la inflexibilidad psicológica de los estudiantes ecuatorianos durante un periodo académico determinado. Al no realizar un seguimiento longitudinal, el estudio permite optimizar recursos mientras se obtiene una visión clara y directa de la problemática en el momento de la evaluación (Ramos Galarza, 2020).

Además, el estudio se rige al diseño no experimental, para Hernández Sampieri y Mendoza (2018) es el diseño que estudia un fenómeno sin manipular deliberadamente las variables, basándose en la observación de fenómenos tal como se dan en su contexto natural para posteriormente analizarlos (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). De este modo, en este estudio, se registran estas condiciones desde su realidad, con la finalidad de rescatar la realidad de los estudiantes, y mantiene la integridad del comportamiento académico (Creswell, 2014).

El componente observacional del diseño implica una técnica de indagación donde el investigador registra la información de interés sin intervenir en el fenómeno, mediante el uso de procedimientos sistemáticos para garantizar la objetividad de los datos (Feria et al., 2020). En el marco de esta investigación, la observación se operativiza mediante la aplicación estructurada de cuestionarios auto aplicables que recogen la percepción de los universitarios sobre sus propios procesos psicológicos. En efecto, permite una aproximación directa a los indicadores de inflexibilidad psicológica y procrastinación, donde convierte la conducta observada en métricas analizables estadísticamente (Medina et al., 2023).

Para definir la profundidad del presente estudio, se ha determinado implementar al alcance descriptivo en razón de que tiene como objetivo especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, la presente investigación requiere determinar los niveles de la procrastinación y la IP, a través de medidas de tendencia central y dispersión, así,

el estudio busca detallar qué tan frecuentes son estas conductas, lo cual proporciona una métrica de la problemática (Ramos Galarza, 2020).

En la misma línea, el alcance descriptivo permite cumplir el segundo objetivo específico del estudio, al identificar si los niveles de postergación son bajos, medios o altos entre los universitarios, y da lugar a la medición de los datos que las instituciones educativas pueden utilizar para diagnosticar el bienestar estudiantil (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, para conocer el nivel de conocimiento que se adquirirá del fenómeno, se ha seleccionado el alcance correlacional tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). Para este estudio, el propósito central es analizar cómo la inflexibilidad psicológica se vincula con la procrastinación académica, al verificar si un aumento en la evitación experiencial se asocia con una mayor tendencia a postergar las obligaciones. Este análisis es fundamental para cumplir el objetivo general de la tesis, lo que permite entender la dinámica interna que subyace a las dificultades de los estudiantes (Ramos Galarza, 2020).

2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

2.2.1. Técnicas

La observación estructurada es un procedimiento de recolección de datos sistemático donde el investigador utiliza una guía o protocolo preestablecido para registrar comportamientos específicos en un entorno determinado (Creswell, 2014).

En este sentido, se ha seleccionado esta técnica para que desde el enfoque cuantitativo permita al observador asumir un rol no participante y garantice el registro de los eventos se realice de manera neutral y sin interferir en la dinámica natural del sujeto de estudio (Creswell, 2014; Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

En este estudio, la observación se operativiza de forma indirecta a través de reactivos estructurados que capturan la frecuencia y la intensidad de las conductas asociadas a la inflexibilidad psicológica y la procrastinación, de esta forma, Given (2008) menciona que el proceso de observación se determina altamente organizado, enfocándose en las variables, en este caso la IP y procrastinación, y así efectúa un descarte información irrelevante que podría alterar el análisis.

Asimismo, se considera el fenómeno de la reactividad, documentado como la tendencia de los participantes a modificar su conducta habitual al sentirse observados o evaluados (Ram et al., 2010). Para mitigar este sesgo y asegurar la validez de los datos, Creswell (2014) sugiere el uso de instrumentos con alta consistencia interna y la estandarización absoluta del procedimiento de aplicación, de este modo, asegura que los resultados obtenidos reflejen patrones conductuales reales, lo que permite un análisis estadístico robusto que no dependa de interpretaciones subjetivas del investigador (Medina et al., 2023).

2.2.2. Instrumentos

Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II)

Para la evaluación de la IP, se empleó el Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II), desarrollado originalmente por (Bond et al., 2011). El cuestionario es una escala unidimensional autoinformada que consta de 7 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos, que oscila desde 1 "Nunca es verdad", hasta 7 "Siempre es verdad". La puntuación total se obtiene mediante el sumatorio de los reactivos, con un rango de 7 a 49 puntos; una puntuación más alta refleja una mayor presencia de IP y mayor dificultad para contactar con el momento presente si surgen pensamientos o emociones negativas (Aydin, 2023).

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el AAQ-II ha demostrado una sólida consistencia interna, con un Alfa de Cronbach (α) reportado originalmente entre .78 y .88 (Bond et al., 2011). Para este estudio, se utiliza la versión validada al español

por Ruiz et al., (2013) aplicado en un rango de edad de 20 a 63 años, la cual presenta una adecuada validez convergente y estructural para su aplicación en contextos universitarios (Mursalzade et al., 2025).

A nivel mundial en el metaanálisis global conducido por (Ong et al., 2024), que abarcó 151 estudios y más de 70,000 participantes de al menos 35 países, demostró que una mayor inflexibilidad psicológica se asocia de forma moderada y significativa con un peor bienestar general ($r = -.47$), y explica por sí sola el 22% de su varianza.

Por otro lado, el estudio de modelado de ecuaciones estructurales desarrollado en Indonesia por Valencia y Dian (2025) con 657 estudiantes de primer año evidenció que la inflexibilidad psicológica es un predictor directo y robusto de un menor ajuste universitario ($\beta = -.57$), además de generar un fuerte impacto en el aumento del pensamiento rumiativo ($\beta = .70$) y la preocupación ($\beta = .74$).

Asimismo, Valencia y Dian (2023) identificaron que esta inflexibilidad reduce drásticamente la autocompasión ($\beta = -.71$), la cual actúa como un mediador parcial significativo ($\beta = .18$) en el modelo; esto revela que los estudiantes inflexibles se adaptan peor a la universidad debido a que su propia IP les impide adoptar una postura compasiva y de apoyo hacia sí mismos frente a las demandas del nuevo entorno.

En el contexto de Latinoamérica, en Perú, Valencia (2019) realizó un estudio instrumental con 240 estudiantes de psicología en Lima para evaluar el alcance del Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II). Mediante análisis factoriales, su investigación demostró que el AAQ-II exhibe una correlación muy débil con la evitación experiencial real ($\phi = .20$), pero una relación críticamente alta con la fusión cognitiva ($\phi = .87$). Ambos estudios coinciden en la importancia de considerar el entorno y la especificidad de los reactivos al momento de medir los procesos de la flexibilidad psicológica en la región (Buenfil et al., 2024; Valencia, 2019).

En el Ecuador, Arias et al., (2023) analizaron las propiedades psicométricas del Cuestionario de Aceptación y Acción-II (AAQ-II) en una muestra de 450 adultos, al identificar una estructura factorial de tres dimensiones correlacionadas: evitación de recuerdos, evitación emocional y falta de autodominio. Este hallazgo difiere de la unidimensionalidad tradicional del instrumento, lo cual reporta una alta consistencia interna ($\alpha = .903$) e invarianza por sexo, aunque los hombres evidenciaron mayores puntuaciones en la escala global y en las dimensiones de evitación. De este modo, el AAQ-II evalúa la IP, pero con las adaptaciones realizadas en aquella investigación, permitió capturar de forma más precisa el funcionamiento adaptativo y las demandas conductuales del estudiante en su entorno académico.

En cuanto a su validez y fiabilidad del instrumento AAQ-II mediante el coeficiente Omega de McDonald ($\omega = .94$) y el Alfa de Cronbach ($\alpha = .94$); ambos indicadores sugieren una alta consistencia interna y fiabilidad en el instrumento en su globalidad, y confirma que la escala mide de manera sólida y coherente el constructor de inflexibilidad psicológica y evitación experiencial en la muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos evaluada.

Escala de Procrastinación Pura (PPS)

La medición de la conducta de postergación se realizó a través de la Escala de Procrastinación Pura (PPS), desarrollada por Steel (2010) y que busca capturar la esencia del fenómeno de la procrastinación, entendida como la demora voluntaria e irracional de una acción planificada a pesar de las consecuencias negativas, e integra elementos de escalas previas para eliminar la redundancia teórica (Steel, 2010). La escala se compone de 12 ítems que evalúan la tendencia general del individuo a retrasar el inicio o la finalización de tareas importantes. Los reactivos se puntúan en una escala Likert de 5 puntos, 1 = "Muy rara vez o no me representa" a 5 = "Muy a menudo o me representa totalmente".

La PPS destaca por su consistencia interna, y reporta coeficientes Alfa de Cronbach superiores a .90 en diversas investigaciones internacionales (Steel, 2010). Su

estructura permite desglosar la procrastinación en dimensiones: Retraso en la toma de decisiones que es la dificultad para decidir o comprometerse con una acción; Retraso irracional comprendida como la postergación del inicio o la ejecución de tareas a pesar de las posibles consecuencias negativas; por último, el Retraso en el cumplimiento de plazos / Puntualidad que refiere a la incapacidad para cumplir las asignaciones en los tiempos establecidos (Rocha, 2019). El uso de esta escala en población universitaria está ampliamente respaldado debido a su capacidad para discriminar entre la demora funcional y la procrastinación disfuncional relacionada con la falta de regulación emocional (Ramos Galarza, 2020).

El instrumento PPS, aborda la procrastinación desde enfoques psicométricos, en este sentido en el estudio de da Silva Duarte (2021) se centró en la población de Portugal para validar las escalas IPS y PPS, y así confirma una estructura unidimensional para el primer reactivo ($\alpha = ,91$) y de tres factores para el segunda ($\alpha = ,93$), además de hallar correlaciones significativas con la inflexibilidad psicológica y la regulación emocional, lo cual demuestra que una mayor procrastinación se asocia a niveles más altos de IP y a una peor salud mental y calidad de vida en los participantes.

En investigaciones de Latinoamérica, como en la de Rocha (2019) en Brasil adaptó de forma masiva y psicométrica las versiones completas de la PPS (12 ítems, estructurada en 3 factores con un factor general de segundo orden) y de la IPS (unidimensional, con 6 ítems) en 1,426 estudiantes de grado y posgrado, lo cual reporta una alta prevalencia del fenómeno entre el 80% y 95% y una fuerte demanda de atención psicológica por el sufrimiento subjetivo que genera. Además, en el contexto de Paraguay en el estudio de Aguilera (2024) adoptó un contexto más específico, donde se evaluó a 100 estudiantes de Psicología y Ciencias de la Educación mediante una versión reducida de la PPS de 5 ítems que mide el atraso en la implementación de forma unidimensional; este análisis reveló que la procrastinación opera de manera independiente y no correlaciona significativamente con las dimensiones de la inteligencia emocional percibida (Atención, Claridad y Reparación).

En síntesis, la educación superior demanda de responsabilidades y autogestión indispensable para administrar el cumplimiento de las actividades al momento de estudiar una carrera universitaria, a su vez, los discentes son propensos a generar condiciones como la procrastinación, misma que precisa ser entendida y atendida de manera inmediata para lograr el éxito estudiantil.

En cuanto a su validez y fiabilidad de las dimensiones del instrumento PPS, los resultados evidencian niveles adecuados de consistencia interna. La dimensión retraso en la toma de decisiones obtuvo un Omega de McDonald ($\omega = ,82$) y un Alfa de Cronbach ($\alpha = ,82$), indica una fiabilidad aceptable. La dimensión retraso en la implementación presentó los índices más elevados de las tres subescalas, con valores de ($\omega = ,90$) y ($\alpha = ,90$), refleja una alta consistencia interna. Finalmente, la dimensión respeto a los plazos registró un Omega de McDonald ($\omega = ,78$) y un Alfa de Cronbach ($\alpha = ,78$), lo que corresponde a una fiabilidad aceptable. En conjunto, las tres dimensiones demuestran que el instrumento PPS posee propiedades psicométricas satisfactorias para su uso en la muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos evaluada.

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1. Población

La población está integrada por estudiantes universitarios de Instituciones de Educación Superior Privadas [IES] del Ecuador. En términos de cifras, el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador (2025) informa un total de más de 1.000.000 de estudiantes matriculados en establecimientos de enseñanza superior de tercer nivel, distribuidos en 62 universidades y escuelas politécnicas, 36 de carácter público y 173 institutos superiores técnicos y tecnológicos. En cuanto a la edad, suele ser muy variable; no obstante, la mayor cantidad de estudiantes se encuentran entre los 19 a 23 años.

2.3.2. Muestra

Con el propósito de determinar la muestra, se elaboró un cálculo estadístico que especificara una cantidad significativa y representativa de la población total de 580 estudiantes. Para tal efecto, se estableció un nivel de confiabilidad del 95%, un margen de error del 5% y una probabilidad de ocurrencia y no ocurrencia del 50%; como resultado, se consideró una muestra de 385 participantes.

2.3.3. Muestreo

La investigación aplicó una estrategia de muestreo no probabilístico, caracterizada porque la elección de los elementos se rige al fenómeno de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Dentro de este enfoque, se combinan dos modalidades específicas: el muestreo por conveniencia y la técnica de bola de nieve.

El muestreo por conveniencia consiste en la selección de participantes que se encuentran disponibles y accesibles para el investigador en un momento y lugar determinados (Creswell, 2014). En este estudio, dicha técnica permitió captar inicialmente a estudiantes de las universidades privadas del Ecuador debido a su proximidad y disposición para participar en procesos de evaluación psicométrica.

En cuanto a la técnica de bola de nieve (o muestreo por redes), la cual consiste en que los participantes iniciales identifican o refieren a otros potenciales sujetos de estudio que cumplen con los criterios de inclusión (Creswell, 2014). Lo que permite, alcanzar la muestra de 385 universitarios, puesto que permitió que la convocatoria se extendiera de forma orgánica a través de las redes académicas y grupos de comunicación de los propios estudiantes, y facilita el acceso a una población más amplia en las distintas facultades.

La combinación de ambas modalidades garantiza una recolección de datos eficiente en entornos universitarios, donde la interacción entre pares favorece la difusión de los instrumentos de evaluación. Según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), aunque este tipo de muestreo no permite la generalización estadística de los resultados a toda la población nacional, se torna altamente

efectivo para estudios descriptivos y correlacionales que buscan identificar patrones de comportamiento y relaciones entre constructos psicológicos como la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en contextos específicos.

En cuanto a los criterios de inclusión, fueron los siguientes: a) Ser estudiante de pregrado, b) Estar legalmente matriculado en una IES del Ecuador, c) Asistir de manera frecuente a clases, d) Aceptar el consentimiento informado.

A continuación, en la tabla 1 se presenta las variables sociodemográficas de la muestra estudiada (N = 580), donde incluye medidas de frecuencia, porcentaje y porcentaje acumulado para las variables categóricas, así como la media (M) y desviación típica (DT) para la variable edad.

Tabla 1 Variables sociodemográficas

Variables	Mínimo	Máximo	M	DT
Edad	18	54	20.10	3.271
	Frecuencia	Porcentaje		Acumulado
Sexo				
Hombre	241	41.6		41.6
Mujer	339	58.4		100.0
	Estado civil			
Casado/a	7	1.2		1.2
Divorciado/a	2	0.3		1.6
Soltero/a	561	96.7		98.3
Unión libre	9	1.6		99.8
Viudo/a	1	0.2		100
Sector de domicilio				
Rural	85	14.7		14.7
Urbano	495	85.3		100
Estrato Socioeconómico se ubica Ud. Y su familia				
Alto	3	0.5		0.5
Bajo	3	0.5		1.0
Medio	361	62.2		63.3
Medio Alto	136	23.4		86.7
Medio Bajo	77	13.3		100

Nota: 580 casos

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1 presenta las características sociodemográficas de los participantes del estudio. Respecto a la edad, los valores oscilan entre los 18 y 54 años, con una media de 20,10 años y una desviación típica de 3,27 lo que indica que la muestra corresponde predominantemente a adultos jóvenes en etapa universitaria temprana, con una dispersión relativamente baja alrededor de la media.

En relación al sexo, las mujeres constituyen la mayoría de los participantes con el 58,4% frente al 41,6% de hombres, lo cual evidencia una ligera predominancia femenina en la muestra, aunque ambos grupos están representados de forma considerable.

Sobre el estado civil, los datos revelan que casi la totalidad de la muestra no se encuentran casado/a, divorciado/a, unión libre y viudo/a tienen una presencia muy reducida que en conjunto no supera el 3,3%; sino más bien la mayoría su estado es soltero/a, lo cual es coherente con el perfil de estudiante universitario joven que caracteriza a esta muestra.

En cuanto al sector de domicilio, el 85,3% de los participantes reside en zonas urbanas, mientras que el 14,7% proviene de sectores rurales. Esta distribución refleja que la muestra se concentra mayoritariamente en entornos urbanos, lo que puede estar relacionado con la localización geográfica de las instituciones educativas participantes.

Finalmente, en lo referente al estrato socioeconómico, más de la mitad de los participantes con un el 62,2%, se ubica en un nivel medio, seguido por el estrato medio alto con el 23,4% y el medio bajo con el 13,3%. Los estratos alto y bajo tienen una presentación mínima, con apenas el 0,5% cada uno. En términos generales, la muestra se concentra en niveles socioeconómicos intermedios, lo que ofrece un perfil relativamente homogéneo y precisa tenerse en cuenta al momento de interpretar los resultados del estudio.

Tabla 2 Variables Académicas y laborales

Variables	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Institución de Educación Superior (IES)			
Escuela Politécnica Nacional	1	0.2	0.2
Escuela Superior Politécnica del Litoral	5	0.9	1.0
Instituto Superior Tecnológico Guayaquil	2	0.3	1.4
Instituto Tecnológico Bolivariano	1	0.2	1.6
Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato	123	21.2	22.8
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	1	0.2	22.9
Universidad Estatal Amazónica	1	0.2	23.1
Universidad Laica Vicente Rocafuerte	1	0.2	23.3
Universidad Politécnica Salesiana	1	0.2	23.4
Universidad Regional Autónoma de los Andes	1	0.2	23.6
Universidad San Francisco de Quito	1	0.2	23.8
Universidad Tecnológica ECOTEC	330	56.9	80.7
Universidad Tecnológica Equinoccial	1	0.2	80.9
Universidad Tecnológica Indoamérica	82	14.1	95.0
Universidad Tecnológica UTEG	3	0.5	95.5
Universidad Técnica de Ambato	2	0.3	95.9
Universidad Técnica de Cotopaxi	1	0.2	96.0
Universidad UEES	3	0.5	96.6
Universidad UNEMI	7	1.2	97.8
Universidad de Guayaquil	13	2.2	100
Semestre que cursa			
Nivelación	9	1.6	15.3
Primero	123	21.2	37.9
Segundo	177	30.5	74.7
Tercero	121	20.9	100
Cuarto	68	11.7	12.4
Quinto	36	6.2	44.1
Sexto	14	2.4	77.1
Séptimo	12	2.1	79.1
Octavo	8	1.4	16.7
Noveno	4	0.7	0.7
Décimo	8	1.4	13.8
Situación académica y laboral			
Estudia y No trabaja	415	71.6	71.6
Estudia y Trabaja	165	28.4	100

Nota: 580 casos**Fuente:** Elaboración propia

La tabla 2 recoge información sobre las variables académicas y laborales de los participantes. En lo referente a la Institución de Educación Superior (IES), los datos muestran que no se distribuye de manera homogénea entre las distintas universidades representadas. Tres instituciones concentran la casi totalidad de los casos: la Universidad Tecnológica ECOTEC reúne a poco más de la mitad de los participantes (56,9%), mientras que la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ambato aporta el 21,2% y la Universidad Tecnológica Indoamérica el 14,1%. En conjunto, estas tres instituciones representan el 92,2% de la muestra total. El resto

de las universidades listadas tienen una presencia mínima, ninguna supera el 2,2% de participación individual, por lo que su aporte al total es testimonial.

En cuanto al semestre que cursan los participantes, se aprecia una tendencia clara hacia los niveles iniciales de la carrera universitaria. Los tres primeros semestres aglutinan a casi tres cuartas partes de la muestra: el segundo semestre es el de mayor presencia con el 30,5%, seguido por el primero con el 21,2% y el tercero con el 20,9%. Conforme avanza los niveles académicos, la participación disminuye de forma sostenida; desde el cuarto semestre en adelante los porcentajes caen notablemente, y llegan a valores inferiores al 2,5% en los semestres superiores. Esto permite concluir que los estudiantes evaluados se ubican mayoritariamente en una etapa formativa temprana o intermedia, con muy escasa representación en los últimos niveles de la carrera.

Finalmente, en lo que respecta a la situación académica y laboral, los datos de los encuestados indican que el 71,6% se dedican de manera exclusiva a sus estudios. No obstante, el 28,4% restante compagina la actividad académica con algún tipo de trabajo remunerado. Si bien el perfil predominante es el del estudiante a tiempo completo, esta proporción cercana al 30% de los discentes que asumen una doble responsabilidad resulta relevante para el análisis, debido a que la carga laboral puede incidir directamente en variables como rendimiento académico, la disponibilidad de tiempo y los niveles de bienestar percibido dentro de esta población.

Tabla 3 Carrera que estudia

Variables	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
Administración	14	2.4	2.4
Arquitectura	5	0.9	3.3
Biología	2	0.3	3.6
Computación	2	0.3	4.0
Comunicación	5	0.9	4.8
Contabilidad y Auditoría	8	1.4	6.2
Criminalística	14	2.4	8.6
Derecho	28	4.8	13.4
Diseño Gráfico	3	0.5	14.0
Economía	5	0.9	14.8
Educación	1	0.2	15.0
Enfermería	63	10.9	25.9
Fisioterapia	14	2.4	28.3
Gastronomía	2	0.3	28.6
Gestión Talento Humano	4	0.7	29.3
Hotelería y Turismo	2	0.3	29.7
Ingeniera Agrónoma	6	1.0	30.7
Ingeniería Civil	29	5.0	35.7
Ingeniería Industrial	18	3.1	38.8
Ingeniería Química	1	0.2	39.0
Ingeniería en Biotecnología	1	0.2	39.1
Ingeniería en Diseño Industrial	16	2.8	41.9
Ingeniería en Electrónica y Automatización	1	0.2	42.1
Ingeniería en Geología	1	0.2	42.2
Ingeniería en Logística y Transporte	2	0.3	42.6
Ingeniería en Mecatrónica	4	0.7	43.3
Ingeniería en Sistemas Inteligentes	11	1.9	45.2
Ingeniería en Software	3	0.5	45.7
Licenciatura en Relaciones Internacionales	1	0.2	45.9
Licenciatura en Finanzas	9	1.6	47.4
Licenciatura en Lengua y Literatura	1	0.2	47.6
Licenciatura en Negocios	29	5.0	52.6
Licenciatura en Pedagogía de Idiomas Nacionales y Extranjeros	1	0.2	52.8
Marketing	23	4.0	56.7
Matemáticas Aplicadas	1	0.2	56.9
Medicina	78	13.4	70.3
Mercadotecnia	1	0.2	70.5
Multimedia y Producción Audiovisual	19	3.3	73.8
Nutrición	4	0.7	74.5
Odontología	1	0.2	74.7
Pedagogía de la historia y ciencias sociales	2	0.3	75.0
Pedagogía en la actividad física y deportes	4	0.7	75.7
Psicología	139	24.0	99.7
Relaciones Internacionales	1	0.2	99.8
Veterinaria	1	0.2	100

Nota: 580 casos**Fuente:** Elaboración propia

La tabla 3 presenta la distribución de los participantes según la carrera que estudian. La muestra abarca una amplia diversidad de programa académicos, aunque la concentración se da en pocas carreras. Psicología lidera con el 24,0% de los participantes, seguida de Medicina con el 13,4% y Enfermería con el 10,9%,

tres carreras del área de la salud que en conjunto representan casi la mitad de la muestra (48,3%). Con una presencia intermedia se encuentra Derecho (4,0%) e Ingeniería Industrial (3,1%). El resto de los programas registra porcentajes inferiores al 3,0%, muchos de ellos con un mínimo de uno o dos participantes. Esta distribución refleja una muestra diversa en las áreas de formación, con predominio de las ciencias de la salud, seguidas de carreras del ámbito social, administrativo, jurídico, y por último ingeniería.

Tabla 4 Variable de uso de redes sociales y hábitos de sueño

Variables	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
¿Cuál es la red social que utilizas con mayor frecuencia?			
Facebook/Messenger	6	1.0	1.0
Instagram	99	17.1	18.1
LinkedIn	1	0.2	18.3
Otra	5	0.9	19.1
Snapchat	3	0.5	19.7
TikTok	311	53.6	73.3
WhatsApp	126	21.7	95.0
X/Twitter	8	1.4	96.4
YouTube	21	3.6	100
¿Cuántas horas al día utilizas redes sociales?			
1-2 horas	60	10.3	10.3
3-4 horas	237	40.9	51.2
5-6 horas	187	32.2	83.4
Menos de 1 hora	8	1.4	84.8
Más de 6 horas	88	15.2	100
¿Sueles utilizar redes sociales justo antes de dormir?			
A veces	155	26.7	26.7
Casi nunca	19	3.3	30.0
Casi siempre	180	31.0	61.0
Nunca	6	1.0	62.1
Siempre	220	37.9	100
¿Cuánto tiempo pasa desde que despiertas hasta que revisas tu celular por primera vez?			
Entre 1 y 5 minutos	178	30.7	30.7
Entre 15 y 30 minutos	69	11.9	42.6
Entre 5 y 15 minutos	165	28.4	71.0
Menos de 1 minuto	95	16.4	87.4
Más de 30 minutos	73	12.6	100
¿De lunes a viernes, aproximadamente, ¿cuántas horas duermes por noche?			
4 a 5 horas	174	30.0	30.0
6 a 7 horas	315	54.3	84.3
8 a 9 horas	70	12.1	96.4
Menos de 4 horas	14	2.4	98.8
Más de 9 horas	7	1.2	100

Nota: 580 casos

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 expone la información sobre el uso de redes sociales y los hábitos de sueño de los participantes. En cuanto a la red social de mayor uso, TikTok predomina ampliamente con el 53,6% seguido de WhatsApp (21,7%) e Instagram (17,1%), mientras que el resto de las plataformas tienen una presencia marginal. Esto evidencia una clara preferencia por contenido de entretenimiento y comunicación inmediata entre la población universitaria joven.

Respecto al tiempo diario a redes sociales, el 40,9% las utiliza entre 3 y 4 horas, el 32,2% entre 5 y 6 horas, el 15,2% más de 6 horas, lo que indica que la mayoría de los participantes destina una parte considerable de su día a estas plataformas, las 2 horas en el 88,3% de los casos.

En relación con el uso de redes sociales antes de dormir, el 37,9% afirma hacerlo siempre y el 31,0% casi siempre, donde suma casi el 70% de la muestra con este hábito frecuente, lo cual representa un factor potencialmente disruptivo para la calidad del sueño. Sobre el tiempo transcurrido desde despertar hasta revisar el celular, el 30,7% lo hace entre 1 y 5 minutos, 28,4% entre 5 y 15 minutos, y el 16,4% en menos de un minuto. En conjunto, más del 75% revisa su dispositivo en los primeros 15 minutos del día, lo que refleja una dependencia marcada hacia estas plataformas desde el inicio de la jornada.

Finalmente, en cuanto a las horas de sueño entre semana, el 54,3% duerme entre 6 y 7 horas, el 30,0% entre 4 y 5 horas, y apenas el 12,1% alcanzan las 8 a 9 horas recomendadas. Esto sugiere que una proporción importante de los estudiantes evaluados no cumple con el descanso mínimo necesario, situación que podría relacionarse con el uso nocturno de dispositivos digitales señalado anteriormente.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Se presentó la documentación del plan y esquema del trabajo de titulación en la Oficina de Investigación de la PUCE – Ambato, en donde se aprobó la investigación y con ello se procedió al levantamiento de información en la población asignada por los profesores asesores del proyecto principal. La presente investigación forma

parte del proyecto denominado “Factores socioemocionales como predictores de la salud mental en estudiantes universitarios ecuatorianos”, en el cual se administraron múltiples instrumentos de evaluación; sin embargo, para los fines de la presente tesis únicamente se consideraron la Pure Procrastination Scale (PPS) y el Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II).

El acercamiento a los estudiantes se logró mediante una estrategia de muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve, en la que los propios practicantes facilitaron la vinculación de nuevos colaboradores, con el apoyo y autorización de los docentes de la intuición, quienes brindaron las facilidades necesarias para el desarrollo de la investigación.

La recolección de datos se llevó a cabo de forma online mediante un formulario elaborado en Google Forms, el cual estuvo estructurado en tres apartados: (1) consentimiento informado, (2) los instrumentos de evaluación y (3) una ficha sociodemográfica. Previo al diligenciamiento de los instrumentos, el cual garantizaba su voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

La información obtenida fue organizada en una base de datos y posteriormente procesada a través del programa estadístico JASP en su versión 0.96.0, mediante el cuales se realizaron los análisis de fiabilidad y los procedimientos de estadística inferencial destinados a comprobar o refutar la hipótesis planteada, de lo cual se desprender la discusión y conclusiones pertinente.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Análisis de normalidad

En cuanto al análisis de normalidad de los resultados obtenidos mediante los instrumentos PPS (Pure Procrastination Scale) y AAQ-II (Acceptance and Action Questionnaire-II), se obtienen los siguientes resultados.

Tabla 4 Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Dimensiones	Estadístico	GI	SIG
Inflexibilidad	0.09	580	<.01
Toma de decisiones	0.07	580	<0.01
Retraso en la implementación	0.06	580	0.2
Respeto a los plazos	0.11	580	<.01

Nota: gl (grados de libertad); Sig. (significación estadística).

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5 presenta los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para las dimensiones del PPS y la dimensión del AAQ-II. Los resultados revelan que las dimensiones inflexibilidad, toma de decisiones y respeto a los plazos presentaron una significancia $p < ,01$, lo que indica que sus distribuciones se apartan significativamente de la normalidad. Por su parte, la dimensión retraso en la implementación obtuvo una significancia de $p = ,2$, lo que sugiere que esta dimensión sí se aproxima a una distribución normal.

No obstante, dado que la mayoría de las dimensiones no cumplen el supuesto de normalidad, se opta de manera conservadora por el uso de coeficiente de correlación de Spearman como medida estadística para los análisis relacionales, pues no requiere dicho supuesto y, al basarse en rangos, permite evaluar de forma adecuada la relación monotónica entre las variables estudiadas.

3.2. Análisis descriptivo de las variables

En este apartado se expone el análisis descriptivo de los resultados obtenidos mediante los instrumentos PPS y AAQ-II, con el fin de describir el comportamiento de los datos, detecta valores o distribuciones atípicas, conocer el nivel de las

variables evaluadas en la muestra y dar contexto a los resultados. Se han considerado datos como la media (M), media ponderada (Mp), desviación típica (DT), mínimo (Min), máximo (Max), asimetría (Asi.) y curtosis (Cur.).

Tabla 5 Media de la Inflexibilidad

Dimensiones	Min	Máx	M	DT	Asi.	Cur.
Inflexibilidad	7	49	23.14	11.85	0.45	-0.78

Fuente: Elaboración propia

Como se expone en la tabla 6, la media obtenida ($M=23,14$) se sitúa por debajo del punto medio teórico del instrumento (28), lo que indica que la mayoría de los participantes presenta un nivel moderado-bajo de evitación experiencial e inflexibilidad psicológica. No obstante, la desviación típica elevada ($DT=11,85$) evidencia una diferencia considerable entre participantes, con puntuaciones que oscilan desde el mínimo teórico (7) hasta el máximo posible (49), lo que señala la presencia de individuos con niveles clínicamente relevantes de inflexibilidad psicológica.

En cuanto a la distribución, la asimetría positiva ($Asi. =0,45$) indica que la mayoría de los participantes se concentran en puntuaciones bajas-moderadas, con una minoría que reporta niveles más elevados de evitación experiencial. La curtosis negativa ($Cur. = -0,78$) señala una distribución platicúrtica, es decir, con mayor dispersión de los datos respecto a una distribución normal estándar. No obstante, ambos valores se encuentran dentro de los rangos aceptables ($Asi. < 3$; $Cur. < 8$) conforme a los criterios.

Tabla 6 Análisis descriptivo de la Pure Procrastination Scale (PPS)

Dimensiones	Min	Máx	M	M _p	DT	Asi.	Cur.
Decisiones	3	15	8.27	2.76	3.04	0,12	-0.57
Implementación	5	25	14.23	2.85	5.38	0.17	-0.78
Respeto a plazos	4	20	9.31	2.33	3.78	0.65	0.02

Nota: Decisiones (retraso en la toma de decisiones); Implementación (retraso en la ejecución de acciones); Respeto a plazos (incumplimiento de tiempos y plazos).

Fuente: Elaboración propia

Los resultados expuestos en la tabla 7, describen el comportamiento de las tres dimensiones de la procrastinación evaluadas mediante la PPS. Con el propósito de homogeneizar, los resultados entre dimensiones con distinto número de ítems y facilitar su comparación, se emplea la media ponderada (Mp).

En este sentido, la dimensión de implementación refleja la puntuación ponderada más elevada ($Mp = 2,85$) sobre un máximo de 5 puntos posibles, lo que representa el 57% del puntaje máximo de la subescala, donde sugiere una tendencia moderada a postergar la ejecución de acciones previamente planificadas. Le sigue la dimensión de decisiones ($Mp = 2,76$), que alcanza el 55% del máximo posible, e indica una dificultad similar, aunque levemente menor para comprometerse con la toma de decisiones oportunas. Finalmente, la dimensión de respeto a plazos presenta la puntuación ponderada más baja ($Mp = 2,33$), equivalente al 47% del máximo posible, lo que sugiere que el incumplimiento de tiempos y plazos es la manifestación menos frecuente de la procrastinación en la muestra evaluada.

Respecto a la variabilidad, la dimensión de implementación registra la desviación típica más alta ($DT = 5,38$), lo que evidencia una mayor heterogeneidad entre los participantes en esta área, es decir, existen diferencias más marcadas entre quienes sí postergan la ejecución de tareas y quienes no. En contraste, la dimensión de decisiones presenta la menor dispersión ($DT = 3,04$), esto indica respuestas más homogéneas entre los participantes.

En cuanto a la distribución, las dimensiones de decisiones e implementación presentan asimetrías positivas muy leves ($Asi. = 0,12$ y $0,17$, respectivamente), lo cual evidencia que la mayoría de los participantes se concentran en puntuaciones bajas-moderadas con algunos casos que puntúan más alto. La dimensión de respeto a plazos presenta la asimetría más marcada de las tres ($Asi. = 0,65$), lo que refuerza que la mayor parte de la muestra tiende a reportar pocas dificultades en esta área, con minoría que sí presenta problemas notables de puntualidad.

Las curtosis negativas en decisiones ($Cur. = -0,57$) e implementación ($Cur. = -0,78$) indican distribuciones platicúrticas, es decir con mayor dispersión que una

distribución normal estándar, mientras que respeto a los plazos presenta una curtosis prácticamente nula ($Cur. = 0,02$), aproximándose a una distribución mesocúrtica. En todos los casos, los valores se encuentran dentro de los rangos aceptables ($Asi < 3$; $Cur. < 8$).

3.3. Análisis correlacional

A continuación, se expone el análisis correlacional de los valores obtenidos por los instrumentos PPS Y AAQ-II; para lo cual se empleó el coeficiente de correlación R de Spearman, método que mide la dependencia lineal entre dos variables cuantitativas.

Tabla 7. Relación entre la inflexibilidad psicológica y las dimensiones de la procrastinación

Variable	Inflexibilidad psicológica	Retraso toma de decisiones	Retraso en la implementación	Respeto a los plazos
IP	1			
Decisiones	0.55***	1		
Implementación	0.46***	0.70***	1	
Plazos	0.39***	0.55***	0.68***	1

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

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla 8, se identificaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la inflexibilidad psicológica (AAQ-II) y las tres dimensiones de la procrastinación evaluadas mediante la PPS, así como entre las propias dimensiones de la procrastinación.

A la relación entre la inflexibilidad psicológica y las dimensiones de la procrastinación, la asociación más fuerte se observa con la dimensión de toma de decisiones ($\rho = ,55$, $p < ,001$), lo que indica una correlación positiva moderada: a mayor inflexibilidad psicológica y evitación experiencial, mayor tendencia a postergar la toma de decisiones. Le sigue la dimensión de retraso en la implementación ($\rho = ,46$, $p < .001$), que también refleja una correlación positiva moderada, donde surge que quienes presentan mayor evitación experiencial tienden a demorar la ejecución de acciones planificadas.

Finalmente, la dimensión de respeto a los plazos presenta la correlación más baja con la inflexibilidad psicológica ($\rho = ,39$, $p < .001$), manteniéndose en un rango positivo bajo-moderado, lo que indica que la evitación experiencial también se asocia, aunque con menor intensidad, con el incumplimiento de tiempos y plazos.

En cuanto a las relaciones entre las propias dimensiones de la PPS, todas las correlaciones fueron positivas, moderadas-altas y estadísticamente significativas ($p < .001$). La asociación más fuerte se registra entre toma de decisiones e implementación ($\rho = ,70$, $p < .001$), donde evidencia que quienes postergan sus decisiones también tienden a demorar su ejecución. Le siguen las correlaciones entre implementación y respeto a los plazos ($\rho = ,68$, $p < .001$) y entre toma de decisiones y respeto a los plazos ($\rho = ,55$, $p < .001$), lo que refleja que las distintas manifestaciones de la procrastinación tienden a coocurrir dentro de un mismo individuo, resultado coherente con la naturaleza multidimensional pero unitaria del constructo.

Los resultados del análisis correlacional indican que la inflexibilidad psicológica se relaciona de forma positiva y significativa con todas las dimensiones de la procrastinación, es la tendencia a postergar decisiones la manifestación más estrechamente vinculada a la evitación experiencial.

3.4. Contraste de hipótesis

Para el contraste de la hipótesis se estableció como criterio de decisión de identificación de la existencia y magnitud de la relación entre las variables: Inflexibilidad psicológica y procrastinación. Adicional a ello, se considera la significancia estadística como un elemento complementario que respalda la solidez de los resultados.

H1: Existe una correlación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en estudiantes universitarios ecuatorianos.

En relación a la hipótesis alternativa planteada, se realizó un análisis estadístico correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman, cuyos resultados evidenciaron correlaciones positivas de magnitud moderada entre la inflexibilidad psicológica y las tres dimensiones de la procrastinación. En donde, se obtuvieron los siguientes valores: Toma de decisiones ($\rho = ,55$, $p < .001$), Retraso en la implementación ($\rho = ,46$, $p < ,001$) y respeto a los plazos ($\rho = ,39$, $p < .001$). Estos hallazgos confirman la hipótesis alternativa, y señalan que, a mayor inflexibilidad psicológica, mayor será la tendencia a procrastinar en sus distintas manifestaciones. Dado que todas las correlaciones reportadas evidenciaron significancia estadística al nivel ,001, se acepta la hipótesis alternativa y, consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula.

En síntesis, los resultados del análisis estadístico confirman la relación entre la inflexibilidad psicológica y la procrastinación en estudiantes universitarios ecuatorianos. Asimismo, la dimensión de toma de decisiones es la más estrechamente vinculada a la evitación experiencial, seguida del retraso en la implementación y el respeto a los plazos.

CONCLUSIONES

- La fundamentación teórica permitió conceptualizar a la inflexibilidad psicológica y la procrastinación como un sistema de evitación experiencial desadaptativo en el contexto universitario. Los referentes teóricos sustentan que la IP ante el malestar emocional interno interfiere directamente con la autorregulación académica, y rescata la literatura a la postergación de obligaciones en relación con la evitación conductual y el malestar psicológico.
- Se concluye que la IP tiene una prevalencia moderada-baja, aunque se identificaron con puntuaciones de evitación experiencial. Asimismo, desde el análisis descriptivo a la procrastinación se revela que la muestra tiende a postergar la ejecución de acciones previamente planificadas, afectando a la toma de decisiones en el contexto de la educación superior.
- El análisis correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman demostró asociaciones positivas, moderadas y estadísticamente significativas entre la inflexibilidad psicológica y todas las dimensiones de la procrastinación, destacando su mayor vinculación con la postergación de la toma de decisiones, confirmando así, a la hipótesis alternativa, que a mayores niveles de IP y evitación experiencial mayor evocación de la conducta procrastinadora en los universitarios.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño y la diversidad de la muestra, incorporando un muestreo probabilístico que involucre a estudiantes de diversas áreas del conocimiento y distintos niveles académicos. Esto permitirá contrastar las variables de estudio en contextos más amplios, controlando posibles sesgos de selección y garantizando una mayor validez externa y generalización de los resultados.
- Para próximos estudios, se sugiere evaluar de manera profunda las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición auto aplicados en el contexto local, con especial énfasis en la Escala de Procrastinación Pura. El desarrollo de análisis factoriales confirmatorios y la verificación de la consistencia interna de estas herramientas optimizarán la precisión metodológica y asegurarán que los constructos evaluados respondan puntualmente a las particularidades de la población estudiantil analizada.
- Se propone que las futuras líneas de investigación adopten diseños de carácter longitudinal o explicativo, superando el alcance de los estudios transversales, así, posibilitará examinar la direccionalidad, la estabilidad temporal y las relaciones de causalidad entre la flexibilidad psicológica, la regulación conductual y el rendimiento académico, aportando evidencia empírica de mayor robustez metodológica al campo de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, P. (2024). Relación entre inteligencia emocional y procrastinación en estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía Filial San Pedro del Ycuamandyyú. Año 2021. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA*, 19(1), 505–516. doi: 10.57201/rcff.v19ej1.c1
- Alharahsheh, H. H., & Pius, A. (2020). A Review of key paradigms: Positivism VS interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 39–43. doi: 10.36348/gajhss.2020.v02i03.001
- Araoz, E. G. E., & Uchasara, H. J. M. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322–337. doi: 10.17162/au.v10i4.517
- Arias, P. R., Barraca, J., & García, F. E. (2023). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Aceptación y Acción-II en adultos ecuatorianos. *Actualidades en Psicología*, 37(134), 99–116. doi: 10.15517/ap.v37i134.48374
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Katajavuori, N. (2024). Explaining the changes in procrastination in an ACT-based course – psychological flexibility and time and effort management as mediators. *Frontiers in Psychology*, 15. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1331205
- Aydin, Y. (2023). Psychological Inflexibility, Ruminative Thinking, Worry and Self-Compassion in Relation to College Adjustment. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 422–434. doi: 10.14686/buefad.1022706
- Bai, Z., Luo, S., Zhang, L., Wu, S., & Chi, I. (2020). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) to reduce depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 260, 728–737. doi: 10.1016/j.jad.2019.09.040

- 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
- Buenfil, C. A., Vanega, S., & Carrillo, C. D. (2024). Flexibilidad psicológica y covid: El Cuestionario de Aceptación y Acción ante la Pandemia de Covid-19 (AAQ-COVID-19). Fase preliminar. *Psicología y Salud*, 34(2), 215–223. doi: 10.25009/pys.v34i2.2903
- Busko, D. A. (1998). *Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural Equation Model* (Tesis de Maestría, University of Guelph). University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada. Recuperado de <https://atrium.lib.uoguelph.ca/items/e42af446-ed92-44b7-9ebe-d842068fe363>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed.). SAGE Publications. Recuperado de <https://books.google.com.ec/books?id=335ZDwAAQBAJ>
- da Silva Duarte, M. M. (2021). *Procrastinação: Estudos psicométricos das versões em Português Europeu da Irrational Procrastination Scale (IPS) e Pure Procrastination Scale (PPS)* (Tesis de maestría, Universidade de Coimbra). Universidade de Coimbra. Recuperado de <https://www.proquest.com/openview/f3efa566240887da57e8b9fde10d8698/1>
- Dardara, E., & Al-Makhalid, K. A. (2022). Procrastination, Negative Emotional Symptoms, and Mental Well-Being among college students in Saudi Arabia. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(1), 17–24. (Quarterly). doi: 10.6018/analesps.462041

- Das, A., & Karim, M. A. (2025). Academic Procrastination and Psychological Wellbeing among University Students. *International Journal of Applied Social Psychology (IJASP)*, VI(Special Issue), 360–368
- Delgado Domínguez, C. J., Varas García, J., Ruiz, F. J., Díaz Espejo, B., Cantón Guerrero, P., Ruiz Sánchez, E., ... Ramos Sánchez, R. (2020). Inflexibilidad psicológica e impacto clínico: Adaptación del Cuestionario de Aceptación y Acción-II en una muestra de pacientes en tratamiento de hemodiálisis. *Nefrología*, 40(2), 160–170. doi: 10.1016/j.nefro.2019.06.008
- Delgado-Villalobos, M., Paz, G. M.-, & Philippe-Jazé, J. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 6(2), 13–29. doi: 10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(51). doi: 10.21865/RIDEP51.2.04
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1). doi: 10.35670/1667-4545.v16.n1.15715
- Dulal, T. D. (2025). Application of positivism and post positivism approach in contemporary research. *International Journal of Applied Research and Sustainable Sciences (IJARSS)*, 3(4), 305–314. doi: 10.59890/ijarss.v3i4.22
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103–108. doi: 10.1016/j.jcbs.2019.07.007

- Feria Avila, H., Matilla González, M., & Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 62–79
- Finger, I. D. R., De Freitas, B. I., & Oliveira, M. D. S. (2020). Psychological inflexibility in overweight and obese people from the perspective of acceptance and commitment therapy (ACT). *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 25(1), 169–175. doi: 10.1007/s40519-018-0541-y
- Ghasempour, S., Bazghaleh, M., Basirinezhad, M. H., Setousar, M., Sadi, M., Mahmoodi, M., & Abbasi, A. (2025). Effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment for nursing students' procrastination and perfectionism: A parallel randomized controlled trial. *Nurse Education in Practice*, 84, 104301. doi: 10.1016/j.nepr.2025.104301
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., ... Remington, B. (2014). The Development and Initial Validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83–101. doi: 10.1016/j.beth.2013.09.001
- Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781412963909
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & 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. doi: 10.1016/j.jcbs.2014.04.002
- Habib, H. (2020). Positivism and Post-positivistic Approaches to Research. *Purakala*, 31(17), 1000–1007

- Hayes, S. C. (2019). Acceptance and commitment therapy: Towards a unified model of behavior change. *World Psychiatry*, 18(2), 226–227. doi: 10.1002/wps.20626
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. doi: 10.1016/j.brat.2005.06.006
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education. Recuperado de https://www.academia.edu/38843312/Metodologia_de_la_Investigacion_Sampieri_y_Mendoza_2018
- Howell, A. J., & Demuynck, K. M. (2021). Psychological flexibility and psychological inflexibility are independently associated with both hedonic and eudaimonic well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 163–171. doi: 10.1016/j.jcbs.2021.04.002
- Hsu, T., Adamowicz, J. L., & Thomas, E. B. K. (2023). The effect of acceptance and commitment therapy on the psychological flexibility and inflexibility of undergraduate students: A systematic review and three-level meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 30, 169–180. doi: 10.1016/j.jcbs.2023.10.006
- Jaja, I. R., Cornelius, A., & Idoniboye, O. (2022). A Critique of the Positivist Paradigm in Human Sciences. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 6(3), 224–229

- Kohli, M., Gupta, N., Kohli, G., Saini, P., & Guleria, K. (2025). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in Mitigating Academic Procrastination and its Moderating Factors among nursing students. *Investigación y Educación en Enfermería*, 43(2). doi: 10.17533/udea.iee.v43n2e03
- Lascano Quispe, C., & Sacón Ormaza, F. (2025). Un Modelo Integrador de la Procrastinación Académica Basado en Teorías de Autorregulación y Procrastinación. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 407–417. doi: 10.70625/rlce/123
- Lee, S. H., Othman, A., & Ramlee, F. (2025). A systematic review on the effectiveness of acceptance and commitment therapy on academic procrastination. *Discover Psychology*, 5(1), 59. doi: 10.1007/s44202-025-00379-8
- Maksimović, J., & Evtimov, J. (2023). Positivism and Post-Positivism as the Basis of Quantitative Research in Pedagogy. *Research in Pedagogy*, 13(1), 208–218
- Marie-Amélie, M., & Shankland, R. (2023). Poor learning-related resource management and psychological inflexibility as predictors of procrastination in first-year university students. *Cogent Education*, 10(2), 2287907. doi: 10.1080/2331186X.2023.2287907
- McCloskey, J. (2011). *Finally, My Thesis On Academic Procrastination* (Master of Science in Psychology, University of Texas at Arlington). University of Texas at Arlington, Arlington, Texas, USA. Recuperado de https://mavmatrix.uta.edu/psychology_theses/30
- Medina Romero, M. Á., Rojas León, R., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R. M., Martel Carranza, C. P., & Castillo Acobo, R. Y. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto

Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. doi: 10.35622/inudi.b.080

- Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155. doi: 10.23923/rpye2018.01.166
- Mursalzade, G., Escriche-Martínez, S., Valdivia-Salas, S., Jiménez, T. I., & López-Crespo, G. (2025). Factors Associated with Psychological Flexibility in Higher Education Students: A Systematic Review. *Sustainability*, 17(12), 5557. doi: 10.3390/su17125557
- Ong, C. W., Barthel, A. L., & Hofmann, S. G. (2024). The Relationship Between Psychological Inflexibility and Well-Being in Adults: A Meta-Analysis of the Acceptance and Action Questionnaire. *Behavior Therapy*, 55(1), 26–41. doi: 10.1016/j.beth.2023.05.007
- Ortiz Arellano, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*, (408), 1–23
- Parfait, B., Sease, T. B., & Sandoz, E. K. (2022). Psychological inflexibility as a mediator of the relationship between adverse childhood experiences and dissociation. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 23, 92–97. doi: 10.1016/j.jcbs.2021.12.005
- Pereira, L. D. C., & Ramos, F. P. (2021). PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e223504. doi: 10.1590/2175-35392021223504
- Pérez Arévalo, D. F. (2024). *Diseño e implementación de una intervención terapéutica basada en FACT para promover la flexibilidad psicológica y el*

bienestar en estudiantes universitarios (Trabajo de grado - Maestría).
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

- Ram, P. K., Halder, A. K., Granger, S. P., Jones, T., Hall, P., Hitchcock, D., ... Luby, S. P. (2010). Is Structured Observation a Valid Technique to Measure Handwashing Behavior? Use of Acceleration Sensors Embedded in Soap to Assess Reactivity to Structured Observation. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 83(5), 1070–1076. doi: 10.4269/ajtmh.2010.09-0763
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1–6. doi: 10.33210/ca.v9i3.336
- Rezaei Mirghaed, S., & Amani, A. (2024). The effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment on cognitive flexibility, rumination and academic procrastination of secondary school girls with academic failure. *Achievements of Clinical Psychology*, 10(4), 15–28. doi: 10.22055/jacp.2024.48188.1422
- Rocha, R. Z. D. (2019). *Pure Procrastination Scale e Irrational Procrastination Scale: Adaptação e evidências de validade para o contexto brasileiro* (Tesis de maestría, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/201597>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: Su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45–60. doi: 10.15446/rcp.v26n1.53572
- Rosales, J. T. E., & Espín, A. D. P. V. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios: Procrastination and Academic Stress in College Students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 551–563. doi: 10.56712/latam.v4i1.272

- Ruiz, F. J., Langer, Á. I., Luciano, C., Cangas, A. J., & Beltrán, 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
- Ruiz-Chaves, W. (2025). Procrastinación y rendimiento académico en el estudiantado de dos carreras universitarias en las áreas de Letras y Educación de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Espacios*, 46(01), 83–98. doi: 10.48082/espacios-a25v46n01p07
- Salehi Tabar, Reza. (2025). Modeling Academic Procrastination Based on Psychological Flexibility with the Mediating Role of Academic Hope. *Research in School and Virtual Learning*, 13(3), 99–110. doi: 10.30473/etl.2025.74792.4413
- Sang, E. J. M. (2024). La procrastinación académica por las clases virtuales en los estudiantes universitarios. *D' Epica*, 2(2). Recuperado de <https://revista.als.ie/depica/article/view/62>
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481–490. doi: 10.1016/0191-8869(94)00176-S
- Sirois, F. M., Stride, C. B., & Pychyl, T. A. (2023). Procrastination and health: A longitudinal test of the roles of stress and health behaviours. *British Journal of Health Psychology*, 28(3), 860–875. doi: 10.1111/bjhp.12658
- Solomon, L. J., & 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

- 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. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926–934. doi: 10.1016/j.paid.2010.02.025
- Sutcliffe, K. R., Sedley, B., Hunt, M. J., & Macaskill, A. C. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(4), 315–326. doi: 10.1037/bar0000145
- Tice, D. M., & 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., & 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. doi: 10.1037/0022-3514.80.1.53
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. doi: 10.1177/0013164491512022
- Valencia, P. D. (2019). Does the Acceptance and Action Questionnaire II Really Measure Experiential Avoidance? *Revista Evaluar*, 19(3), 42–53
- Valencia, Y., & Dian, I. (2025). Anxiety as a Mediator in the Relationship between Psychological Inflexibility and Academic Procrastination among College

- Students. *Analitika: Jurnal Magister Psikologi UMA*, 17(1), 22–34. doi: 10.31289/analitika.v17i1.13407
- Vargas Aponte, J. P., & Vargas Aponte, S. J. (2023). Procrastinación académica en el estudiante universitario: Una realidad en las aulas de clases. *Revista Honoris Causa*, 15(1), 82–93
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro-Obeid, J., Martínez, I., & Montes-Millan, J. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88–99. doi: 10.35622/j.rie.2023.05.006
- Yang, V., & Oriza, I. I. D. (2025). Anxiety as a Mediator in the Relationship between Psychological Inflexibility and Academic Procrastination among College Students. *Analitika: Jurnal Magister Psikologi UMA*, 17(1). doi: 10.31289/analitika.v17i1.13407
- Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish Version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and Validity Analysis in Clinical and Non-Clinical Samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397–408. doi: 10.5455/bcp.20160223124107
- Zancan, R. K., Machado, A. B. C., Boff, N., & Oliveira, M. D. S. (2021). Estresse, Ansiedade, Depressão e Inflexibilidade Psicológica em Estudantes Universitários de Graduação e Pós-Graduação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(2), 749–767. doi: 10.12957/epp.2021.61067
- Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD.Revista de Educación*, 17(2), 277–290. doi: 10.17163/alt.v17n2.2022.08