



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

PROCRASTINACIÓN UNIVERSITARIA: INFLUENCIA Y MEDIACIÓN DE VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES

Autor: Illán Gerardo Porrúa Martín

Tutor profesional: Rocío Caballero Campillo

Tutor Metodológico: David Paniagua Sánchez

Madrid
Mayo 2018

Illán Gerardo
Porrúa
Martín

**PROCRASTINACIÓN UNIVERSITARIA: INFLUENCIA Y MEDIACIÓN DE
VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES**



Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción.....	7
Método.....	21
Resultados.....	28
Discusión.....	35
Referencias.....	48
Anexos.....	57

Agradecimientos:

El presente trabajo fue realizado bajo la supervisión de la Profesora/Tutora Rocío Caballero Campillo y por el profesor/tutor metodológico David Paniagua Sánchez.

En primer lugar, quisiera agradecerles a ellos dos su ánimo, paciencia, colaboración y valiosas sugerencias que han hecho posible este trabajo.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a la Profesora Isabel Espinar Fellmann por su seguimiento, sus sugerencias valiosas y facilitarme el contacto de numerosos docentes, sin los cuales no hubiera sido posible realizar el estudio. En este sentido, también debo mi más sincero agradecimiento a los profesores: Rafael Jódar Anchúa, María José Carrasco Galán, María Prieto Ursúa, María Angustías Roldán Franco, María Victoria Montes Gan, Juan Pedro Nuñez Partido, Belén Urosa Sanz y Gonzalo Aza Blanc por cederme su tiempo de docencia para administrar los cuestionarios usados en la presente investigación.

En cuarto lugar, desearía expresar mi gratitud a la Dra. Angélica Garzón Umerenkova por facilitarme la escala de procrastinación académica en estudiantes (PASS)

En quinto lugar al Dr. Juan Carlos Torre Puente por asesorarme con la temática de este estudio.

En sexto lugar y no menos importante, todos aquellos estudiantes anónimos que aceptaron facilitarme sus datos e información personal para poder realizar el proyecto.

En séptimo lugar, a mi familia, que me ha apoyado en todo momento.

Resumen

Pese a la enorme prevalencia entre la población universitaria y las consecuencias adversas asociadas, siguen existiendo controversias y dificultades para establecer un marco teórico comprensivo de la procrastinación académica. El objetivo del presente trabajo es ofrecer una visión de conjunto, sobre las variables que mejor correlacionan y/o predicen este comportamiento, tanto a nivel contextual y socio-demográfico como a nivel psicológico personal. Entre las principales hipótesis, destacan la influencia de variables contextuales académicas (flexibilidad y la exigencia de los docentes), una relación y potencial predictivo entre variables de auto-regulación (auto-eficacia, tolerancia a la frustración, etc.), variables de desregulación (impulsividad, estado de ánimo deprimido, etc.) positiva y negativa respectivamente, con la procrastinación. Así, se llevo a cabo un estudio, transversal, descriptivo y correlacional, con una muestra de 271 estudiantes de grado y máster de psicología. Los participantes, fueron evaluados con cuestionarios de auto-informe para medir las diversas variables del estudio (exigencia y flexibilidad, autoestima, auto-eficacia, depresión, tolerancia a la frustración, impulsividad, ansiedad, auto-regulación para el aprendizaje y procrastinación). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas para las variables de auto-regulación y de desregulación, los diferentes grados de flexibilidad de los profesores, los estilos de crianza parental y un potencial predictor potente para: impulsividad, depresión, auto-regulación para el aprendizaje, y sexo con respecto a la procrastinación. Tomados en conjunto, atender a las variables contextuales y psicológicas personales que dan cuenta de la procrastinación, es indispensable para comprender, prevenir e intervenir en el fenómeno.

Palabras clave: Procrastinación académica, variables contextuales académicas, variables psicológicas personales.

Abstract

In spite of its great prevalence in the university student body and the associated adverse consequences, there continue to be disputes and difficulties in establishing a comprehensive theoretical framework regarding academic procrastination. The objective of this paper is to offer an overview on the variables that are best correlated with and/or predict this behavior, both at the contextual and socio-demographic level as well as the personal psychological level. The main hypotheses include the influence of academic contextual variables (flexibility and the demands of the teachers), a relationship and predictive potential between self-regulation variables (self-efficacy, toleration of frustration, etc.), variables in deregulation (impulsiveness, depressed mood, etc.) both positive and negative respectively, with procrastination. Thus, a cross-sectional, descriptive, and correlational study was carried out, with a sampling of 271 undergraduate and postgraduate students of psychology. The participants were assessed with self-reporting questionnaires in order to measure the multiple variables in the study (demands and flexibility, self-esteem, self-efficacy, depression, toleration of frustration, impulsiveness, anxiety, self-regulation for learning, and procrastination). The results show statistically significant differences for the variables of self-regulation and deregulation, different degrees of flexibility by the professors, parenting styles, and a potentially powerful predictor for: impulsiveness, depression, self-regulation for learning, and gender with respect to procrastination. Considered as a whole, addressing the personal psychological and contextual variables that account for procrastination, it is essential to understand, prevent, and take action in the phenomenon.

Keywords: Academic procrastination, academic contextual variables, personal psychological variables.

Introducción

En uno de sus discursos, Martin Luther King Jr llegó a afirmar: “*Sobre los huesos blanqueados y los restos caóticos de muchas civilizaciones están escritas unas palabras patéticas: <<Demasiado tarde>>*” (Retóricas, 2011, Más allá de Vietnam, Discurso, 4 de Abril, 1967, para.55), señalando así, uno de los grandes problemas de las sociedades actuales, o quizás de todas a lo largo del tiempo. Esto es, “*la tendencia a posponer las actividades que debemos llevar a cabo para más adelante, hasta el punto de experimentar malestar*” (Steel, 2011). Pese a ser un fenómeno ligado al desarrollo de nuestra civilización tal y como atestigua la palabra que ha llegado a la actualidad para referirse a esta problemática (“*la palabra procrastinación, viene del latín pro (delante de) y crastinus (del día de mañana)*” (Steel, 2011; p. 19), no ha sido nunca tan sistemáticamente atendido e investigado (aunque con frecuencia trivializado), como en las últimas cuatro décadas, debido a los enormes costes económicos (más de un billón de dólares al año en Estados Unidos), sociales, políticos y fundamentalmente (lo que atañe a esta investigación), psicológicos (del 4-5% de personas que consideraban como característica definitoria la procrastinación en la década de 1970 en las sociedades industrializadas y/o occidentalizadas, se ha pasado al 25% en 2010).

Respecto a la procrastinación académica, las numerosas investigaciones sobre la cuestión, arrojan datos estremecedores. De este modo, los primeros estudios epidemiológicos (Ellis y Knaus, 1977; y Solomon y Rothblum, 1984) informaban de que prácticamente el 95% de los estudiantes incurrían en este tipo de prácticas dentro del ámbito educativo. Estudios más recientes reflejan una tendencia similar lo largo del tiempo y de diversas culturas. Así, en torno al 70% de los estudiantes auto-informaban que procrastinaban regularmente (Schouwenburg, 1995). Otros refieren resultados similares (O’ Brien, 2002; Ozer, Demir y Ferrari, 2009), encontrando tasas de prevalencia de entre 80-95% de estudiantes que manifiestan estas conductas. Por el contrario, otras investigaciones ofrecen resultados más modestos. Así, se encontró que el número de estudiantes que procrastinaban de forma constante y problemática era de aproximadamente un 50% (Day, Mensink y O’Sullivan, 2000).

Por otra parte, en relación a los colectivos más afectados, diversos autores encuentran (Balkis y Duru, 2017; Rodríguez y Clariana, 2016 y Steel y Ferrari, 2012), mayores tasas de procrastinación entre los hombres que entre las mujeres, en lo relativo al sexo. Así, apuntan a una menor capacidad de autocontrol, autorregulación y gestión del tiempo en varones y mayor capacidad madurativa de las mujeres en lo que a capacidades lingüísticas se refiere, y consecuentemente un temprano y mejor desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas y meta-cognitivas dirigidas a regular su aprendizaje académico (Echévarri, Godoy y Olaz, 2007).

En lo referente a la edad, parece encontrarse un patrón de descenso de la procrastinación a medida que aumenta la edad. Sin embargo, tal y como dicen algunos autores (Clariana, y Rodríguez, 2016; y Schraw, Olafson y Wadkins, 2007), la procrastinación sigue un patrón de U, esto es, las personas muy jóvenes o en etapas de transición (Katz, Eilot y Nevo, 2013) y las mayores procrastinan (en torno a las 30-35 años) más, que aquellas que se encuentran en un estadio evolutivo definido.

Dentro del campo de las relaciones afectivas, se encuentran otros colectivos afectados. De esta forma, se ha encontrado que la conducta de procrastinación correlacionaba positivamente con la tendencia a estar soltero, divorciado, y negativamente con tener hijos. Pero estas cifras epidemiológicas no tendrían importancia, sino fuera por los correlatos y consecuencias asociados al fenómeno. Así, muchos autores destacan altas tasas de depresión, ansiedad, hostilidad agresividad, pérdida de relaciones sociales y vínculos afectivos, problemas de gestión y organización, en la toma de decisiones y malos resultados académicos (Beswick, Rothblum y Man, 1988; Kim y Seo, 2015; Onwuegbuzie, 2000; Schraw, et al., 2007; Solomon y Rothblum, 1984; Steel y Ferrari, 2012; Steel y Klingsieck, 2015).

Otros como Rozental, Forsell, Svensson, Forsström, Andersson y Carlbring (2015), inciden en el aumento de trastornos psicológicos asociados a esta conducta e incluso en el descenso de la búsqueda de atención médica en general (Sirois, Melia-Gordon y Pychyl, 2003; Steel, 2011; Steel y Ferrari, 2012), lo que se traduce además en un deterioro de la salud física global. Respecto a las consecuencias económicas (Flett, Haghbin y Pychyl, 2016; Steel y Ferrari, 2012) refieren altas tasas de impago de impuestos (con las correspondientes multas, intereses y consecuencias legales) y de desempleo.

Pese a todo, autores como Choi y Moran (2009) y Schraw et al. (2007), entre otros, han destacado la presencia de un fenómeno que han denominado procrastinación activa o adaptativa, esto es, la tendencia a posponer tareas (y en nuestro caso académicas) de forma intencional con objeto de optimizar el rendimiento en las mismas, debido a la consecución de un estado de máxima abstracción (Kim, Fernández, y Terrier, 2016 y Schraw et al. 2007). En definitiva, en los últimos años, se han configurado dos grandes grupos de procrastinación aquella se podría considerar un estrategia de afrontamiento adaptativa, activa y funcional (se profundizará más adelante) y aquella pasiva y des-adaptativa (Rodríguez y Clariana, 2015) que parece ser consecuencia de déficits en estrategias de auto-regulación entre otras variables o factores.

No obstante y pese a que existen muchas definiciones del concepto con diferentes connotaciones, tanto en la teoría como en la práctica (incluido la clínica). Este estudio, se ceñirá a la procrastinación como fallo en estrategias de auto-regulación y/o de afrontamiento y específicamente en el ámbito académico.

Dentro de esta conceptualización y marco de investigación, este constructo, establecido por primera vez en el trabajo pionero de Ellis y Knaus (1977), mantenido por Solomon y Rothblum (1984), y definido como: *“El acto irracional e innecesario de retrasar tareas hasta el punto de experimentar malestar subjetivo”* (Ellis y Knaus, 1977; Solomon y Rothblum, 1984, p.503), ha sido matizado por autores como Lay (1994), que consideran que si el acto de posposición de la tarea no implica un intento autentico de realización de la tarea, no se puede considerar como tal (Schraw, et al, 2007 y Steel (2007), añadiendo este último, la voluntariedad del retraso pese a la expectativa de experimentar malestar subjetivo (Steel y Klingsieck, 2015). Así, la concepción del fenómeno quedaría como sigue: *“el acto de posponer tareas o actividades académicas, de forma innecesaria, voluntaria y tras un intento decidido de finalizar las mismas, pese a esperar/predecir y experimentar un malestar subjetivo como causa del mismo”* (Steel y Klingsieck, 2015, p.37).

El aparente consenso que parece desprenderse de esta conceptualización, esconde tras de sí, múltiples discrepancias (para la procrastinación en general y la académica), tanto en los postulados teóricos como en el marco investigador, que dan cuenta de la naturaleza multidimensional del constructo. Así, se ofrecen diversos marcos teóricos y explicaciones que tratan de responder a diferentes aspectos (predisponentes, causas, etc.,) de la procrastinación en varios niveles (neurobiológicos, psicológicos y psicosociales) y desde diversos marcos teóricos, ámbitos y sub-disciplinas (neuropsicológica, psicología de las diferencias individuales y de la personalidad, perspectivas motivacionales y emocionales y socio-educativa, etc.) todas interconectadas entre sí. Citarlas todas, excede los objetivos de este trabajo, pero se mencionaran los más relevantes para el propósito de esta investigación, comenzando desde las más biologicistas hasta las más sociales.

Desde planteamientos biologicistas y neurobiológicos, y siguiendo a Steel (2011), se propone que la procrastinación (como toda conducta y sus correlatos cognitivos, emocionales y fisiológicos, presenta un sustrato neurobiológico y una función adaptativa), es una consecuencia derivada de la falta de coordinación (en múltiples ocasiones) entre el sistema límbico (estructura cerebral filogenéticamente anterior, encargada de responder a los estímulos del medio de forma automática, guiada por instintos, impulsos, etc., y en definitiva más rápida) y el neocortex, concretamente, la corteza pre-frontal (estructura evolutivamente más reciente, compleja, responsable de regular y planificar nuestra conducta, pero sin embargo más lenta). Así pues, el sistema límbico, adaptado a épocas en las que la clave de la supervivencia era responder de forma automática, en el mundo actual (desarrollado en cierta medida gracias a nuestra capacidad planificadora) se encuentra desadaptado. Si a esto añadimos, un panorama cultural y económico que: 1-potencia y alienta la búsqueda del placer, 2-Presenta y potencia una cantidad considerable de estímulos para impulsar el consumo (motor de la economía), y 3-el hecho de

que la supervivencia no depende de la respuesta rápida y automática, la brecha de la descoordinación, entre ambas estructuras cerebrales se incrementa a favor de la primera. Sin embargo, dada la naturaleza poliédrica de esta conducta, reducirla a un fallo en la coordinación entre ambos subsistemas cerebrales, resulta reduccionista.

Así y en la línea con lo citado hasta ahora, se ha planteado, la posibilidad de que la procrastinación (en todas sus formas) sea una consecuencia o síntoma en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (trastorno que se ve influido por muchos factores inclusive genéticos y neurobiológicos) (García y Rigau, 2015). Para probar esta hipótesis Niermann y Scheres (2014), seleccionaron a 54 pacientes diagnosticados con este trastorno y se les instó a resolver una serie de problemas matemáticos mientras eran observados. Con posterioridad, se les administró una serie de baterías y cuestionarios que medían la procrastinación y diversos componentes del TDAH. Pese a que los resultados no fueron muy halagüeños (hubo poca o ninguna correlación con los síntomas de impulsividad e hiperactividad), se encontró una correlación significativa entre el componente de inatención y los ítems de la escala de procrastinación general. Sin embargo, Rabin, Fogel y Nutter-Upham (2011), tras administrar una serie de baterías que medían procrastinación y funcionamiento ejecutivo entre otras variables, encontraron que existía una correlación significativa entre ambas. Específicamente, destacaron una correlación alta y positiva, entre las sub-escalas de planificación, organización, monitorización de tareas y organización de materiales, del inventario Brief-A.

La Psicología diferencialista y de la personalidad, y gracias a los importantes descubrimientos conseguidos en los últimos años en estudios genéticos y de gemelos, ha puesto de manifiesto, que algunos rasgos de personalidad como la impulsividad daban cuenta del 100% de la variancia o incluso se solapaban con la procrastinación (Gustavson, Miyake, Hewitt y Friedman, 2014; Flett, et al., 2016; Rebetz, Rochat, y Van der Linden, 2015). En este sentido, han surgido modelos que pretenden explicar la procrastinación como rasgo de personalidad o asociado a alguno. Sin embargo, y por citar algunos de los primeros estudios, Ferrari, Parker, Ware, (1992), llevaron a cabo una investigación dónde no se encontró correlación entre la procrastinación y los rasgos de personalidad propuestos por la escala Myers-Briggs para tipos de personalidad. Con el tiempo, el apoyo empírico que se ha recabado para la correlación entre rasgos de personalidad (concretamente dentro del modelo de “The Big five”) y procrastinación ha sido abundante. Así, considerando un rasgo como una respuesta conductual consistente a lo largo de una gran variedad de situaciones (Allport, 1937; citado en Schouwenburg, Lay, Pychyl y Ferrari, 2004), se podría conceptualizar la procrastinación como un rasgo (al igual que otras variables como la ansiedad, etc.), que a su vez, correlacionaría con los 5 grandes factores de personalidad como son: Extraversión-introversión, agradabilidad-hostilidad, responsabilidad-impulsividad, neuroticismo-estabilidad emocional y apertura a la experiencia-rigidez.

No obstante, la enorme y en ocasiones inconsistente cantidad de datos obtenidos, en lo relativo a los rasgos de personalidad subyacentes o asociados a la procrastinación, ha hecho necesario elaborar diversas tipologías, que podrían englobarse en dos grandes categorías, a saber: A-aquellas que otorgan un papel relevante a la ansiedad y rasgo de neuroticismo, dentro de la cuál destacan: 1- la de Burka y Yuen (1983) que identificaban 3 tipologías (ansiosos, despreocupados, rebeldes) 2-Lay (1987) (rebeldes-desorganizados y desorganizados sin energía y motivación por el logro); 3-McCown, Johnson y Petzel (1989) que plantean 3 categorías: a-firmes (extrovertidos con poca ansiedad y déficits en habilidades de gestión del tiempo), b-extrovertidos y neuróticos, c-Neuróticos, depresivos e introvertidos. Por su parte, 4-Schouwenburg (2004), organiza a los sujetos procrastinadores en 2 ejes: extrovertidos-introvertidos y neuróticos-estables emocionalmente, resultando, 4 tipologías: a-Idealistas ansiosos (alto neuroticismo y miedo al fracaso y ser juzgado), b-Soñadores despiertos (puntúan alto en extroversión y se aburren fácilmente con las tareas), c-Posponedores evitativos (posponen tareas que amenazan sus sentimientos de autonomía y puntúan alto en neuroticismo y bajo en extraversión), d-Sólicitos (puntúan alto en agradabilidad y bajo en asertividad, con lo cual se comprometen a trabajar más de lo que pueden) (Schouwenburg et al, 2004). Por último, y 5-otras propuestas (Grunschel, Patrzek y Fries, 2013), más recientes y en consonancia con investigaciones previas (Ferrari, 1992; Ferrari, Barnes y Steel, 2009; y Solomon y Rothblum, 1984) diferencian dos grandes grupos: a-aquellos que procrastinan como estrategia o tipo arousal (discretos y buscadores de presión), b-aquellos que la presión ejerce una influencia negativa sobre su rendimiento académico y la dilación surge como consecuencia de un fallo en la auto-regulación (preocupados/ansiosos, descontentos, miedo al fracaso, aversión a la tarea, baja auto-eficacia y autoestima y perfeccionismo) o tipo evitativo. El otro gran grupo de tipologías (B) que en línea con diversos autores (Schouwenburg, 2004; Steel y Klingsieck, 2015; y Steel, 2011), sostienen que el rasgo impulsividad-responsabilidad es el que más correlaciona con la procrastinación, y destacan (Costa et al, 2002; citado en Schouwenburg et al, 2004), 3 taxonomías: a-Baja puntuación en responsabilidad (desorganizados, deficientes en la gestión del tiempo, déficit en control de impulsos), b-Altos en Neuroticismo (ansiosos, con miedo al fracaso y perfeccionistas); y c-bajos en neuroticismo y motivación por el logro.

Pese al solapamiento y/o contradicción que a veces muestran estas tipologías (Guerguieva; 2011; citado en Steel y Klingsieck, 2015), y de acuerdo con los últimos autores mencionados, la mayoría de las investigaciones han encontrado con mayor consenso (Schouwenburg, 2004; Steel, 2007; Van Erde, 2004; Watson, 2001), que el rasgo de personalidad que correlaciona de forma más alta con la procrastinación, es la impulsividad (positivamente) -responsabilidad (negativamente), seguido de neuroticismo (positivamente)-estabilidad emocional (negativamente), ambos *“sustentados en estructuras neurales como son los sistemas de*

activación e inhibición conductual” (Colom, 2009, p.489). Otros, han observado (Glick, Millstein y Orsillo, 2013; Milgram, Dangour, Raviv, 2000; Lay y Burns, 1991), correlaciones positivas con ansiedad, depresión, optimismo poco realista, miedo al fracaso, aversión a la tarea e inflexibilidad psicológica y sus componentes (evitación experiencial, fusión cognitiva, self conceptualizado por la dominancia del pasado o el futuro, etc.). Todo ello como reflejo de déficits en los procesos de auto-regulación (cognitivos, emocionales, neurobiológicos, y motivacionales) (Grunschel et al, 2013).

Varias líneas de investigación, en consonancia con la *teoría del autocontrol* de Logue (Ávila, Alba, Ortega y Campos, 2017) plantean que lo que parece verse desajustado en los sujetos procrastinadores, es la capacidad de los individuos para persistir en objetivos a largo plazo que a priori no son tan reforzantes a corto plazo (Schouwenburg et al, 2004). Por tanto, desde planteamientos de sub-disciplinas como la psicología de la motivación y/o emoción, así como de perspectivas más socio-educativas, se entiende la procrastinación como un fallo o déficit en las estrategias de auto-regulación de los individuos, que aunque sin duda, mantienen una vinculación con aspectos más neurobiológicos implicando el funcionamiento ejecutivo de los mismos y el predominio de unos rasgos de personalidad u otros, se centran en aspectos puramente psicológicos (y por tanto sujetos a diversos tipos de influencia, social, cultural, educativa, etc.). Además, desde el marco de la *teoría de los procesos motivaciones y de auto-regulación del aprendizaje* se propone que el aprendizaje de los estudiantes (de forma general y sin tener en cuenta las particularidades de cada caso), es auto-regulado, siguiendo una serie de fases (planificación, monitorización, control, y reacción/reflexión) que aunque no siguen una estructura jerárquica, son dinámicas y pueden ocurrir de forma simultánea, permiten la flexibilidad y la adaptación ante el aprendizaje y el estudio y median ante distintos aspectos o dominios del sujeto como son las cogniciones, la motivación/afecto, la conducta y el contexto, que en cada fase pondrían en marcha una serie de mecanismos, permitiendo así, ir adquiriendo conocimiento o alcanzando objetivos, de acuerdo a la retroalimentación que del proceso (en todos los ámbitos) tiene la persona (Pintrich, 2004). En relación con ambos paradigmas, son numerosos los estudios (aunque con inconsistencias y discrepancias entre ellos) que analizan constructos como auto-eficacia, motivación, autoestima, auto-sabotaje (o self-handicaping), locus de control, estrategias de aprendizaje y máximo estado de concentración, rendimiento y abstracción (o flow) entre otros, para esclarecer las razones que subyacen al fenómeno objeto de estudio en este trabajo (Steel y Klingsieck, 2015).

Así, en una muestra de 96 estudiantes, Brownlow y Reasinger (2000) revelaron que los sujetos con baja motivación extrínseca, alto *perfeccionismo* (en mujeres sobre todo) y estilos atribucionales (atribuían su éxito a factores externos y su fracaso a factores internos como la falta de interés para preservar su autoestima intacta) y locus de control externo, puntuaban alto

en procrastinación. No obstante, aunque encontraban aversión a la tarea no mostraban miedo al fracaso. Sin embargo, los que puntuaban bajo en procrastinación, sí que mostraban altos índices de motivación (tanto interna como externa) y encontraban las actividades académicas como menos aversivas. Onwuegbuzie (2000), sin embargo, destacó (tras administrar una escala de procrastinación y otra de perfeccionismo a una población de 135 estudiantes) la relación que existe entre perfeccionismo (socialmente orientado) y procrastinación, mediado por el miedo al fracaso (pero no la aversión a la tarea) incidiendo en las dimensiones sociales de ambos constructos. Así mismo, pese a que reputados investigadores como Steel (2011), consideran que una buena proporción de los individuos procrastinadores, no responden a patrones perfeccionistas, recientemente, autores como Bong, Hwang, Nohl y Kim (2014), resaltan la interacción entre dimensiones motivacionales y de perfeccionismo. En este sentido, tras la administración a una muestra de 304 estudiantes, de una batería de escalas que medían: perfeccionismo (socialmente orientado o auto-orientado), aceptación del engaño (copiar), logro de objetivos, auto-eficacia general y procrastinación académica, encontraron, que el perfeccionismo auto-orientado correlacionaba positivamente con rendimiento académico y negativamente con procrastinación académica, favorecido a su vez por la mediación de variables motivacionales como la auto-eficacia. Contrariamente, el perfeccionismo socialmente prescrito correlacionaba de forma positiva con la procrastinación académica, con la aceptación del engaño como método para alcanzar objetivos y negativamente con auto-eficacia.

Autores como Lee (2000), sin negar la influencia de otras variables de motivación, encontraron que lo que explicaba la mayor parte de las conductas dilatorias en 262 estudiantes coreanos, era la *fuerza de imposición de la tarea*, es decir, si la tarea a resolver era impuesta por agentes externos o internos. Así, cuando la tarea era auto-impuesta, la motivación (intrínseca o no) era alta, la concentración en la tarea alcanzaba su máximo (flow) y la tendencia a procrastinar se reducía, mientras que si la tarea era impuesta de forma externa, la motivación (independientemente del tipo) resultaba baja, la concentración en la tarea descendía, generando en los sujetos sentimientos de rebeldía y como consecuencia (se verá con posterioridad), la tendencia a procrastinar resultaba ser mayor.

El *autosabotaje o self-handicaping* y la auto-estima, han sido otros de los constructos que más interés han despertado. Park y Sperling (2011), en base a trabajos previos (Beswick, Rothblum y Mann, 1988; Bui, 2007; Burka y Yuen, 1983; citado en Beswick et al, 1988; Covington, 1992; citado en Park y Sperling, 2011; Ferrari y Tice, 2000; Howel y Buro, 2009; Howel y Watson, 2007; Rhodewalt y Vohs, 2005; citado en Park y Sperling, 2011; Seo, 2009; y Zimmerman, 2002), entrevistaron y administraron 6 baterías (procrastinación, auto-sabotaje, auto-eficacia, autoestima, ansiedad, motivación y procrastinación) a una muestra de 41 estudiantes universitarios de entre 19 y 21 años. Sus resultados, corroboraron trabajos previos, encontrando

que los estudiantes que puntuaban alto en procrastinación presentaban peores puntuaciones en dimensiones influyentes en la autoregulación como son: 1-motivacionales (auto-eficacia, auto-estima), 2-conductuales (peor planificación y gestión del tiempo), 3-cognitivas (déficit en el uso de estrategias de aprendizaje), 4-fisiológicas y/o emocionales (falta de energía, ansiedad y miedo al fracaso), 5-volitivas (dificultades en la reanudación de tareas), concluyendo que aquellos sujetos que mostraban déficits en áreas de auto-regulación, tendían a procrastinar bien para proteger su auto-estima (procrastinar les ofrecía una excusa que explicaba su bajo rendimiento) bien para evitar afrontar (baja tolerancia a la frustración) emociones y sensaciones negativas (miedo al fracaso, ansiedad) o bien para alcanzar la máxima concentración y rendimiento (21 participantes auto-informaron de esto). Por otra parte, esto parece concordar con Beswick et al (1988) y Mann (2015) que sostienen que “*ante las dificultades en situaciones de toma de decisiones, los sujetos procrastinadores, tienden a posponer la elección, entre otras razones ante el pesimismo (baja auto-eficacia y auto-estima) que muestran ante la posibilidad de encontrar soluciones satisfactorias*” (Beswick et al, 1988, p.208). Coincidente con esto, Kandemir (2014), encontró la auto-regulación como una de las variables que mejor predecían (correlación significativa y negativa) la manifestación o no de procrastinación.

Pero quizás, una de las variables más recurrentes en el estudio científico de la procrastinación y la motivación como elemento de auto-regulación, ha sido la auto-eficacia. Así, Kiamarsi y Abolghasemi (2014), encontraron una correlación negativa entre auto-eficacia y procrastinación, concluyendo que las creencias negativas derivan en creencias negativas sobre las habilidades propias de cada individuo y por tanto potencia la procrastinación. Por otra parte, la *auto-eficacia* correlacionaba negativamente con depresión, ansiedad y consecuentemente, con un mayor bien estar y satisfacción con la vida de los estudiantes que participaron el estudio. Otras investigaciones, que aún en conformidad con lo encontrado, precisan más (muestra de 456 estudiantes) y destacan la fuerte correlación negativa entre la *auto-eficacia para la auto-regulación* con la procrastinación (Klassen, Krawchuk, y Rajani, 2007), considerando que la variable motivacional que más influye es la *auto-eficacia en la auto-regulación*, esto es, las creencias o auto-verbalizaciones, que mejoran la confianza en la aplicación de las estrategias de auto-regulación. Por su parte, Katz et al. (2013), a la luz de la *teoría de la auto-determinación* (Ryan y Deci; 2000; Deci y Ryan, 2000; Deci y Ryan, 2008) (existe un continuo entre orientaciones motivacionales extrínsecas e intrínsecas que reflejan dónde se encuentra el locus de control del comportamiento), consideran que la auto-eficacia se encuentra mediada por la motivación autónoma (motivación intrínsecamente orientada) y viceversa y hallaron correlaciones negativas entre procrastinación y las anteriores variables en un estudio con niños de entre 9 y 10 años), señalando que en los momentos de transición académica tanto la auto-eficacia como la motivación autónoma resulta más inestable por la novedad del nuevo contexto.

Paralelamente, Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, Nückles (2013), en un estudio longitudinal con 150 estudiantes, a los que se les administraron baterías de auto-informe que medían estrategias cognitivas, procrastinación, auto-eficacia, y percepción de logro alcanzado, se encontró que la auto-eficacia predecía y mediaba de forma significativa en el uso de estrategias cognitivas para el estudio (profundas o superficiales), la percepción de logro alcanzada y en definitiva la procrastinación. Por tanto, a mayor auto-eficacia, mayor uso de estrategias cognitivas elaboradas y mayor percepción de logros alcanzados y por extensión, menos tendencia a posponer actividades académicas (procrastinación). A su vez, Corkin, Yu, Wolters y Weisner (2014), destacaron el papel central que la auto-eficacia desempeña como mediador de variables contextuales como son: la organización y el apoyo del profesor, el interés situacional y la presión académica, informando que a mayores niveles de esta variable motivacional, la tendencia a procrastinar se reduce considerablemente.

A la luz de todos los elementos y factores que se ha visto influyen en la procrastinación, algunos teóricos (Steel y Klingsieck, 2015; y Steel, 2011), han propuesto una fórmula que enmarcada dentro de la teoría de la motivación temporal y del descuento temporal, da cuenta de una buena parte de los procesos que subyacen a este fenómeno. La fórmula es la siguiente:

$$\text{MOTIVACIÓN} = \frac{\text{EXPECTATIVA}(\text{autoeficacia}) \times \text{VALOR}}{1 + (\text{IMPULSIVIDAD} \times \text{RETRASO})}$$

De esta forma y de acuerdo con la teoría antes mencionada, la motivación decrecerá a medida que el retraso en el resultado y/o recompensa de un plan de acción aumente, aumentando también la impulsividad ante estímulos proximales y potenciando la procrastinación.

No obstante, aunque algunas de las variables que influyen en la procrastinación pueden ser inferidas o supuestas en esta ecuación, sigue siendo una simplificación de la realidad y no da cuenta de otro tipo de factores/variables que parecen condicionar el fenómeno que ocupa este trabajo como pueden ser las emociones, determinados factores contextuales etc., que se expondrán a continuación.

En las últimas dos décadas las emociones han suscitado cada vez mayor interés en el estudio de la procrastinación. Así pues, diferentes académicos e investigadores (Steel, 2007; Tice Bratslavsky y Baumeister, 2001; Wohl, Pychyl y Bennet, 2010) han considerado, las emociones (negativas) que se derivan de estados como la depresión, la tristeza, pensamientos irracionales, automáticos, rumiativos de tipo melancólico, ansioso, preocupado (Bridges y Roig, 1995;

Fernie, Bharucha, Nikcevic, Marino y Spada, 2016; y Flett et al. 2016), de arrepentimiento, de culpa (“counterfactual thoughts”) como antecedentes o predisponentes de la procrastinación. Así mismo, otros estudios, resaltan la importancia de estudiar la procrastinación en su relación con trastornos diagnósticos como depresión, ansiedad entre otros. En esta dirección, es destacable el trabajo de Fernie et al. (2016) que encontraron correlaciones muy altas entre meta-cogniciones negativas (estrategias cognitivas superiores que implican y/o atienden a sensaciones, procesos cognitivos y creencias, atencionales, conductuales y emocionales), el síndrome de atención cognitiva (CAS, en sus siglas en inglés y que implica procesos cognitivos como rumiación y preocupación, conductuales como evitación y atencionales como atención auto-centrada) y procrastinación no intencional.

Por su parte, Rozental et al. (2015) tras la administración de diversas baterías que evaluaban procrastinación, depresión, ansiedad y calidad de vida a 712 participantes universitarios que se encontraban en tratamiento, hallaron 5 perfiles relacionados con la procrastinación: 1-Procrastinadores medios (27,9%), 2-procrastinadores leves (24,9%), 3-procrastinadores severos (21,7%), 4-procrastinadores adaptados (14%) y 5-procrastinadores principalmente deprimidos (12%) cuya razón para procrastinar era la depresión y no el déficit en habilidades de autorregulación.

Actualmente, se han desarrollado líneas alternativas de investigación focalizadas en la regulación emocional, como la propuesta por Rebetz et al. (2015) en la universidad de Ginebra, que exploraba la relación entre dimensiones de la impulsividad (la urgencia, la falta de premeditación y ausencia de perseverancia) con estrategias cognitivas de autorregulación emocional desadaptadas, autoestima y motivación, encontrándose una correlación positiva entre procrastinación, estrategias de regulación emocional desadaptada e impulsividad y negativa entre autoestima y motivación. Por último, el análisis de clúster determinó un perfil de procrastinadores que puntuaban alto en urgencia, autoestima y sobre todo deficientes estrategias de autorregulación emocional. De este modo (y vinculado a los paradigmas de déficits en autorregulación mencionados anteriormente), muchos procrastinadores presentan estrategias tanto de regulación global, académica (visto líneas arriba) y emocional desadaptada, con las que priorizan regular las emociones negativas inmediatas, en detrimento de los objetivos a largo plazo que se proponen. Más recientemente, Rebetz, Lucien, Barsics y Van der Linden (2016), en el que se analizaba la relación entre procrastinación, sexo, afecto negativo y respuesta de inhibición, se comprobó que los sujetos que puntuaban más bajo en resistencia a la interferencia proactiva de estímulos como pensamientos intrusivos obsesivos o recuerdos, tendían más a procrastinar, correlacionando a su vez, de forma significativa y positiva con puntuaciones altas en afecto negativo y con el sexo femenino. Por tanto, cuanto peor fuera la capacidad de los

sujetos en inhibir tales pensamientos, más negativo fuera su estado de ánimo, y más aburrida o difícil fuera la tarea, la probabilidad de procrastinar de los individuos aumentaba.

Paralelamente, en varios estudios, Eckert, Ebert, Lehr, Sieland y Berking (2016), probaron: 1- que las habilidades de regulación de emociones, mediaban entre la capacidad para tolerar emociones aversivas y la procrastinación, esto es, a mejores habilidades de regulación emocional, mayor capacidad para tolerar emociones negativas y menor correlación asociada; 2-La influencia entre la capacidad para tolerar emociones aversivas y la procrastinación era recíproca pero negativamente correlacionadas, es decir, la habilidad para tolerar emociones aversivas reducía la procrastinación pero esta se asociaba positivamente con una reducción de la primera; 3-El entrenamiento en habilidades de auto-regulación de emociones reducía la procrastinación, obteniendo medias menores en el grupo experimental en comparación con las del grupo control (lista de espera) De forma similar, (Flett et al. 2016) encontraron que variables de resiliencia como la auto-compasión (que permite aceptar el fracaso e intentar de nuevo la tarea) y el mindfulness (la plena conciencia del momento presente) correlacionaban de forma negativa y significativa con la procrastinación. Algo que concuerda con lo encontrado en estudios previos (Deniz, Tras, y Aydogan, 2009) que mostraban que tanto las puntuaciones en locus de control interno (los eventos que nos afectan son resultado de nuestras conductas, pensamientos y emociones) como en inteligencia emocional (uso inteligente y sensible de las emociones) correlacionaban de forma positiva y alta entre sí y de forma negativa con la procrastinación.

A lo largo de esta revisión de las causas y/o factores predisponentes de la procrastinación, se ha hecho referencia a diversos aspectos que de una forma u otra, acababan refiriéndose, bien a la evitación de experiencias internas aversivas y/o displacenteras (Glick, Millstein, y Orsillo, 2014) o a la evitación de estímulos externos (tareas, situaciones, demoras excesivas, etc.) que implican alto malestar y/o miedo al fracaso que pueden socavar los pilares del autoestima de dichos individuos (Solomon y Rothblum, 1984). En efecto, todos estos factores hacen referencia a un constructo definido dentro de la terapia racional emotiva, conocido como tolerancia a la frustración y de naturaleza multidimensional que para muchos autores (Bridges y Roig, 1997; Ellis y Knaus, 1977; Harrington, 2007; Solomon y Rothblum, 1984), subyace como componente nuclear, al fenómeno objeto de estudio. Concretamente, uno de los principales componentes de este constructo es la exigencia, que sucintamente se puede descomponer en otros 4 constructos, a saber: 1-El merecimiento (Entitlement) que hace referencia a “creerse con derecho a algo” y que a su vez se divide en legitimidad (se considera un derecho) y gratificación (inmediata de algo que es justo, legítimo y de derecho), 2-Intolerancia emocional (el malestar emocional o fisiológico es intolerable), 3-Intolerancia al malestar (la vida no debe presentar molestias de ningún tipo), 4-Frustración de logro (altos estándares contingentes con una autoestima también

alta o sobredimensionada) (Harrington, 2007). De este modo, tomados en conjunto todas estas dimensiones del constructo, múltiples investigaciones, encuentran que la procrastinación está significativamente correlacionada con la tolerancia a la frustración y la auto-estima (Harrington, 2005; Harrington, 2006) (concretamente con el factor de displacer del constructo). Por otro lado, se ha visto como determinados factores como pueden ser la fatiga (Anitei, Chraif y Liliana, 2012) la depresión, la ansiedad o la ira y otras variables emocionales, predicen tanto la dilación como la tolerancia a la frustración, (Harrington, 2006 y Jibeen, 2012). En esta línea, se ha encontrado como la hostilidad y la agresividad consecuente hacia tareas impuestas de forma externa (Lee, 2000) que amenazan la percepción de libertad de elección, correlaciona significativa y positiva con la procrastinación académica (Malatincova, 2014).

Para terminar, se repasaran algunas de las variables contextuales más relevantes que predicen el fenómeno. Por todo el mundo, se ha empezado a explorar en la última década, la influencia que variables como el tipo de tarea, la actitud del profesorado y sus métodos docentes con respecto a sus alumnos, ejercen sobre la conducta de dilación. Así, en un estudio en el que preguntaron a 67 estudiantes si se percibían como procrastinadores y las razones por las que ellos creían que procrastinaban, con el objetivo de elaborar un modelo preliminar y fundamentado en datos recogido en entrevistas cualitativas (grounded theory), Schraw et al (2007), resaltaron la existencia de 6 grandes principios o motivos conductores de la procrastinación, a saber: 1-Tiempo mínimo (procrastinar permite dedicar más tiempo a la vida social), 2 y 3-Permite alcanzar un estado de máxima abstracción en la tarea (en línea con Lee, 2000), y como consecuencia optimizar el tiempo y el esfuerzo; 4-La evaluación temprana (primeros días de clase) de los profesores como muy exigentes e inflexibles y muy flexibles o muy poco exigentes potenciaba la procrastinación); 5-La procrastinación era una vía de escape (estrategia de protección del auto-concepto, permite más sociabilidad, y la condensación o síntesis de los conocimientos objetos de estudio), y 6-Ofrecía un feedback inmediato y reforzador (recepción de calificaciones tras un corto período de espera, repentina liberación de estrés, obtención de buenas notas). Por último, elaboraron un modelo de la procrastinación en el que: 1-Los antecedentes o predisponentes y la aparición del fenómeno en sí, bien adaptativo y/o mal-adaptativo (véase tipos de procrastinación), se veían directamente influidos por aspectos como el tipo de tarea (Ferrari et al. 2004; y Solomon Rothblum, 1984) y las características del profesor (exigencia, inflexibilidad, falta de claridad en las directrices y de incentivos) que influían directamente en la propia conducta (fenómeno) y las estrategias de afrontamiento (adaptadas y o desadaptadas) cognitivas y afectivas, así como sus consecuencias asociadas al bienestar y calidad de vida de los estudiantes.

Un dato relevante y a la vez sorprendente que estos autores encontraron es que cuanto mayor conocimiento de la asignatura se tenía, más fácil era vista y por tanto, más se tendía a procrastinar, mientras que a menor conocimiento de la asignatura (o tarea) y por tanto más percepción de dificultad en relación a la misma, la procrastinación se reducía. En este sentido, estos descubrimientos parecen coincidir con los planteados por teorías motivacionales y educativas en los que el incentivo de la tarea o la estimulación de la misma, en interacción con la auto-eficacia, son factores relevantes a la hora de explicar la posposición idiosincrásica de cada individuo. Por el contrario, Corkin, et al., (2014) destacaron el papel de la auto-eficacia en interacción con el valor de la tarea, como mediadores entre el contexto académico y la procrastinación, hallando, que a mayor valoración de la tarea y mayor auto-eficacia, menor procrastinación. En relación a otras variables de tipo contextual, Steel y Ferrari (2012), han encontrado que el nivel de educación recibido o adquirido, correlaciona negativamente con la procrastinación. Por su parte, el estilo educativo parental (autoritario, democrático y permisivo), parece predecir y correlacionar de forma positiva con la conducta de dilación de los sujetos. Zakeri, Esfahani y Razmjoe (2013) hallaron que el estilo autoritario y excesivamente estricto predecía de forma significativa y positiva esta conducta, mientras que un estilo más democrático y potenciador de autonomía correlacionaba de forma negativa y significativa con la procrastinación. Por último, la abundancia de estímulos distractores y apetecibles que parecen inundar el estilo de vida de las sociedades actuales, parecen ser potenciadores de la procrastinación. Un buen ejemplo de esto, puede ser el uso desmedido de internet por parte de los adolescentes y jóvenes (y por tanto potenciales estudiantes universitarios) que parece correlacionar positiva y significativamente con la conducta de posposición de tareas y negativa y significativamente con la auto-eficacia (Odaci, 2010).

De acuerdo con la literatura revisada, en los últimos años se ha estudiado la influencia de múltiples variables sobre la procrastinación (Steel y Klingsieck, 2015). No obstante, y en función de la literatura revisada en este trabajo, en pocos estudios se evalúan a la vez todas las variables mencionadas simultáneamente y menos aún incluyendo, la tolerancia a la frustración (Harrington, 2004) de los sujetos (aunque sí algunos de sus componentes) (Solomon y Rothblum, 1984). Del mismo modo, poco se ha investigado la repercusión de las expectativas o ideas irracionales excesivamente optimistas en la conducta objeto de estudio.

Objetivos:

De este modo, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1-Evaluar la relación de variables psicológicas personales (Autoestima, Auto-eficiencia, Depresión (se intercambiará indistintamente con la expresión *estado de ánimo*), Tolerancia a la frustración, Impulsividad, Ansiedad, Auto-regulación para el aprendizaje y rendimiento (nota

media) académico, con la procrastinación; 2-Evaluar cómo se relacionan las diferentes variables personales entre sí.

3-Evaluar la relación de variables contextuales del aula o entorno académico, concretamente, la flexibilidad y exigencia de los docentes, con la procrastinación. En este sentido, se pretende saber, si el nivel de flexibilidad y exigencia de los docentes actúa de forma implícita en los alumnos para lo cual no se requirió que los docentes explicitaran dichos niveles.

4-Evaluar la relación variables socio-demográficas (Sexo, Edad, Estar en posesión de Otra Titulación, Tener Trabajo, Presencia de Estímulos Distractores en el lugar de estudio habitual, Nivel Educativo y Estilos de Crianza de los progenitores), con la procrastinación; 5-Determinar que variables de las arriba mencionadas predicen la procrastinación.

De acuerdo con la literatura revisada y los objetivos propuestos, se plantean las siguientes hipótesis:

1-Se esperan relaciones positivas entre impulsividad, ansiedad y depresión con la procrastinación y relaciones negativas entre auto-eficacia, autoestima, tolerancia a la frustración, auto-regulación para el aprendizaje, edad y nota media con la procrastinación.

2-Se esperan que las variables autoestima, auto-eficacia, autorregulación para el aprendizaje tolerancia a la frustración, edad y nota media se relacionen de forma positiva entre sí; 3-Se esperan que las variables ansiedad, depresión e impulsividad se relacionen de forma positiva entre sí.

4-Se espera que las variables autoestima, auto-eficacia, auto-regulación para el aprendizaje, tolerancia a la frustración, edad y nota media se relacionen de forma negativa con las variables ansiedad, depresión e impulsividad.

5-Se esperan diferencias significativas entre los distintos niveles de exigencia y flexibilidad de los profesores en relación con la procrastinación. De este modo, ante niveles extremos de exigencia y flexibilidad de los docentes (muy altos o muy bajos) se esperan mayores niveles de procrastinación de los sujetos. Para valores intermedios en dichas características de los docentes se espera menores tasas de procrastinación de los sujetos.

6-Se esperan diferencias significativas en función del sexo, la presencia o no de estímulos distractores en el lugar habitual de estudios, poseer o no un trabajo y la posesión o no de otra titulación, en relación a la procrastinación. Así, para los sujetos de sexo femenino, sin estímulos

distractores en su lugar habitual de estudio, con trabajo y con otra titulación, se espera una menor tasa de procrastinación.

7-Se espera diferencias significativas entre el nivel educativo y el estilo de crianza de los progenitores con respecto a la procrastinación. Así, a mayor nivel educativo y ante estilos de crianza democráticos y autoritarios menor procrastinación, mientras que a menor nivel educativo y estilos de crianza permisivos mayores tasas de procrastinación.

8-Se espera que las variables que mejor predigan la procrastinación sean: 1-la auto-regulación para el aprendizaje, 2-la auto-eficacia, 3-la autoestima, 4-la tolerancia a la frustración, 5-el estado de ánimo y 5-la impulsividad.

Método:

Participantes:

La muestra estaba compuesta por estudiantes de psicología (bien de grado bien de postgrado) de la Universidad Pontificia de Comillas. Dado que los alumnos que acceden a educación superior, llegan a la mayoría de edad, no se requirió ningún tipo de autorización por parte de padres/tutores legales de los estudiantes. En relación a los datos socio-demográficos se preguntó por el sexo, la edad, la nota media del semestre anterior (y/o en su defecto del curso anterior, bachillerato, la selectividad o alguna asignatura que represente la moda de la notas que suele obtener el alumno), presentar o no otra titulación, tener o no trabajo, el estilo de crianza parental, el nivel educativo de los progenitores y la presencia de estímulos distractores en su lugar habitual de estudio. Ningún otro dato biográfico fue requerido. Por otra parte, para la selección de los docentes en base a las características requeridas, esta se hizo, mediante la aplicación de dos cuestionarios que medían flexibilidad y exigencia académica con respecto a sus alumnos. El tamaño de la muestra fue de $N = 274$, aunque se eliminaron varios cuestionarios (3), por falta de respuesta a múltiples cuestiones, resultando el tamaño de la muestra restante en $N = 271$, esto es, se administraron las correspondientes baterías de cuestionarios/test a 8 clases de alumnos de $N = 40$ aproximadamente (con el consentimiento previo de los docentes), de grado en psicología y/o postgrado. De los 271 sujetos 226 eran mujeres (84,3%) y 45 hombres (16,6%). Con un rango de edad entre 18 y 46 años ($M = 20,84$, $SD = 3,511$). Respecto al resto de variables socio-demográficas (ver Tabla 1), se obtuvo que 266 (98,2%) sujetos no poseían otra titulación frente a 5 (1,8%) que si la tenían. En relación al trabajo, 216 (79,7%) sujetos no trabajaban en el momento de la administración de las baterías mientras que 55 (20,3%) si lo tenían. En lo relativo al nivel educativo de los padres, 35 (12,9%) sujetos tenían padres con estudios de secundaria únicamente, 40 con estudios de bachillerato o FP (14,8%), 19 con un

diplomatura o ingeniería técnica (19%) y 177 con licenciatura o ingeniería superior (65,3%). Resultados similares se encuentra en relación al nivel educativo de las madres, siendo 31 (14,4%), 36 (13,3%) 23(8,5%) y 181 (66,8%), sujetos cuyas madres presentaban estudios de secundaria, bachillerato o FP, diplomatura o ingeniería técnica y licenciatura o ingeniería superior respectivamente. Con respecto al estilo educativo de los padres, 13 sujetos referían tener unos padres de perfil permisivo (4,8%) 34 sujetos (12,5%) con un perfil autoritario y 224 (82,7%) con un perfil más democrático. Con respecto a la variable estímulos, 82 sujetos (30,3%) referían estudiar sin estímulos distractores en su lugar habitual de estudio y 189 (69,7%) indicaba que estudiaban con estimulación distractora en su lugar habitual para tal actividad. Por último, la nota media de los participantes se encontraba en un rango de entre 5 y 9,8 ($MD = 7,54$, $SD = ,97$). En relación a los profesores que accedieron a cumplimentar los cuestionarios que servirían de base para seleccionar a las diferentes clases de alumnos el número de participantes fue de 8, de los cuales 3 fueron hombres y 5 mujeres. Respecto a las puntuaciones obtenidas en sendas escalas las puntuaciones para flexibilidad oscilan en un rango de entre 7 y 15 ($MD = 10,5$, $SD = 2,73$). Las puntuaciones 7, 8, 11, 12, 13,15 fueron obtenidas por solo un solo sujeto en cada caso, mientras que solo 2 sujetos obtuvieron una puntuación directa de 9 en la escala de flexibilidad. Las puntuaciones en exigencia oscilaban en un rango de entre 8 y 17 ($MD = 12,38$, $SD = 3,07$). De nuevo, las puntuaciones 8, 11, 15, 17 fueron obtenidas por un sujeto en cada caso mientras que las puntuaciones de 10 y 14 fueron obtenidas por 2 sujetos en ambas puntuaciones.

Instrumentos:

-Varias preguntas de datos socio-demográficos: Sexo, edad, nota mediar, nivel educativo de los padres, estilo de crianza parental y la frecuencia de estímulos distractores en el lugar de estudio.

-Dos escalas ordinales de auto-percepción de exigencia y flexibilidad administrada a los docentes. Las escalas fueron desarrolladas por el estudiante/investigador, constando de 6 ítems cada una, en una escala de respuesta tipo Likert que va de Nada Flexible a muy Flexible y de Nada exigente a Muy exigente, respectivamente y dónde Nada Flexible y Nada Exigente equivalen a una puntuación de 0 y Muy Flexible y Muy exigente equivalen a una puntuación de 3. Siendo las puntuaciones mínima y máxima de 0 y 18 puntos respectivamente. Por otra parte, y de acuerdo con Botella, León, San Martín y Barriopedro (2006), para determinar el punto de corte de las escalas y los niveles de ambas variables, se utilizo la mediana de las puntuaciones obtenidas por los docentes, surgiendo 7 y 6 niveles de Flexibilidad y Exigencia respectivamente. No obstante, para facilitar el análisis de datos con posterioridad, se recodificaron ambas variables obteniéndose tres niveles para cada una. Así, la variable Flexibilidad constaba de tres niveles Bajo (7-8), Medio (11-12) y Alto (13-15), y Exigencia de otros tres Bajo (8-10), Medio

(11-14) y Alto (15-17). Por último, respecto a la consistencia interna de dichas escalas se obtuvo una puntuación de ,54 para la escala de flexibilidad y de ,69.

-Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES, 1965). Adaptada al español por Martín-Albo, Nuñez, Navarro y Grijalbo (2007) en población universitaria. Tiene como objetivo evaluar el sentimiento de satisfacción que una persona tiene consigo misma y la relación entre imagen real e ideal (Vicente, 2016) y consta de 10 ítems, de los cuales 5 están enunciados de forma positiva y 5 de forma negativa. Siendo por tanto la escala de respuesta de tipo Likert de 4 puntos (Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo), dónde las respuestas de 1 a 5 se puntúan de 4 a 1 y las respuestas de la 6 a la 10 de 4 a 1, respectivamente para cada una de las opciones de respuesta. Así, las puntuaciones mínima y máxima alcanzables con esta escala son de 10 y 40 puntos respectivamente. Considerándose una autoestima saludable si está comprendida entre 30 y 40 puntos. Una autoestima media (pero conveniente mejorarla) si se encuentra comprendida entre 26-29 puntos. Y una autoestima baja si las puntuaciones obtenidas están por debajo de los 25 puntos. Y Respecto a la consistencia interna se encontró una consistencia interna de entre ,76 y ,87 y su fiabilidad de ,80. Respecto a la adaptación en muestra clínica, Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón (2004), encontraron una consistencia interna de ,87. Con respecto a la consistencia interna de la prueba obtenida tras la administración de la muestra a la muestra mencionada, se obtuvo una consistencia interna similar a la de otros estudios, esto es, de ,85.

-Escala General de Auto-eficacia: (GSES de Baessler y Schwarzer (1996). Adaptada al español por Sanjuan, García y Bermúdez (2000). Tiene como objetivo *evaluar el sentimiento de competencia estable personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes*” y consta de 10 ítems con escalas de respuesta de tipo Likert de 4 puntos, (incorrecto, apenas cierto, más bien cierto y cierto) dónde incorrecto presenta un valor de 1 y cierto un valor de 4. De este modo, las puntuaciones mínima y máxima alcanzables son de 10 y 40 puntos respectivamente. De este modo, puntuaciones bajas en esta escala, indicarán una percepción de auto-eficacia baja y puntuaciones altas una auto-percepción de alta eficacia. Respecto a sus propiedades psicométricas, la escala presenta una consistencia interna (Alpha de Cronbach) de ,87 mientras que la correlación de la prueba de las dos mitades fue de ,89 (Sanjuan et al, 2000, p.510). La consistencia interna de esta escala obtenida en esta investigación es de ,84, siendo similar a la encontrada en investigaciones precedentes.

-Inventario de depresión de Beck-II: (BDI-II de Beck, 1996), adaptado a población española por Sanz, Perdigón y Vázquez (2011). Tiene como objetivo medir la gravedad de la depresión en adolescentes y adultos. Consta de 21 ítems, cada ítem se corresponde con una escala de 4 puntos que oscila entre 0 y 3. En el caso de que una persona elija más de una opción, se elige la

puntuación más alta (Sanz y Vázquez, 2011, p.21). La puntuación máxima de la prueba se obtiene sumando la puntuación de cada uno de los ítems, no existiendo ítems inversos. De este modo, la puntuación mínima es de 0 y la máxima de 63. En función de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario, se obtienen diversos grados de severidad. Si los sujetos obtienen entre 0-13 puntos, la severidad de la depresión es mínima. Si los sujetos obtienen 14-19 puntos, se considera una depresión de severidad leve. Si los sujetos obtienen una puntuación de entre 20-28 puntos, la severidad es moderada. Por último, si los sujetos obtienen entre 29-63 puntos, se considera una severidad grave. Pese a que los análisis de validez factorial encontraron 4 factores, solo el I primer factor explicaba entre el 33.9% -36,4% de las dos muestras a las que se le administro. Por otra parte, en esas dos muestras, se encontró dos grandes factores. El primero definido por pérdida de energía, cansancio, fatiga, pérdida de placer o interés, problemas de concentración, en línea con una dimensión somática y un segundo factor con predominio de autocríticas, insatisfacción con uno mismo y sentimientos de culpa y fracaso, esto es, un factor más cognitivo. Tanto para la versión original como para la versión validada en castellano, los coeficientes Alpha de Cronbach fueron muy altos, siendo de ,93 y ,91 respectivamente. En el presente estudio, la consistencia interna encontrada en el cuestionario en cuestión fue de ,89, encontrándose ligeramente por debajo de la encontrada en anteriores investigaciones.

-Escala de tolerancia a la frustración: Sub-escala de Manejo del estrés (SMSS) del inventario de Emotional Quotient inventory (EQ-i: YV de Bar-On y Parker, 2000). Adaptado al español en su versión breve para estudiantes universitarios por López-Zafra, Pulido y Berrios (2014) y por Oliva et al (2011) para la sub-escala de manejo del estrés en adolescentes. Tiene como objetivo, evaluar la capacidad para manejar y tolerar el estrés y el control impulsivo, así como resistir sucesos adversos y estresantes. Consta de 8 ítems, con escalas de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre) dónde nunca corresponde con la puntuación 1 y siempre con la puntuación 5, para todos los ítems, siendo por tanto la puntuación mínima de 8 y la máxima de 40 puntos. Para la corrección, se invertirán las puntuaciones de todos los ítems, para a continuación sumarse y obtener la puntuación total. Los sujetos con altas puntuaciones en la escala suelen tener un mayor control del estrés y apenas muestran conductas irresponsables, mientras que los sujetos con bajas puntuaciones en la escala tienen poca capacidad para afrontar las frustraciones, la ira (explosiones intermitentes de ira y agresividad), poco autocontrol. Respecto a la consistencia interna o coeficiente de fiabilidad de Alpha de Cronbach de la sub-escala este resultado ser de ,77 (Oliva et al., 2011). En esta línea, la sub-escala de manejo del estrés dentro del EQ-i YV en su versión breve para estudiantes universitarios obtuvo una consistencia interna de ,75 (López-Zafra, et al., 2014). En la presente investigación, la consistencia interna de la prueba fue de ,81, esto es, ligeramente superior a la encontrada en investigaciones precedentes.

-Escala de impulsividad: (IS de Plutchik, 1984). Desarrollada y validada por Alcázar-Corcolés, Verdejo y Bouso-Saiz, (2015), tiene como objetivo medir la conducta impulsiva como rasgo y consta de 15 ítems con escalas de respuesta de tipo Likert de 4 puntos (nunca, a veces, a menudo, casi siempre). Dónde el valor 0 corresponde a nunca y el valor 3 a casi siempre, en todos los ítems, siendo por tanto la puntuación mínima de 0 y la máxima de 45. De este modo, puntuaciones altas corresponderán a rasgos de personalidad impulsivos y puntuaciones bajas a rasgos de personalidad menos impulsivos o no impulsivos. La escala se compone de cuatro factores: I-Auto-concepto, II-Emociones e impulsos primarios, III-Planificación, IV-Concentración. La consistencia interna para la prueba global fue de ,71. La consistencia interna de dicha escala, obtenida para este estudio fue de nuevo, ligeramente superior a la encontrada en estudios anteriores, es decir ,74.

-Inventario de ansiedad de Beck: (BAI de Beck y Steer, 1988). Adaptado al español por Magán, Sanz y García-Vera (2008). Tiene como objetivo medir el grado de ansiedad auto-informada (en población general, adulta y adolescente), concretamente todos aquellos síntomas de la ansiedad que están menos relacionados con la depresión. Consta de 21 ítems con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (en absoluto, levemente, moderadamente, severamente) con valores comprendidos entre 0 y 3 respectivamente. De esta forma, la puntuación mínima es de 0 y la máxima que se obtiene del sumatorio de las puntuaciones de todos los ítems, es de 63. Para los sujetos que obtengan una puntuación de entre 0-21, se consideran que tienen síntomas leves de ansiedad, los sujetos que obtengan una puntuación de 22-35, se considera como moderadamente ansiosos y los sujetos que obtienen una puntuación de 36 o más se consideran que tienen una sintomatología ansiosa grave. Respecto a las propiedades psicométricas de la prueba, se obtiene una validez de constructo de entre ,50 y ,60 y una fiabilidad (α de Cronbach) ,85. En lo referente a la consistencia interna de la prueba obtenida en este estudio, de nuevo y tal y como ha ocurrido con otras escalas, esta medida resultó ser superior a la encontrada en estudios diferentes.

-Escala de auto-regulación para el aprendizaje académico: Desarrollado por Torre (2006). Tiene como objetivo, evaluar las estrategias y capacidades que los alumnos ponen en práctica para auto-regular su aprendizaje. Aunque, está dirigido a estudiantes universitarios, también puede utilizarse con estudiantes de bachillerato. Consta de 20 ítems para los cuales existe una escala de 5 respuestas tipo likert (“Nada que ver conmigo, Tiene poco que ver conmigo, Es verdad en mi caso la mitad de las veces, Soy bastante así, Yo soy así”) a los que respectivamente les corresponde los valores de 1 a 5 respectivamente. La puntuación máxima de la prueba se obtiene del sumatorio de todos los ítems, siendo la puntuación mínima de 20 y la máxima de un total de 100. Los análisis factoriales llevados a cabo, indican la existencia de 4 componentes o factores. Así, el factor I que incluye los ítems 3, 6, 7, 8, 13,20, presenta un componente

identificado por el autor como conciencia meta cognitiva activa. El factor II, se compone de los ítems 1, 2, 4, 12, 14, 15, 18 y evidencia la existencia de estrategias de control y verificación por parte de quién estudia. El tercero comprende los ítems 5, 9, 10 y 11, que resaltan la actividad diaria de esfuerzo. Por último, el cuarto factor que engloba los ítems 16, 17, 19 destaca un procesamiento activo durante la actividad lectiva (Torre, 2007, p.159). Los resultados de validación de la escala en una muestra de 1119 estudiantes arrojan una fiabilidad (α de Cronbach) de ,86. Con una media de 74,50 y una desviación típica de 9,5. Para el presente estudio, la consistencia de interna de la prueba resulto similar (,87) a la del estudio original.

-Escala de evaluación de la procrastinación en estudiantes: (PASS de Solomon y Rothblum ,1984). Adaptada en población española por Natividad (2014). Tiene como objetivo, medir la prevalencia de la conducta de postergación académica y los motivos para la aparición de la misma en diversas situaciones, pudiéndose por tanto, considerar como una medida de rasgo. Esta por tanto, consta de 44 ítems divididos en dos partes (prevalencia y motivos para procrastinar). En la primera parte, consta de 18 ítems (1-18) y tiene como objetivo evaluar la frecuencia de procrastinación en 6 tareas académicas (*¿Hasta qué punto pospones las cosas de esta tarea?*), el grado en que esto supone un problema para la persona (*¿Hasta qué punto, esto supone un problema para ti?*) y el grado en el que desea reducir esta conducta (*¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer esta tarea?*). Para los primeras cuestiones de esta primera parte, se presentan 5 escalas de respuesta tipo Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre), dónde a nunca le corresponde el valor 1 y a siempre el valor de 5, para todos los ítems. La puntuación total para la frecuencia de procrastinación se calcula con las dos primeras preguntas, esto es, para *¿Hasta qué punto pospones las cosas de una tarea?* y para *¿Hasta qué punto esto supone un problema para ti?* , siendo la puntuación mínima de 12 y la máxima de 60. De este modo, altas puntuaciones obtenidas de la suma de puntuaciones de los ítems correspondientes (1+2+4+5+7+8+10+11+13+14+16+17) a estas preguntas, indican una alta frecuencia auto-informada de esta conducta. Aunque los autores no establecen un punto de corte específico, recomiendan establecerlo con la media de las puntuaciones de los sujetos que han cumplimentado la escala. En este sentido, estar por debajo de la media indica una frecuencia baja de estas conductas y puntuar por encima de la media indicaría una frecuencia alta de esta conducta. La segunda parte de la escala consta de 26 ítems (19-44) y su objetivo es evaluar los motivos concretos de la procrastinación para una tarea concreta y determinada, en el caso de esta escala , se pregunta por la última vez en que ocurrió la siguiente situación. *“Es casi el final del cuatrimestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del cuatrimestre y ni siquiera has empezado a prepararlo”* Para esta situación, se ofrecen una serie de motivos (13 tipos) por los que se manifestó dicha conducta: a) evaluación de la ansiedad, b) perfeccionismo, c) dificultad para tomar decisiones, d) dependencia y búsqueda de ayuda, e)

aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración, f) falta de autoconfianza, g) pereza, h) falta de asertividad, i) miedo al éxito, j) tendencia a sentirse abrumado y pobre gestión del tiempo, k) rebeldía frente al control, l) asunción de riesgos y m) influencia de los compañeros, existiendo para cada motivo dos ítems y una escala de respuesta de tipo likert de 5 opciones que van desde : “No refleja mis motivos en absoluto” hasta “Los refleja perfectamente”, correspondiendo el valor 1 a la primera opción y el 5 a la última de la escala. No obstante, las autoras aislaron dos motivos fundamentales para procrastinar estos son: “Miedo al fracaso (49%)” y “Aversión a la tarea” el primero implica variables como la satisfacción de los otros, la autoconfianza y el perfeccionismo y el segundo pereza, falta de energía y desagrado por la tarea. Respecto a sus propiedades psicométricas, los resultados encontrados son similares, oscilando su consistencia interna entre ,70 y ,80 en los estudios originales, mientras que para población española oscilaba entre ,77 y ,79 (Natividad, 2014) y colombiana entre ,71-,82 (Garzón y Gil, 2016), para todas las sub-escalas. En lo relativo a la consistencia interna de dicha escala, llama la atención la superior consistencia interna encontrada para este estudio, en comparación con los previos mencionados. Así, se obtuvo un alpha de cronbach de ,88.

-Diseño: El presente estudio es un estudio transversal, correlacional, ex post facto retrospectivo de grupo único. La variable criterio o dependiente, es la procrastinación medida con la Escala de evaluación de la procrastinación en estudiantes universitarios (PASS). El resto de variables las socio-demográficas, psicológicas personales (impulsividad, autoeficacia, autoestima, estado de ánimo, ansiedad, tolerancia a la frustración, autorregulación para el aprendizaje), y las contextuales académicas, (flexibilidad y exigencia de los profesores), son las variables independientes y/o predictivas. El tipo de muestreo llevado a cabo para obtener participantes fue de tipo incidental, no aleatorio.

-Procedimiento: El estudiante/investigador, se presentó a los participantes en el estudio y les explicó en qué consistía la participación en el mismo, esto es, administrar una serie de cuestionarios en formatos físico, que debían cumplimentar, y que pretendían evaluar cómo se desenvolvían en actividades de tipo académico, para lo cual no se trataba de ofrecer respuestas correctas sino aquellas que mejor les describieran. Por otra parte, previo a la administración de los cuestionarios (que fueron debidamente explicados) se informó a los alumnos, de la confidencialidad/anonimato de los datos (según la ley vigente) y resultados obtenidos, la voluntariedad de participación en el estudio y por tanto su derecho de abandonar y/o no participar en la investigación, así como de su derecho a recibir (para quién lo deseará) los resultados a nivel individual, facilitando un correo al estudiante/ investigador. Por último, para garantizar una participación plena, y puesto que la cumplimentación de todos los cuestionarios

requería algo de tiempo la administración se llevo a cabo durante el horario lectivo de los profesores y alumnos.

-Análisis estadístico: Previamente a los resultados que evaluaron las hipótesis principales del trabajo, se llevaron a cabo algunos análisis preliminares entre los que se encuentran, los análisis pertinentes para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra, así como los estadísticos descriptivos para las variables objeto de estudio (autoestima, auto-eficacia, depresión, impulsividad, tolerancia a la frustración, ansiedad, auto-regulación para el aprendizaje y procrastinación). Respecto a los primeros, todas las pruebas cumplieron los criterios de normalidad bien de Kolmogorov-Smirnov, bien de asimetría y curtosis (Curran, West y Finch, 1996). Para estudiar las relaciones entre las diferentes variables cuantitativas, se llevo a cabo la correlación de Pearson (r), para estudiar el efecto de las variables ordinales del estudio (sexo, otra titulación, tener trabajo, nivel educativo de ambos progenitores, el estilo de crianza de los mismos, la presencia o no de distractores en el lugar habitual de estudio) , así como la influencia de los diferentes grados de flexibilidad y exigencia de los docentes (esta variable aunque ordinal, se tomará como categórica), sobre las diferentes variables cuantitativas se llevaron a cabo diversos t -Student y ANOVAs siendo los valores para el tamaño del efecto pequeño ,20; medio ,50; y grande ,80 y pequeño ,01; medio ,06 y grande ,14 respectivamente (Cohen, 1988). Por último, para estudiar o estimar en qué grado predicen y explican las diversas variables psicológicas, contextuales y socio-demográficas del estudio (tanto cualitativas como cuantitativas) la variable dependiente procrastinación, se llevó a cabo 1 análisis de regresión múltiple por pasos. Todos los análisis se hicieron usando el programa IBM SPSS Statistics versión 22 para Windows (IBM Corp., Amonk, NY).

Resultados:

Como prolegómeno a la presentación de los principales resultados y análisis estadísticos, debe destacarse que la mayoría de los sujetos, se encuentra en torno a la media para la variable dependiente principal y objeto de estudio, esto es, para la procrastinación ($MD = 36,68$; $SD = 7,34$). Para el resto de las variables, los sujetos oscilan entre resultados próximas a la media, pero por debajo (depresión ($MD = 10,69$; $SD = 7,97$), ansiedad ($MD = 12,54$; $SD = 9,39$), impulsividad ($MD = 15,56$; $SD = 5,45$)) o ligeramente superior a la media (autoestima ($MD = 30,32$; $SD = 4,56$), auto-eficacia ($MD = 31,25$; $SD = 4,15$), autorregulación para el aprendizaje ($MD = 68,77$; $SD = 11,92$), y tolerancia a la frustración ($MD = 28,87$; $SD = 4,84$). Para un análisis más detallado del resto de puntuaciones en las variables cualitativas discretas, (porcentaje y sub-muestra) véase la Tabla 1.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos para una muestra de 271 estudiantes.

Variable	MD (SD)	% (n)
Edad	20, 84 (3,51)	
Nota Media	7,54 (,97)	
Sexo		
Hombre		16,6 (45)
Mujer		83,4 (226)
Trabajo		
No		79,7 (216)
Si		20,3 (55)
Estímulos Distractores		
No		30,3 (82)
Si		69,7 (189)
Otra titulación		
No		98,2 (266)
Si		1,8 (5)
Nivel Educativo Padre		
Secundaria		12,9 (35)
Bachillerato		14,8 (40)
Diplomatura		7,0 (19)
Licenciatura		65,3 (177)
Nivel Educativo Madre		
Secundaria		11,4 (31)
Bachillerato		13,3 (36)
Diplomatura		8,5 (23)
Licenciatura		66,8 (181)
Estilo educativo (Normas)		
Permisivo		4,8 (13)
Democrático		12,5 (34)
Autoritario		82,7 (24)
Autoestima	30, 32 (4,56)	
Auto-eficacia	31,25 (4,15)	
Depresión	10,69 (7,97)	
Tolerancia a la frustración	28,87 (4,84)	
Impulsividad	15,56 (5,45)	
Ansiedad	12,54 (9,39)	
Autorregulación para el Aprendizaje	68,77 (11,92)	
Procrastinación	36,68 (7,34)	

Nota. MD = Media, SD = Desviación típica, n = tamaño de la muestra para casa subgrupo.

Para el resto de pruebas y datos estadísticos, los resultados obtenidos se detallan a continuación. En relación al 1º objetivo, se llevo a cabo la prueba *r* de Pearson. Se pudieron apreciar correlaciones significativas (moderadas) y negativas entre procrastinación y autorregulación para el aprendizaje ($r = -,34; p < 0,01$), autoestima ($r = -,30; p < 0,01$), auto-eficacia ($r = -,24; p < 0,01$) y tolerancia a la frustración ($r = -,23; p < 0,01$) y significativas y positivas (moderadas) entre impulsividad ($r = ,37; p < 0,01$), depresión ($r = ,32; p < 0,01$) y ansiedad ($r = ,32; p < 0,01$) En cuanto a la edad y la nota media, no se apreciaron relaciones estadísticamente significativas ($p > 0,05$), en relación a la procrastinación. Con respecto al 2º objetivo, esto es, como se relacionan las diferentes variables personales entre sí, se llevo a cabo mediante una correlación, apreciándose relaciones significativas, positivas y moderadas entre autoestima y auto-eficacia ($r = ,52; p < 0,01$), depresión y ansiedad ($r = ,59; p < 0,01$), y significativas, negativas y moderadas entre autoestima y depresión ($r = -,63; p < 0,01$), autoestima y ansiedad ($r = -,47; p < 0,01$), tolerancia a la frustración e impulsividad ($r = -,54; p < 0,01$) e impulsividad y autorregulación para el aprendizaje ($r = -,43; p < 0,01$). El resto de correlaciones tanto negativas como positivas fueron bajas o no significativas ($p > 0,05$) (véase tabla 2).

Tabla 2.
Correlaciones para variables edad, psicológicas personales y procrastinación.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Edad	-	,06 ,358	,02 ,690	,17** ,005	-,07 ,251	,16** ,007	-,21** ,001	-,09 ,140	,13** ,040	-,08 ,165
2-Nota media		-	,10 ,090	,10 ,115	-,14** ,020	,09 ,155	-,20** ,001	,01 ,922	,32** ,000	-,10 ,091
3-Autoestima			-	,52** ,000	-,63** ,000	,24** ,000	-,31** ,000	-,47** ,000	,34** ,000	-,30** ,000
4-Auto-eficacia				-	-,39** ,000	,21** ,000	-,26** ,000	-,30** ,000	,40** ,000	-,24** ,000
5-Depresión					-	-,33** ,000	,34** ,000	,59** ,000	-,34** ,000	,32** ,000
6-Tolerancia a la Frustración						-	-,54** ,000	-,32** ,000	,15* ,012	-,23** ,000
7-Impulsividad							-	,37** ,000	-,43** ,000	,37** ,000
8-Ansiedad								-	-,22** ,000	,32** ,000
9-Aprendizaje									-	-,34** ,000
10-Procrastinación										-

Nota. Aprendizaje = Auto-regulación para el aprendizaje
** $p < .01$. * $p < .05$.

En relación al 3º objetivo, es decir, evaluar si existen diferencias significativas entre los niveles de flexibilidad y exigencia de los profesores en relación a la procrastinación (ver Tabla 3), se pudo apreciar que existían diferencias significativas entre los niveles de flexibilidad ($F(2, 268) = 5,37; p = 0.005; \eta^2_p = ,04$) y la variable procrastinación. Posteriormente, se realizaron las comparaciones múltiples con la corrección de Bonferroni y se encontró que existían diferencias significativas entre los niveles bajo ($M = 37,58; SD = ,58$) y medio ($M = 33,98; SD = ,95$) de la flexibilidad, siendo mayor la media en procrastinación de los alumnos con profesores cuyos niveles de flexibilidad es bajo. Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de exigencia (véase Tabla 4) de los profesores y la variable procrastinación ($F(2, 268) = ,81; p > 0,05; \eta^2_p = ,01$).

Tabla 3

Diferencias de las variables personales en los tres niveles de flexibilidad de los docentes, estadísticos descriptivos y resultados ANOVAs

	Bajo n = 170 MD(SD)	Medio n = 58 MD(SD)	Alto n = 83 MD (SD)	ANOVA $F(2, 268)$	p	η^2_p	I.C
Procrastinación	37,58 (7,58)	33,98 (6,52)	36,77 (6,63)	5,37	,005**	,04	36,49 a 38,67 32,12 a 35,85 34,60 a 38,94

Nota. η^2_p = Eta al cuadrado parcial; I.C = Intervalo de confianza para la diferencia de medias al 95%.
** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Tabla 4

Diferencias de las variables personales en los tres niveles de Exigencia de los docentes, estadísticos descriptivos y resultados ANOVAs

	Bajo n = 80 MD(SD)	Medio n = 108 MD(SD)	Alto n = 83 MD (SD)	ANOVA $F(2, 268)$	p	η^2_p	I.C
Procrastinación	36,82 (8,08)	36,04 (6,48)	37,39 (7,70)	0,81	,445	,01	35,21 a 38,44 34,65 a 37,42 35,80 a 38,97

Nota. Nota. η^2_p = Eta al cuadrado parcial; I.C = Intervalo de confianza para la diferencia de medias al 95%.
** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Con respecto al 4º objetivo se llevaron a cabo, múltiples pruebas *t*-student para muestras independientes y ANOVAs de un factor. En relación a los primeros, tal y como se aprecia en la Tabla 5 solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la condición estudiar con estímulos distractores ($MD= 37,37$; $SD= 7,53$) o no ($MD= 35,11$; $SD= 6,65$) y la procrastinación; ($t(269) = -2,34$; $y p = ,020$; $d = ,02$). Para el resto de condiciones, esto es, tener o no trabajo ($t(269) = 1,14$; $d = ,17$), poseer o no otra titulación ($t(269) = -,28$; $d = ,13$) y sexo ($t(269) = 1,87$; $d = ,28$) no se apreciaron diferencias significativas ($p > 0,05$). Para el segundo conjunto de análisis hechos, esto es, para los ANOVAs, se encontraron diferencias significativas entre los diferentes estilos de crianza de los progenitores ($F(2, 268) = 7,47$; $p = 0,001$; $\eta^2_p = ,05$) y la procrastinación (ver Tabla 6). A continuación, se realizaron las comparaciones múltiples con la corrección de Bonferroni y se hallaron diferencias significativas entre el estilo democrático y autoritario de los padres, resultando mayor la media en procrastinación ($MD = 41,03$; $SD = 1,23$;) de los alumnos con progenitores que presentaban un estilo de crianza autoritario, que aquellos participantes cuyos padres presentaban un estilo de crianza democrático ($MD = 35,97$; $SD = ,48$;) . Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas ($p > 0,05$) entre los niveles educativos (ver tablas 7 y 8) de los padres ($F(3, 267) = 0,37$; $\eta^2_p = ,00$) y madres ($F(3, 267) = 0,62$; $\eta^2_p = ,01$) y la procrastinación.

Tabla 5

Procrastinación académica en base al sexo, tener o no trabajo, estímulos distractores y poseer o no otra titulación.

Variable	Grupo	MD (SD)	<i>t</i> (269)	<i>p</i>	<i>d</i>	I.C.
Sexo	Mujer	37,05 (7,10)	1,87	,063	,28	-,12 a 4,58
	Hombre	34,82 (8,27)				
Trabajo	No	36,94 (7,36)	1,14	,254	,17	-,91 a 3,45
	Si	35,67 (7,26)				
Estímulos Distractores	No	35,11 (6,65)	-2,34	,020*	,32	-4,15 a -,36
	Si	37,37 (7,53)				
Otra titulación	No	36,67 (7,36)	-,28	,778	,13	-7,47 a 5,60
	Si	37,60 (6,66)				

Nota. MD = Media; SD = Desviación típica; *d* = tamaño del efecto, I.C = Intervalo de confianza para la diferencia de medias al 95%.

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabla 6

Diferencias de las variables personales en los tres niveles de estilos de crianza de los padres, estadísticos descriptivos y resultados ANOVAs

	Permisv. n = 13 MD (SD)	Autorit. n = 34 MD (SD)	Demo. n = 224 MD (SD)	ANOVA <i>F</i> (2, 268)	<i>p</i>	η^2_p	I.C
Procrastinación	37,62 (5,42)	41,03 (7,60)	35,97 (7,19)	7,47	,001**	,05	33,70 a 41,53 38,61 a 43,45 35,03 a 36,91

Nota. Permisiv = Permisivos; Autorit = Autoritario; Demo = Democráticos; η^2_p = Eta al cuadrado parcial; I.C = Intervalo de confianza para la diferencia de medias al 95%.

***p* < 0,01; **p* < 0,05

Tabla 7

Diferencias de las variables personales en los cuatro niveles educativos de los padres, estadísticos descriptivos y resultados ANOVAs

	Sec. n = 35 MD (SD)	Bach. n = 40 MD (SD)	Dipl. n = 19 MD (SD)	Lic. n = 177 MD (SD)	ANOVA <i>F</i> (2,268)	<i>p</i>	η^2_p	I.C
Procrastinación	37,00 (6,61)	37,48 (6,86)	35,42 (8,34)	36,58 (7,51)	0,37	,772	,00	34,55 a 39,45 35,18 a 39,77 32,09 a 38,75 35,49 a 37,67

Nota. Sec = Secundaria; Bach = Bachillerato o FP; Dipl = Diplomatura; Lic = Licenciatura; η^2_p = Eta al cuadrado parcial; I.C = Intervalo de confianza para la diferencia de medias al 95%.

***p* < 0,01; **p* < 0,05

Tabla 8

Diferencias de las variables personales, en los cuatro niveles educativos de las madres, estadísticos descriptivos y resultados ANOVAs

	Sec. n =31 MD (SD)	Bach. n =36 MD(SD)	Dipl. n =23 MD (SD)	Lic. n =181 MD (SD)	ANOVA <i>F</i> (2, 268)	<i>p</i>	η^2_p	I.C
								32,79 a 37,99
								34,25 a 39,08
Procrastinación	35,39 (6,15)	36,67 (7,40)	38,13 (7,53)	36,72 (7,51)	0,62	,603	,01	35,11 a 41,15
								35,65 a 37,80

Nota. Sec = Secundaria; Bach = Bachillerato o FP; Dipl = Diplomatura; Lic = Licenciatura; η^2_p = Eta al cuadrado parcial; I.C = Intervalo de confianza para la diferencia de medias al 95%.

***p* < 0,01; **p* < 0,05

Para el 5° y último objetivo, fue llevada a cabo una regresión lineal múltiple para estimar el grado en que las variables psicológicas personales (Autoestima, Autoeficacia, Estado de ánimo (Depresión), Tolerancia a la frustración, Impulsividad, Ansiedad, Autorregulación para el Aprendizaje), las variables contextuales del aula (Nivel de flexibilidad de los profesores, Nivel de Exigencia de los profesores) y las variables socio-demográficas (Sexo, Edad, Rendimiento académico, Tener trabajo o no, Poseer otra titulación o no; Nivel Educativo del padre, Nivel Educativo de la madre, Estilo de crianza parental, Presencia de estímulos distractores en el lugar habitual de estudio o no) recabadas predecían o no la procrastinación académica.

Tras la realización del análisis, fue encontrada, la siguiente ecuación de regresión significativa ($F(4, 266) = 18,56; p < ,001$) con R^2 de ,22. Respecto a la predicción de la variable procrastinación, la recta resultante fue igual a: $38,51 - 2,31(\text{sexo}) - 0,12(\text{Auto-regulación para el aprendizaje}) + 0,17(\text{Depresión}) + 0,29(\text{Impulsividad})$, donde sexo fue codificado como 1 =Hombres, 2 = Mujeres), aprendizaje auto-regulado, depresión e impulsividad fueron codificadas con puntuaciones directas. Por otra parte, la puntuación media de la procrastinación se incrementaba ,29 puntos (puntuaciones directas) por cada punto de impulsividad, ,17 por cada punto de depresión, disminuía -, 12 por cada punto en auto-regulación para el aprendizaje y los mujeres procrastinaban 2,31 puntos más que los hombres. Por último, se debe mencionar que tanto la impulsividad, la depresión, el aprendizaje auto-regulado y el sexo, eran predictores significativos de la procrastinación. Para ver las significaciones de los elementos de la recta de regresión véase Tabla 9.

Tabla 9

Regresión lineal múltiple de impulsividad, depresión, auto-regulación para el aprendizaje y sexo sobre procrastinación académica.

Variable (Paso 4)	R	R ²	R ² Ajustado	β Estandarizada	t (p)	I.C
Origen	38,51			-	-11,12 (,000**)	31, 69 a 45,33
Impul				,22	3,52 (,001**)	,13 a ,46
Depresión	,47	,22	,21	,19	3,20 (,002**)	,07 a ,28
Apje				-,19	-3,01 (,003**)	-,19 a -,04
Sexo				-,12	-2,14 (,033*)	-4,43 a -,19

Nota. Impul = Impulsividad; Apje = Aprendizaje; R = coeficiente de correlación múltiple; R² = coeficiente de correlación múltiple al cuadrado; R² ajustado = coeficiente de correlación múltiple al cuadrado ajustado. β_{Estandarizada} = coeficiente de regresión estandarizado; I.C = Intervalo de confianza para el coeficiente de regresión estandarizado al 95 %.

Nota. **p < ,01; *p < ,05

Discusión:

A la luz del marco teórico propuesto y de los resultados obtenidos, se dará paso a la interpretación de los mismos.

Como primera aproximación a dichas interpretaciones, se debe advertir que los promedios, obtenidos por los sujetos, esto es, respecto a las variables motivacionales y de autorregulación fueron ligeramente superiores a la media e inferiores a ella en cuanto a las de desregulación. Solo para la procrastinación, la puntuación promedio de los sujetos se encontraba entorno a valores centrales. Esto se debió al carácter normativo de la muestra, es decir, era un subconjunto poblacional no clínico. Por otra parte, y dado el carácter del contexto dónde se administraron las diferentes baterías, era lógico esperar unas puntuaciones en procrastinación moderadas o altas. En primer lugar, debido a su cada vez mayor generalización en la vida cotidiana y entornos académicos (Ellis y Knaus, 1978; Solomon y Rothblum, 1988; y Steel y Klingsieck, 2015). En segundo lugar, dado el carácter de la población universitaria, se puede esperar y así ha sido, que dicha población presente niveles saludables (de forma general) de variables motivacionales y de autorregulación, de lo contrario, es posible que estos sujetos no hubieran llegado hasta niveles

educativos superiores. No obstante, contrariamente a lo esperado (O' Brien, 2002; Ozer et al. 2009), las tasas de ansiedad y depresión fueron relativamente bajas, esto puede ser debido al tipo de población existente en los estudios dónde se administraron las baterías, es decir, todos ellos estudiantes de psicología en ese sentido con cierta conciencia y capacidad introspectiva respecto de sus problemas y por consiguiente, y llegado el caso, con las correspondientes estrategias puestas en prácticas para solventar sus dificultades personales y académicas. Otra explicación fue el carácter privado del centro donde se recogió la muestra, en este sentido, las posibilidades económicas y de recursos variados de que disponen las clases medias-altas son mayores que aquellos estratos más vulnerables a los vaivenes económicos y más susceptibles de acudir con mayor frecuencia a centros públicos.

De formar global, a la luz de los objetivos e hipótesis planteados, se puede afirmar que estas últimas se cumplen parcialmente. En este sentido, es importante destacar varios aspectos. En primer lugar, la procrastinación correlacionaba de forma moderada y positiva con variables psicológicas personales indicadoras de des-regulación afectiva-fisiológica, conductual y cognitiva (depresión, impulsividad, ansiedad) y de forma negativa y moderada con variables indicadoras de auto-regulación en los tres sistemas de respuesta (autoestima, auto-eficacia, tolerancia a la frustración y autorregulación para el aprendizaje). En segundo lugar existía una correlación moderada, pero en diversos sentidos entre las diversas variables personales psicológicas estudiadas. Así, las variables indicadoras des-regulación correlacionan de forma positiva entre sí, como de forma paralela les ocurre a las variables indicadoras de auto-regulación, pero entre ambos grupos de variables la correlación es negativa y de nuevo moderada. En tercer lugar, de las variables contextuales académicas, solo la flexibilidad, pareció ser la que influyó de forma moderada en la aparición o no de conductas procrastinadoras. En cuarto lugar, de las variables que se han denominado socio-demográficas, solo dos parecen de nuevo influir en la conducta de posposición de tareas académicas, esto es, la presencia de estímulos distractores aparecía asociada a una mayor tasa de procrastinación ocurriendo lo mismo con los estilos de crianza autoritarios de los progenitores que potencian la aparición de la variables objeto de estudio, en contraposición a los estilos democráticos. En quinto y último lugar, de todas las variables, aquellas que mejor predecían la procrastinación académica son 4, a saber, impulsividad, depresión, autorregulación para el aprendizaje y sexo.

A continuación, se exponen las posibles explicaciones de los resultados, de forma pormenorizada.

1-Para el primer objetivo, la primera hipótesis se cumplió prácticamente en su totalidad, exceptuando dos variables. Respecto a las variables que correlacionaban de forma negativa con la procrastinación, la más destacable, fue la auto-regulación para el aprendizaje (Deci y Ryan, 2008; Klassen et al. 2007 y Torre, 2007). Los procesos implicados en ambas parecen dar cuenta

del porque de estos hallazgos. Sintéticamente, la procrastinación conceptualizada como fallo en la auto-regulación (definición adoptada en el trabajo), bien emocional/fisiológica, bien motivacional y conductual es opuesta a la auto-regulación. En la misma línea, la procrastinación académica es la conducta opuesta a la autorregulación en el aprendizaje. Así, los sujetos que presenten déficits o desajustes en procesos cognitivos (generación de ideas de auto-eficacia, establecimientos de objetivos, planificación de las estrategias a implementar, así como déficits o desajustes en mecanismos cognitivos y meta-cognitivos que aprovechen las fuentes de retroalimentación y la selección de entornos físicos y sociales de los que valerse para obtener recursos), se verán abocados a la desadaptación en diversos contextos y en nuestro caso en el contexto académico. Por consiguiente, los alumnos que presentan estrategias auto-reguladas desadaptadas son más propensos a mostrar comportamientos procrastinadores con el fin de paliar dichos déficits.

La segunda variable que correlacionaba de forma más significativa y negativamente con la procrastinación era la autoestima. Una de las explicaciones que más evidencia ha recabado (Park y Sperling, 2011; y Solomon y Rothblum, 1988) y que respalda los resultados aquí encontrados, es que la retroalimentación que los sujetos reciben de su rendimiento académico anterior es negativa, redundando en una visión negativa de sí mismos (auto-concepto). Así ante esa visión pesimista de sus aptitudes, capacidades y valía, la procrastinación juega un papel importante, esto es, proteger su autoestima de la información que puede dañarla. Para ello, los procrastinadores recurrirían a esta conducta para proteger su autoestima, algo que se conoce como auto-sabotaje. Por tanto, cuanto menor sea la autoestima de los individuos más comportamientos procrastinadores se pondrán en marcha por parte de los sujetos.

Los dos últimos conceptos hacen referencia a la auto-eficacia que nuevamente se ha visto inversamente relacionada con la dilación de acuerdo con otras investigaciones mencionadas con anterioridad (Kiamrsi y Abolghasemi, 2014; y Klassen et al. 2007). Aquello que explicaría dicha relación es que, la auto-eficacia (ideas o auto-verbalizaciones) como capacidad verbal o imaginativa, cognitiva y meta-cognitiva), juega un papel como árbitro dentro de la conducta auto-regulada y cuando la percepción de la misma se percibe como comprometida, amenazada, mermada y en definitiva distorsionada, los sujetos evitaran, escaparan o trataran de retrasar las actividades que tienen pendientes. No obstante, otros autores como Schraw et al. (2007), y Corkin et al. (2014) consideran que tanto la autoestima y la auto-eficacia en valores extremos, esto es, muy altos o muy bajos, pueden llevar a los sujetos a la procrastinación, unos ante la sensación de incapacidad de hacer frente ante un estímulo o actividad concreto y otros ante la minusvaloración del reto.

La cuarta y última variable encontrada, inversamente relacionada con la procrastinación, es la tolerancia a la frustración, algo coherente con los estudios mencionados y confirmó la hipótesis

planteada (Ellis y Knaus, 1977; y Harrington, 2007). De las diversas dimensiones que conforman este constructo, las que parecen estar más relacionadas con la procrastinación en sujetos con déficits en auto-regulación, puede destacarse la intolerancia al malestar y la frustración de logro, el primero respaldaría la tendencia de muchos de estos sujetos a evitar, escapar o retrasar tareas desagradables y el segundo (ninguno incompatible ni excluyente entre sí) mantendría una relación estrecha con los sujetos que procrastinan no para evitar afrontar (de malestar o aburrimiento) una situación concreta, sino debido a una infravaloración del esfuerzo requerido para lograr un objetivo y altos estándares de perfeccionismo. El hecho de que la correlación no fuera tan alta como se esperaba, puede ser por motivos de solapamiento entre variables (muchas variables miden dimensiones psicológicas afines) y/o por la selección de la muestra que puede haber sesgado o dirigido la misma, hacia subconjuntos poblacionales donde los déficits en autoestima y auto-eficacia predominaban con respecto al exceso en las mismas.

En relación al segundo conjunto de variables, esto es, a aquellas que se asocian de forma positiva con la procrastinación, destacó por encima de todo, y en línea con lo revisado en la literatura, la impulsividad (Steel y Klingsieck, 2015). De este modo, esto es coherente con los déficits en auto-regulación y en funciones ejecutivas (Nierman y Scheres, 2014) que presentan muchas de las personas que puntúan alto en la posposición de tareas. En este sentido, las personas impulsivas se caracterizan por presentar estilos desorganizados a la hora de planificar, establecer y lograr metas. Además, estos sujetos presentan déficits en capacidades de auto-observación, sobre todo en lo que respecta a la capacidad de aprovechar la retroalimentación que del entorno pueden recibir. En ocasiones, esto puede deberse a problemas de neurodesarrollo (Colom, 2009 y García y Rigau, 2015), pero en otras ocasiones el estilo de crianza parental puede haber potenciado esos mismos déficits. No obstante y ciñéndonos a la impulsividad como déficit en la auto-regulación, lo que explica de forma nuclear que los sujetos impulsivos tiendan a procrastinar más es su reducida capacidad para poder aplazar las gratificaciones inmediatas que los estímulos del entorno proporcionan, en detrimento de objetivos a largo plazo, algo que se ve impedido por su escasa o nula capacidad de auto-regulación.

Las otras dos variables asociadas de forma positiva con la procrastinación fueron la depresión (estado de ánimo disfórico) y la ansiedad. Son diversos los estudios mencionados (Rebetez et al. 2015; y Rebetez et al. 2016) que proporcionan evidencia empírica sobre la naturaleza disfuncional de los estados de ánimo disfóricos y/o deprimidos, así como los estados de alta activación fisiológica. Por tanto, los sujetos con altos niveles de depresión y ansiedad, tienden a presentar rumiaciones y/o estados de alta activación, de los cuales les cuesta desprenderse y/o abstraerse, hasta el punto que su capacidad para prestar atención y mantenerse en una actividad se ve impedida. Así, los enormes recursos que consumen estos pensamientos, sensaciones y/o

conductas depresógenas y/o ansiógenas son de tal magnitud que por una parte se ven incapaces para destinar recursos a la autorregulación (auto-instrucciones de auto-eficacia) sucumbiendo ante estados generalizados de malestar, sensibilizándoles paulatinamente, disminuyendo sus experiencias de éxito ante tales situaciones (repercutiendo en la autoestima y la auto-eficacia) e incrementándose los estados de fatiga que contribuyen a mermar sus recursos (Ferne et al. 2017).

Por el contrario y para terminar con esta primera hipótesis no se encontraron relaciones entre la edad y la nota media, pese a que muchos estudios han encontrado relaciones sólidas y respaldadas a este respecto (Clarina y Rodríguez, 2015). En ese sentido las razones pueden deberse a las dificultades y limitaciones de este estudio en el muestreo llevado a cabo. Así, la mayor parte de los sujetos no superaban los 30 años (momento a partir del cual) la procrastinación vuelve a repuntar. Por otra parte, respecto a la nota media (entendida esta como registro de rendimiento académico), existe cierta controversia. Y es que, aunque la mayoría de los estudios coinciden en afirmar que rendimiento y procrastinación se relacionan de forma inversa (Solomon y Rothblum, 1988), algunos autores consideran que la procrastinación puede llegar a ser una estrategia adaptativa, potenciando estados de máxima abstracción (flow en inglés) y concentración en la tarea (Lee, 2000) que permite a los estudiantes pese a su retraso en emprender sus actividades y obtener buenos resultados académicos, algo que por otra parte puede resultar reforzante y podría estar en la base de la ausencia de relación encontrada. En definitiva, todos estos resultados (salvo excepciones) permiten respaldar las teorías que colocan las variables mencionadas (o sus déficits) en la base de parte de las conductas procrastinadoras.

2-Para el segundo objetivo y las hipótesis segunda, tercera y cuarta, se cumplieron las hipótesis planteadas. Así, las relaciones entre las variables motivacionales y de autorregulación fueron positivas entre sí, ocurriendo lo mismo entre las variables de desregulación. Por último, la relación entre estos dos grupos de variables fue inversa. Así, se podría afirmar que aquellos sujetos que puntúan alto en variables de auto-regulación y/o motivacionales y que se encuentran adaptados a su entorno, presentarán puntuaciones bajas en sus opuestas y de forma similar y paralela ocurre con los sujetos que presentan altas puntuaciones en variables relacionadas con déficits en la auto-regulación. De esta forma, sujetos con un buen auto-concepto, presentarán creencias e imágenes de auto-eficacia más frecuentes, eficaces e instauradas, que les llevara a rendir mejor, tolerar estados aversivos y/o aprovechar los estados de desregulación, para extraer retroalimentación del entorno que les permita modificar sus estrategias des-adaptativas. Por el contrario, los sujetos con déficits en su auto-concepto, presentaran ideas desajustadas (por exceso o defecto) respecto a su desempeño, condicionándoles a no tolerar, padecer y sensibilizarse ante estados de malestar, repercutiendo gravemente en su desempeño funcional y concretamente académico (Solomon y Rothblum, 1984). Nuevamente, la notas media y la edad

parecen no encontrarse asociadas, y reiteradamente por razones muestrales. Así, los sujetos de más de 30 años de edad eran muy escasos y la muestra al no ser clínica, no presentaba puntuaciones altas en ansiedad, impulsividad y depresión, etc.

3-En lo relativo al tercer objetivo y quinta hipótesis, tal y como se ha mencionado, solo el nivel de flexibilidad de los docentes influyo en la aparición o disminución de la conducta de dilación. En este sentido, se cumplió la hipótesis, ya que ante niveles medios de flexibilidad la tasa de conducta procrastinadora fué significativamente menor que ante niveles extremos (bajos o altos) de flexibilidad de los docentes. Entre las razones que respaldan estos hallazgos, pueden darse varias. Una primera aproximación explicación, estaría enmarcada dentro de teorías motivacionales y concretamente del descuento temporal (Steel y Klingsieck, 2015) ocurriendo que, ante docentes con niveles altos de flexibilidad a la hora de permitir demorar entregas, los estudiantes que se hallan ante un estímulo que se encuentra temporalmente muy distante y una gratificación también muy alejada en el tiempo, los estudiantes son susceptibles de permitir el retraso en tareas académicas en favor de otros estímulos que les resulten más gratificantes en un intervalo de tiempo más corto. No obstante, esta primera explicación entra en juego en interacción con otras variables psicológicas motivacionales, tal y como se ha visto con anterioridad. De este modo, las percepciones de auto-eficacia y autoestima pueden verse incrementadas de forma ilusoria ante un estímulo distal que se percibe como fácilmente asequible por esa misma lejanía. De forma complementaria, ante esos mismos estímulos distales erróneamente susceptibles de ser logrados, puede darse la paradoja de que se suma el factor aversivo de afrontar la tarea con el subsiguiente temor a no lograr los objetivos propuestos. Ante esta posibilidad, los estímulos distractores más reforzantes serán elegidos ante el objetivo a largo plazo, esto es, ante el objetivo menos gratificante a corto plazo y aversivo.

Sin embargo y tal y como se ha visto en líneas anteriores, otros autores (Schraw et al. 2007) proponen otras explicaciones (complementarias). Así, los estudiantes ante una mayor flexibilidad de los docentes se ven envueltos en conductas procrastinadoras debido a las posibilidades de ocio que les ofrece este comportamiento, al refuerzo inmediato que tras la emisión de la conducta de dilación reciben (en poco tiempo tras el esfuerzo reciben la retroalimentación de su comportamiento, las características reforzantes positivas que suponen liberarse en un breve intervalo de un elevado nivel de presión y estrés, etc.), pero también gracias a las posibilidades de escape y/o evitación que posibilita ante estímulos que producen altos niveles de estrés y malestar. Puede incluso existir una razón más que tiene que ver con un aspecto negativo del autoestima y/o auto-concepto, esto es, el concepto y/o proceso de auto-sabotaje (ya mencionado), que aunque puede ponerse en juego en el caso de los alumnos con docentes muy flexibles, se vincula más ante profesores extremadamente rígidos o muy poco flexibles en relación a la permisividad en los plazos y métodos docentes. Por el contrario, los

estudiantes de profesores con niveles intermedios de flexibilidad, ante determinadas tareas y/o estrategias docentes, tiene la posibilidad de gestionar, negociar o renegociar su ritmo de estudio/aprendizaje dentro del contexto académico, algo que les permite no solo preservar su autoestima sino también, fortalecer su percepción de auto-eficacia, por ende de logro y en cierto modo, obtener cierto grado de control interno que como se ha visto en trabajos previos (Brownlow y Reasinger, 2000 y Lee, 200), se relaciona menos con la procrastinación frente a su concepto antónimo locus de control externo, que no solo se ve asociado a niveles más alto de posposición de actividades sino que puede llegar a generar ira y frustración (Malatincova, 2014). Para terminar, otras variables de auto-regulación (autoestima, etc.) y de desregulación (impulsividad, etc.) han podido mediar en la tendencia a procrastinar o no de los sujetos ante la flexibilidad de sus docentes, pudiendo estar en la base de los resultados encontrados (Corkin et al. 2014).

Respecto a la exigencia y contrariamente a lo esperado en la quinta hipótesis (3º Objetivo), no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los niveles de exigencia de los docentes. Entre las razones que se pueden argüir para explicar esto, es que en general la muestra de estudiantes no presentaba promedios bajos de autoestima, auto-eficacia o tolerancia a la frustración, o autorregulación para el aprendizaje sino más bien al contrario, estos promedios se encontraban ligeramente por encima de la media (véase instrumentos) para todas y cada una de estas variables, en detrimento de variables como depresión, impulsividad, ansiedad y por supuesto procrastinación que como se ha visto presentaban promedios medio-bajos de forma general. Así, quizás la principal razón sobre la que descansa la ausencia de relación entre los niveles de exigencia de los docentes, es la mediación ejercida por variables personales (Schraw et al. 2007). Globalmente los estudiantes participantes en el estudio gozaban de niveles óptimos en las variables de auto-regulación y bajos en las de desregulación.

4-Algo semejante, ocurrió respecto al cuarto objetivo y las hipótesis sexta y séptima. De este modo, de todas las socio-demográficas, solo la variable estímulos distractores (tener o no tener estímulos) en el lugar habitual de estudio resultó ser relevante. En línea con lo que otros autores han encontrado (Odaci, 2011), se observaron relaciones altas y positivas con los estímulos distractores del entorno y la procrastinación académica. Así, la condición no tener estímulos distractores proximales cerca se asocia a menores tasas de procrastinación que su opuesta. De nuevo, entra en juego la relación entre recompensa, esfuerzo y las ganancias/pérdidas relativas, es decir, el estímulo proximal distractor presenta un refuerzo positivo mucho más potente para los sujetos que la actividad más distal y compleja que supone la actividad académica.

Respecto a la variable sexo, no se cumplió la hipótesis planteada, esto es, diferencias significativas según el sexo en la conducta de posposición y mayor tasa de procrastinación en

los hombres que en las mujeres que otros estudios parecen haber recabado (Steel y Ferrari, 2012 y Balkis Duru, 2017). Dada esta situación, la primera razón y más obvia de las posibilidades que se esconden detrás de estos aparentemente improbables resultados, es la diferencia entre los dos sub-muestras (hombres y mujeres) de esta variable. Así mismo, la mayor prevalencia de trastornos de ansiedad y del estado de ánimo en mujeres podría ser la causa de esa ligera diferencia (Rebetez et al. 2017; y King et al. 2006; citado en Caballo et al. 2011).

La variable trabajo, tampoco resultó ser relevante. Baste decir, que el promedio en procrastinación entre los sujetos que no tenían un empleo era algo superior al que presentaban los que si lo tenían. Una posible explicación es que, aquellas personas que presentan una marcada tendencia a retrasar su acción en algún ámbito de su vida, acaban acumulando múltiples tareas en diversos ámbitos de su vida, es por esto, que la procrastinación académica conlleva (si es generalizada) una prolongación de la época de estudios que puede conllevar el retraso en la búsqueda y consecución de un (primer) trabajo (Steel, 2011). No obstante, debido a las enormes diferencias de tamaño entre las dos sub-muestras y la ausencia de significación estadística, en el caso concreto que nos atañe, no es posible concluir con certeza.

En relación a la variable otra titulación (tener o no tener otra titulación), se incumplió la hipótesis prevista con respecto a la procrastinación. Las razones son varias, en primer lugar, la sub-muestra de aquellos que poseen otra titulación era muy pequeña y por consiguiente es difícil comparar con la otra sub-muestra. En segundo lugar, puede que los sujetos con otra titulación presentaran mayores tasas de posposición de tareas y por tanto su promedio resultará mayor. Por último, las personas con otra titulación también eran las de mayor edad (los motivos por lo que parece incrementarse la procrastinación a partir de cierta edad se han visto anteriormente), teniendo una ventaja temporal para obtenerlas.

Respecto a la variable estilos educativos de los progenitores, tanto de los padres como de las madres (se trataran de forma conjunta tanto por su similitud), tampoco se obtuvieron diferencias significativas, no cumpliéndose parcialmente la séptima hipótesis, (se verá más adelante). Además, el hecho de que, la tasa de procrastinación de los alumnos cuyos padres presentaban un nivel educativo superior, fuera menor que la de aquellos alumnos cuyos padres presentan educación básica, coincidiendo pues, con la literatura revisada, (Steel y Ferrari, 2012), frente al hallazgo de que para los alumnos cuyas madres presentaban un nivel educativo superior, la tasa de procrastinación fuera superior a la de los alumnos cuyas madres presentaban un nivel educativo inferior, no se puede afirmar (o no se disponen datos suficientes para ello) que el nivel educativo de los progenitores/as sea un factor explicativo en la procrastinación académica de los hijos.

Para la última de las variables consideradas como socio-demográficas (también se podría considerar contextual pero no académica), si se cumplió la hipótesis. De este modo, las menores

tasas de procrastinación fueron las de los alumnos cuyos padres presentaban un estilo educativo democrático, esto es, aquel en el que existen límites claros de autoridad, pero las normas, las pautas educativas y todo aquello que tenga que ver con la regulación en la educación, el aprendizaje y las emociones de los hijos, se va regulando no solo de acuerdo al nivel de desarrollo evolutivo de los hijos, sino también negociado y acordado con ellos. Así, estos resultados fueron coherentes con aquellos estudios que encuentran que aquellos estilos educativos que bien implican cierta desconexión emocional, un rigidez extrema en las pautas educativas y de regulación (autoritarios) o la ausencia de las mismas (permisivos), se relacionan con altas tasas de procrastinación (Zakeri et al. 2013). Por otra parte, y tal y como proponen algunos teóricos de los estilos educativos (Ceballos y Rodrigo, 1998), los polos opuestos al estilo democrático, se caracterizan por un lado (autoritario) rigidez extrema y falta de conexión emocional entre progenitores e hijos, que conllevan la asfixia del desarrollo de la motivación intrínseca, falta de introspección y de desarrollo de valores propios y baja autoestima y por el otro (permisivos) ausencia de regulación de la impulsividad, escaso desarrollo de la capacidad de esfuerzo y una autoestima sobredimensionada por citar las características más relevantes. Por otra, ambos implican falta de madurez social y personal y muchos conflictos intrafamiliares y sociales, algo que se ha visto relacionado con estados de ánimo disfóricos y en consecuencia también con la procrastinación. Asimismo, y tal y como apuntaban teóricos de la procrastinación y la autorregulación (Lee, 2000) la imposición de objetivos de forma externa o la percepción de esto, la carencia de motivación extrínseca y una mala regulación emocional, bien por exceso (impulsividad) o por defecto (rigidez) está ampliamente asociado con estados de ánimo disfóricos, de frustración e ira y por ende con la procrastinación (Harrington, 2007; Lee, 2000; y Malatincova, 2014), residiendo en todos estos factores y elementos mencionados la explicación más solvente a la hora de dar cuenta de los resultados obtenidos.

Algo que parece claro, tras revisar las interpretaciones y conclusiones relacionadas con los anteriores objetivos e hipótesis, es la interacción de todos estos factores entre sí y su mutua potenciación recíproca, tanto para potenciar círculos virtuosos como problemas y trastornos generalizados. En este sentido, lejos de planteamientos reduccionistas que expliquen esta compleja conducta en función de una o solo unas pocas variables, y en consonancia con lo que Corkin et al. (2014) y Schraw et al. (2007) entre otros apuntan, las diferentes variables personales (auto-eficacia, depresión, etc.) median entre las diversas variables socio-demográficas (sexo, edad, etc.) y contextuales (flexibilidad y exigencia de los docentes, estilo de crianza, etc.) implicadas y es en función de cada contexto y cada individuo dónde cada uno de los efectos de cada factor resultan determinantes.

Para terminar y en lo concerniente al quinto (y último) objetivo y la octava hipótesis, se encontró que las variables que mejor predicen la procrastinación, (aunque en un nivel bajo-

moderado) y en orden de prioridad fueron: la impulsividad, la depresión, la autorregulación para el aprendizaje y sorprendentemente el sexo. De nuevo, los estudios revisados a lo largo de este trabajo (Eckert, et al. 2016; Klassen et al. 2007; Steel y Ferrari, 2012; y Steel y Klingsieck, 2015) coinciden en señalar todos estos factores (aprecie el lector/a que la autorregulación para el aprendizaje está estrechamente vinculado a la auto-eficacia) como claves a la hora de entender la variables principal y objeto de estudio. Las razones que se pueden esgrimir para explicar estos resultados se han ido discutiendo paso por paso. No obstante, es necesario precisar algunas consideraciones, dado que los análisis comentados hasta ahora han tenido en cuenta diferentes tipos de variables por separado, y en ningún momento, se han analizado todas las variables de forma conjunta para analizar el peso relativo de cada una de las variables con respecto al conjunto. Este es el propósito con el que se llevo a cabo dicho análisis. Siguiendo con este razonamiento, en base a la hipótesis de partida, se esperaba que las variables que mejor iban a predecir la procrastinación fueran por este orden: 1-la auto-regulación para el aprendizaje, 2-la auto-eficacia, 3-la autoestima, 4-la tolerancia a la frustración, 5-el estado de ánimo deprimido y 6-la impulsividad. La razón por la que se esperaba esto, es que a lo largo de la revisión bibliográfica hecha, en ninguno de los estudios analizados hasta el momento se analizaban todas estas variables a la vez, es por esta razón, que se esperaba, que variables como la depresión (Fernie et al. 2015; Rebetz et al. 2016; y Rozental et al, 2015), la auto-eficacia (Wäschle et al., 2013) autoestima (Park y Sperling, 2011), la tolerancia a la frustración (Harrington., 2007) y la auto-regulación para el aprendizaje (Kiamarsi y Abolhasemi, 2014) incrementaran su potencial predictivo al tomar en conjunto todos los factores mencionados, bien porque algunos englobaran a otros, bien por los efectos de interacción que pudieran presentar entre sí.

Concretamente, se esperaba que la variable auto-eficacia general englobara (Sanjuán et al. 2000) a la de autorregulación para el aprendizaje. Las razones son obvias, una es de ámbito general y la otra de dominio específico, sin embargo, la variables predictiva resultante fue la segunda. Entre las razones que pueden destacarse quizás sean que dada la longitud de ambas escalas, la de auto-eficacia general, siendo de dominio amplio, presentaba pocos ítems mientras que la de autorregulación para el aprendizaje presenta, aproximadamente el doble, y esto permite medir y/o abarcar diferentes procesos/estrategias, pensamientos, emociones y conductas en general que aunque aplicadas al ámbito académico, rastrear y obtienen un perfil más global el sujeto (Torre, 2007). Por otra parte, la escala general, es precisamente esto general, mientras que la escala de autorregulación para el aprendizaje está enfocado hacia el ámbito académico universitario algo que le ocurre a la escala de procrastinación (Solomon y Rothblum, 1984) utilizada y por consiguiente pudieron posibilitar una mejor correlación entre ambas.

Por otra parte, aunque con un marcado componente emocional y subjetivo, se esperaba que la variable auto-estima englobara aspectos emocionales o fuera determinante a la hora de interactuar con el resto de variables, y sin embargo, tampoco ha sido así. Entre las razones que se pueden proponer, están por un lado los defectos asociados a la escala utilizada, su sobredimensión de la autoestima positiva, la brevedad de la misma, su ámbito de aplicación general (debe recordarse que la autoestima y el auto-concepto son constructos prácticamente equiparables y si cabe esperar que para cada ámbito de la vida pueda existir un auto-concepto, lo mismo se puede decir para la autoestima (Roca, 2014)), que se contraponen a la especificidad de la escala de procrastinación y por otro lado los efectos de esta variable han podido ser camuflados en su interacción con otras como la depresión, debido al componente emocional de la escala. La depresión (y el estado de ánimo por extensión) resultó ser la segunda variable que más y mejor predijo la procrastinación. Entre las razones que pueden ofrecerse para dar cuenta de esto puede ser (Eckert et al. 2016), por el protagonismo que cada vez adquiere esta variable en los estudios de esta temática, así como por el componente nuclear que las emociones parecen desempeñar la regulación de la conducta (Ferne et al. 2016) siguiendo esta lógica la desregulación emocional estaría integrado dentro de los problemas de autorregulación que llevan a procrastinar. El sexo, que en los anteriores análisis jugó un papel irrelevante, tomadas todas las variables en su conjunto, volvió a presentar la transcendencia que otros estudios han mostrado (Steel y Ferrari, 2012 y Balkis y Duru, 2017), quizás la influencia e interacción de esta variable sobre otras que modulan o influyen en la procrastinación y fue camuflada en los análisis separados.

Respecto a la impulsividad, y en este sentido se cumplió parcialmente la hipótesis (por su colocación en quinto lugar de predicción), esta última resultó ser la que mejor predecía la conducta de posposición de tareas (Schouwenburg, 2004). Las razones principales, a grosso modo, radicarían en la impulsividad como un fallo en la capacidad de autorregulación o invirtiendo el planteamiento, sería la impulsividad (con su marcado componente afectivo, de supervivencia de la especie y en cierta forma relacionado por esto con el estado de ánimo y las emociones) la estrategia des-adaptativa que los sujetos procrastinadores pondrían en práctica para auto-regular el conjunto de su conducta. Respecto a variables como la ansiedad y la tolerancia a la frustración parecen estar ausentes del modelo predictor. Entre las razones que pueden ofrecerse, podría ser que ambas tienen un marcado componente emocional y fisiológico ya englobado por otras variables. (Glick et al, 2013). Teniendo en cuenta todo esto, se puede afirmar que la procrastinación de forma moderada se ve predicha por variables conductuales, emocionales concernientes a la autorregulación e influida por el sexo, la razón por la que esta capacidad predictiva de las variables mencionadas no es tan potente como a priori podría esperarse, radica en varios aspectos: 1-la complejidad no solo del fenómeno objeto de estudio

sino también de las variables potencialmente predictoras. A este respecto, la definición y conceptualización de las variables puede ser causa de estos resultados, la interacción de otros factores no tenidos en cuenta en el estudio (variables extrañas) que pueden estar siendo enmascaradas por las utilizadas en el trabajo, o viceversa, parte del efecto de las variables repasadas verse moduladas por esas variables potencialmente extrañas. Todo esto nos lleva a las principales limitaciones del estudio, cuestión que se abordará a continuación.

Así, destacan varias. La primera y más importante es la ausencia de fiabilidad y validez de las dos escalas de flexibilidad y exigencia. En este sentido, fueron dos escalas creadas ex profeso para el estudio, pero no han sido en ningún caso validadas en población española. Por otro lado, la definición y/o dimensiones que se exploraban tanto de la exigencia como de la flexibilidad pueden no ser compartidas por otros investigadores. Una segunda limitación de este estudio, es el tipo de muestra que se ha hecho de la población universitaria. Así, dado que el muestreo no fue aleatorio (tanto para los profesores como para los alumnos), las posibilidades de generalización de los datos se ven mermadas. Una tercera limitación a tener en cuenta, es el tipo de instrumentos utilizados y medidas recabadas. Por un lado, los cuestionarios son auto-informes que preguntan por conductas pasadas. Es por esto, que existe un sesgo bien de deseabilidad social (además el tipo de muestra, estudiantes de psicología, puede haber favorecido a los sujetos la anticipación de posibles respuestas o deducir el objetivo de la investigación y por tanto potenciar la deseabilidad social), bien de memoria (a la hora de recuperar la información) o bien de subjetividad, tanto negativa como subjetiva, a la hora de valorar y responder a las preguntas planteadas. Por otro lado, algunas de las baterías utilizadas presentan limitaciones tanto a la hora de definir conceptos (demasiado amplios o acotados), como de aplicabilidad (el objetivo de la escala es insuficiente o rebasa el uso dado en este trabajo) en la muestra de este estudio. La cuarta limitación, es el tipo de estudio, que dada la imposibilidad de manipular las variables independientes, solo permitió hacer inferencias y predicciones tentativas pero en ningún caso establecer relaciones de causalidad. Una quinta limitación, del estudio es la ausencia de medidas conductuales que eliminen los sesgos de auto-informe y por ende, la imposibilidad de haber tomado solo una medida y no varias. En este sentido, la transversalidad del estudio se podría considerar la sexta limitación del mismo. La séptima limitación, está relacionada con la fatiga que pudo haber producido en los participantes a la hora de responder a tantas baterías. La octava limitación, hace referencia a la imposibilidad material de estudiar otras variables relacionadas con el rendimiento académico como son los recursos económicos y las capacidades cognitivas, fundamentalmente la inteligencia.

Sin embargo, y pese a las diversas limitaciones que el estudio presenta, no por ello se debe subestimar la importancia de los hallazgos obtenidos. En primer lugar, las condiciones contextuales del entorno académico no se hicieron explícitas (flexibilidad y exigencia) ya que se

pretendía medir hasta qué punto las percepciones y sesgos automáticos de los estudiantes ante dicho contexto, condicionan a los mismos, sin ser conscientes de ello. Esto, hace más complicado si cabe la tarea de detectar que conductas potencian o no la procrastinación y exige por parte de la comunidad educativa (en su sentido amplio) redoblar esfuerzos para eliminar los aspectos negativos de la procrastinación. Por otro lado, la falta o déficits de estrategias y variables implicadas en la autorregulación (algo por otra parte extendido en una sociedad frenética) hace aún más complicada la tarea de los profesionales de la educación en detectar estas conductas y tratar de eliminarlas o paliarlas. Así mismo, el aumento de los trastornos psicológicos tampoco juega a favor de aquellos estudiantes proclives a procrastinar. Del mismo modo, el entorno social y familiar de los sujetos puede favorecer o mitigar este tipo de conductas, es por esto que el ámbito de actuación desborda el ámbito académico y complica la intervención. En definitiva es la complejidad del fenómeno (y las contradicciones entre investigaciones), la falta de un marco común explicativo y el aumento de la prevalencia e incidencia de dicha conducta en todos los ámbitos de la vida, pero concretamente en el contexto educativo, así como los múltiples trastornos asociados a este tipo de problemática lo que debiera motivar a los profesionales y agentes sociales implicados, multiplicar sus esfuerzos para paliarlo.

Entre las posibles mejoras del estudio, destacan varias, por un lado poder acceder a muestras que iguallen los diferentes sub-grupos permitiría una mayor generalización de los datos. A su vez, seleccionar o en su defecto, diseñar y validar escalas que midan diversas variables contextuales académicas (como las aquí expuestas) podrían ser otras propuestas de mejora. Ocurriendo lo mismo con algunas de las escalas utilizadas para esta investigación. Por último, diseñar estudios con mayor control de las variables (extrañas) y de las condiciones planteadas, esto es, explicitar los niveles de exigencia, flexibilidad de los docentes, permitirá precisar en cierto modo, la causalidad de las interacciones entre las variables y factores.

En este sentido, las directrices futuras debieran ir enfocadas a conseguir consolidar un marco coherente y sólido que diera cuenta de la complejidad del fenómeno, que permitiera a los diversos agentes sociales, elaborar estrategias preventivas y de intervención (ajustadas a cada caso y contexto) que permitiera sino eliminar este tipo de conductas, al menos paliarlas o sacar provecho de algunos aspectos positivos que como se ha visto, también parecen tener. En esta línea, llevar cabo intervenciones que fomenten estilos educativos democráticos, métodos docentes que potencien las estrategias de auto-regulación y seguir incidiendo en una buena educación emocional parecen ser los caminos más prometedores.

Referencias:

- Ávila, R., Alba, J.R., Ortega, B.E., Campos, K.D. (2017). Autocontrol en la teoría de la conducta. En C. Santoyo (Eds.), *Mecanismos básicos de toma de decisiones: perspectivas desde las ciencias del comportamiento y del desarrollo* (pp.1). México D.F: UNAM.
- Alcázar-Corcolés, M.A., Verdejo, A.J., y Bouso-Saiz, J. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de impulsividad de Plutchik en una muestra de jóvenes hispanohablantes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43(5), 161-169.
- Anatei, M., Chraif, M., y Liliana, M. (2012). Influence of fatigue on impulsiveness, aspiration level, performance motivation and frustration tolerance among young Romanian psychology students. *Social and Behavior Science*, 78, 630-634.
- Balkis, M., y Duru, E. (2017). Gender differences in the relationships between academic procrastination, satisfaction with academic life and performance. *Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.
- Beswick, G., Rothblum, E.D., Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., Kim, S.I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711-729.
- Botella, J., León, O.G., San Martín, R., y Barriopedro, M.I. (2006). *Análisis de datos en psicología I. Teoría y ejercicios* (4ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Bridges, R.K., y Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: a re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22(6), 941-944.
- Brownlow, S., y Reasinger, R.D. (2000). Putting off until Tomorrow what is better donde today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(5), 15-34.
- Caballo, V. E., Salazar, I., y Carrobles, J.A. (2011). *Manual de psicopatología y trastornos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. Rodrigo, y J.Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano* (pp.181-200). Madrid: Alianza Editorial.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences* (2ª ed). New Jersey: LEA.
- Colom, B.R. (2009). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y Práctica* (5ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Corkin, M.D., Yu, S.L., Wolters, C.A., y Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences* 32, 294-303.
- Curran, P.J., West, S.G., Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Day, V., Mesink, D., O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination, *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, developmental and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deniz, M.E., Tras, Z., y Aydogan, D. (2009). *An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence*. Artículo presentado en el IX congreso nacional de guía y asesoramiento psicológico. Konya.
- Echavarri, M., Godoy, J.C., y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica Bogota (Colombia)*, 6(2), 319-329.
- Eckert, M., Ebert, D.D., Lehr, D., Sieland, B., Berking, M. (2016). Overcome procrastination: enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.

- Ellis, A., y Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ferne, B.A., Bharucha, Z., Nikcevic, A.V., Marino, C., y Spada, M.M. (2017). A metacognitive model of procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210, 196-203.
- Ferrari, J.R. (2004). Trait procrastination in academic settings: an overview of students who engage in task delays. En H.C. Schouwenburg, C.H.Lay, T.A. Pychyl, J.R.Ferrari (Eds), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp.19-27). Washington: American Psychological Association.
- Ferrari, J.R., Barnes, K.L., y Steel, P. (2009). Life regrets by avoidants and arousal procrastinators. Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163-168.
- Ferrari, J.R., Parker, J.T., y Ware, C.B. (1992). Academic Procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7(3), 495-502.
- Ferrari, J.R., y Tice, D.M. (2000). Procrastination as a self-hándicap for men and women: a task avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.
- Flett, A., Haghbin, M., Pychyl, T.A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: an exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapist*, 34, 169-186.
- Fritzsche, B.A., Young, B.R., y Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- García, K., y Rigau, E. (2015). Trastorno de déficit de atención/hiperactividad. En A. Enseñat, T.Roig, y A. García (Eds.). *Neuropsicología pediátrica* (pp. 143). Madrid: Síntesis.
- Glick, D.M., Millstein, D.J., y Orsillo, S.M. (2013). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3, 81-88.

- Grunschel, C., Patrzek, J., y Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: a latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Gustavson, D.E., Miyake, A., Hewitt, J.K., Friedmand, N.P. (2014). Genetic Relations among procrastination, impulsivity and goal management ability: implications for the evolutionary origins of procrastination. *Psychological Science*, 25(6), 1178-1188.
- Harrington, N. (2007). Frustration intolerance as a multidimensional concept. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 25 (3), 191-211.
- Harrington, N. (2006). Frustration Intolerance Beliefs: Their Relationship with depression, anxiety, and anger, in a clinical population. *Cognitive Therapy and Research*, 30, 699-709.
- Harrington, N. (2011). Frustration intolerance: Therapy Issues and Strategies. *Journal of Rational Emotive Cognitive Behaviour Therapy*, 29, 4-16.
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and individual differences*, 39, 873-883.
- Howell, A.J., Watson, D.C., Powell, R.A., y Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Howel, A.J. y Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastinators: a meditational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Howell, A.J., Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- IBM Corp. Released (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Amonk, NY: IBM Corp.
- Jibeen, T. (2012). Frustration beliefs as predictors of emotional problems in university undergraduates. *Journal of Rational Emotive Cognitive Behaviour Therapy*, 31, 16-26.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction, and demographics variables. *Social and Behaviour Sciences*, 152, 188-193.

- Katz, I., Eilat, K. Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119.
- Kiamarsi, A., y Abolghasemi, A. (2014). The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students. *Social and Behavioral Science*, 114, 858-862.
- Kim, S., Fernández, S., Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits and academic performance: when active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33, 915-931.
- Klingsieck, K.B. (2013). When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.
- Lee, E. (2005). The relationship of Motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- León, O.G., y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- López-Zafra, E., Pulido, M., y Berrios, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación del EQ-i en universitarios. *Boletín de Psicología*, 110, 21-36.
- Magán, I., Sanz, J., y García-Vera, M.P. (2008). Psychometric properties of a spanish version of the Beck anxiety inventory (BAI) in general population. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 626-640.
- Martín-Albo, J., Nuñez, J.L., Navarro, J.G., Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem-scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Malatincová, T. (2014). The mystery of "should": procrastination, delay and reactance in academic settings. *Personality and Individual Differences*, 72, 52-58.

- Milgram, N.A., Dangour, W., y Raviv, A. (2001). Situational and Personal determinants of academic procrastination. *The Journal of General Psychology*, 119(2), 123-133.
- Milgram, N., y Naaman, N. (1995). Typology in procrastination. *Personality and individual differences*, 20(6), 679-683.
- Milgram, N., Marshevsky, S., y Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: discomfort, task aversiveness and task capability, 129(2), 145-155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., y Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Nierman, H.C.M., y Scheres, A. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 23(4), 411-421.
- Natividad, L.A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(11-B), 5359.
- Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers and Education*, 57, 1109-1113.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M.A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M.C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf el 21 de Octubre de 2017.
- Onwuegbuzie, A.J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal and Social Behaviour and Personality*, 15 (5), 103-109.
- Park, S.W., y Sperling, R.A. (2012). Academic procrastinators and their self Regulation. *Scientific Research*, 3 (1), 12-23.

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rabin, L.A., Fogel, J., y Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rebetez, M.M.L., Rochat, L., Barsics, C., y Van der Linden, M. (2016). Procrastination as a self-regulation failure: the role of inhibition, negative affect, and gender. *Personality and Individual Differences*, 101, 435-439.
- Rebetez, M.M.L., Rochat, L., Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional and motivational factors related to procrastination: a cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Retóricas. (2011, Mayo). "Más allá de Vietnam" Martín Luther King, 1967. Recuperado el 20 Enero de 2018 de <http://www.retoricas.com/2011/05/mas-alla-del-vietnam-martin-luther-king.html>
- Roca, E. (2014). *Autoestima sana. Una visión actual basada en la investigación (4ª ed)*. Madrid: ACDE.
- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J., y Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive and Behavioural Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Rozenhal, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G., Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: a cluster analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(6), 480-490.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- SanJuan, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general. Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.

- Sanz, J., Perdigón, A.L., Vázquez, C. (2003). Adaptación española del inventario para la depresión de Beck-II (BDI-II): 2.Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14(3), 249-280.
- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. En H.C. Schouwenburg, C.H.Lay, T.A. Pychyl, J.R.Ferrari (Eds), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington: American Psychological Association.
- Schraw, G., Olafson, L., y Wadkins, T. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Sirois, F.M., Melia-Gordon, M.L., Pychyl, T.A. (2003). "I'll look after my health, later": an investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, 1167-1184.
- Solomon, L.J., y Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Steel, P. (2017). *Procrastinación. Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy* (2ª ed.). Barcelona: Debolsillo. (Trabajo Original publicado en 2011).
- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Steel, P., y Klingsieck, K.B. (2015). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36-46.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Torre, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

- Umerenkova, A., y Gil, J. (2016). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba Procrastination-Assesment Scale-Student (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 43(1), 149-163.
- Van Eerde, W. (2004). Procrastination in academic settings and the big five model of personality: a meta-analysis. En H.C. Schouwenburg, C.H.Lay, T.A. Pychyl, J.R.Ferrari (Eds), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 29-40). Washington: American Psychological Association.
- Vázquez, A.J., Jimenez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Vicente, D.J. (2016). *La autoestima, autoeficacia y locus de control y su influencia en el rendimiento académico en alumnos en escuelas de negocio*. Tesis doctoral publicada, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Wäschle, K., Allgaier, A., y Lachner, A., Fink, S., Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-104.
- Watson, D.C. (2001). Procrastination and the five factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158.
- Wohl, M.J.A., Pychyl, T.A., Bennet, S.H. (2010). I forgive myself, now I can study: how self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803-808.
- Zakeri, H., Esfahani, B.N., Razmjoei.M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

ANEXOS I

Se informa a los participantes...

La presente batería de cuestionarios pretende evaluar diversas áreas relacionadas con la manera en que desarrollamos actividades, proyectos o actividades académicas y qué actitud adoptamos ante las mismas. Para ello, lee con atención los enunciados de las preguntas, para responder de la forma que más se asemeja o que mejor te describe. Recuerda que no hay preguntas correctas o incorrectas, sino que depende de cada participante.

Los datos y respuestas que facilites ante las diversas preguntas que se plantearan a continuación, son confidenciales y serán usados únicamente para la realización de un Trabajo de Fin de Máster, en virtud de lo establecido en el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1.999, del 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Por último, recordar que la participación en este estudio es voluntaria y en cualquier momento puedes abandonarlo. Gracias por tu Colaboración...

Email: si quieres recibir los resultados:

A continuación se le presentarán una serie de preguntas que usted deberá responder, previamente a completar los cuestionarios...

1-Edad:

2-Sexo:

3-Trabajo actual: Si/No-Especificar trabajo:

4-Titulación: y Curso:

5-Nota media:

- Del curso anterior:...o bachillerato:
- Del semestre anterior:

6-Nivel educativo de padres y/o tutores:

- Padre: Licenciado o Graduado o Ingeniero/ Diplomado o Ingeniero Técnico/ Bachillerato o Técnico especialista F.P. / Graduado escolar/ Otros.
- Madre: Licenciada o Graduada o Ingeniera/ Diplomada o Ingeniera Técnica/ Bachillerato o Técnica especialista F.P. / Graduada escolar/ Otros.

7- ¿En tu hogar familiar, ¿cómo percibes las normas que tus padres/tutores establecen? (Rodear con un círculo la que se da con más frecuencia)

- Dialogadas y acordadas.
- Impuestas por el principio de autoridad y sin debate alguno.
- Simplemente no hay normas y cada uno hace lo que considere mejor para él/ella.

8-En tu lugar habitual de estudio, ¿Existen diferentes estímulos que distraen tu atención de la tarea académica que estas realizando? -Si/No.

Cuestionario 1:

Por favor, indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

2. Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

3. Creo que tengo varias cualidades buenas.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

4. Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

5. Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

7. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

8. Desearía valorarme más a mí mismo.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

9. A veces me siento verdaderamente inútil.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

10. A veces pienso que no sirvo para nada.

Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
----------------	------------	---------------	-------------------

Cuestionario 2:

1. Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

2. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

3. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a por que cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

8. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

10. Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
------------	---------------	-----------------	--------

Cuestionario 3: Cuál de las siguientes afirmaciones de cada grupo le describe mejor durante las dos últimas semanas. Si dentro del mismo grupo hay más de una afirmación que considere igualmente aplicable a su caso elija el número más alto.

1. Tristeza
 - 0 No me siento triste habitualmente.
 - 1 Me siento triste gran parte del tiempo.
 - 2 Me siento triste continuamente.
 - 3 Me siento tan triste o desgraciado que no puedo soportarlo.

2. Pesimismo
 - 0 No estoy desanimado sobre mi futuro.
 - 1 Me siento más desanimado sobre mi futuro que antes.
 - 2 No espero que las cosas mejoren.
 - 3 Siento que mi futuro es desesperanzador y que las cosas solo empeorarán

3. Sentimiento de fracaso
 - 0 No me siento fracasado
 - 1 He fracasado más de lo que debería
 - 2 Cuando miro atrás, veo fracaso tras fracaso.
 - 3 Me siento una persona totalmente fracasada.

4. Pérdida de placer
 - 0 Disfruto de las cosas tanto como antes.
 - 1 No disfruto de las cosas tanto como antes.
 - 2 Obtengo muy poco placer de las cosas con las que antes disfrutaba
 - 3 No obtengo ningún placer de las cosas con las que antes disfrutaba.

5. Sentimiento de culpa
 - 0 No me siento especialmente culpable
 - 1 Me siento culpable de muchas cosas que he hecho o debería de haber hecho.
 - 2 Me siento culpable la mayor parte del tiempo.
 - 3 Me siento culpable constantemente.

6. Sentimiento de castigo
 - 0 No siento que este siendo castigado.
 - 1 Siento que puedo ser castigado.
 - 2 Espero ser castigado.
 - 3 Siento que estoy siendo castigado.

7. Insatisfacción con uno mismo
 - 0 Siento lo mismo que antes sobre mí mismo.
 - 1 He perdido confianza en mí mismo.
 - 2 Estoy decepcionado conmigo mismo.
 - 3 No me gusto.

8. Autocríticas
 - 0 No me critico o me culpo más que antes.
 - 1 Soy más crítico conmigo mismo de lo que solía ser.
 - 2 Critico todos mis defectos.
 - 3 Me culpo si tuviese la oportunidad.

9. Pensamientos o deseos de suicidio
 - 0 No tengo ningún pensamiento de suicidio.
 - 1 Tengo pensamientos de suicidio, pero no los llevaría a cabo.
 - 2 Me gustaría suicidarme.
 - 3 Me suicidaría si tuviese la oportunidad.

10. Llanto
 - 0 No lloro más de lo que solía hacerlo.
 - 1 Lloro más de lo que solía hacerlo.
 - 2 Lloro por cualquier cosa.

- 3 Tengo ganas de llorar continuamente.
- 11. Agitación
 - 0 No estoy más inquieto o agitado que de costumbre.
 - 1 Me siento más inquieto o agitado que de costumbre.
 - 2 Estoy tan inquieto o agitado que me cuesta estar quieto.
 - 3 Estoy tan inquieto o agitado que tengo que estar continuamente moviéndome o haciendo algo
- 12. Pérdida de interés
 - 0 No he perdido el interés por otras personas o actividades.
 - 1 Estoy menos interesado que antes por otras personas o actividades.
 - 2 He perdido la mayor parte de mi interés por los demás o por las cosas.
 - 3 Me resulta difícil interesarme por algo.
- 13. Indecisión
 - 0 Tomo decisiones más o menos como siempre.
 - 1 Tomar decisiones me resulta más difícil que de costumbre.
 - 2 Tengo mucha más dificultad en tomar decisiones.
 - 3 Tengo problemas para tomar cualquier decisión.
- 14. Inutilidad
 - 0 No me siento inútil.
 - 1 No me considero tan valioso y útil como solía ser.
 - 2 Me siento inútil en comparación con otras personas.
 - 3 Me siento completamente inútil.
- 15. Pérdida de energía
 - 0 Tengo tanta energía como siempre.
 - 1 Tengo menos energía de la que solía tener.
 - 2 No tengo suficiente energía para hacer muchas cosas.
 - 3 No tengo suficiente energía para hacer nada.
- 16. Cambios en el patrón de sueño.
 - 0 No he experimentado ningún cambio en mi patrón de sueño.
 - 1a Duermo algo más de lo habitual.
 - 1b Duermo algo menos de lo habitual.
 - 2a Duermo mucho más de lo habitual.
 - 2b Duermo mucho menos de lo habitual.
 - 3a Duermo la mayor parte del día.
 - 3b Me levanto una o dos horas más temprano y no puedo volver a dormir.
- 17. Irritabilidad
 - 0 No estoy más irritable de lo habitual.
 - 1 Estoy más irritable de lo habitual.
 - 2 Estoy mucho más irritable de lo habitual.
 - 3 Estoy irritable continuamente.
- 18. Cambios en el apetito.
 - 0 No he experimentado ningún cambio en mi apetito.
 - 1a Mi apetito es algo menor de lo habitual.
 - 1b Mi apetito es algo mayor de lo habitual.
 - 2a Mi apetito es mucho menor de lo habitual.
 - 2b Mi apetito es mucho mayor que antes.
 - 3a He perdido completamente el apetito.
 - 3b Tengo ganas de comer continuamente.
- 19. Dificultad de concentración.
 - 0 Puedo concentrarme tan bien como siempre.
 - 1 No puedo concentrarme tan bien como habitualmente.
 - 2 Me cuesta mantenerme concentrado en algo durante mucho tiempo.
 - 3 No puedo concentrarme en nada.
- 20. Cansancio o fatiga.
 - 0 No estoy más cansado o fatigado que de costumbre.

- 1 Me canso o fatigo más fácilmente que de costumbre.
 - 2 Estoy demasiado cansado o fatigado para hacer muchas cosas que antes solía hacer.
 - 3 Estoy demasiado cansado o fatigado para hacer la mayoría de las cosas que antes solía hacer.
21. Pérdida de interés.
- 0 No he notado ningún cambio reciente en mi interés por el sexo.
 - 1 Estoy menos interesado por el sexo de lo que solía estar.
 - 2 Estoy mucho menos interesado por el sexo ahora.
 - 3 He perdido completamente el interés por el sexo.

Cuestionario 4:

1. Me cuesta controlar mi ira.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

2. Algunas cosas me enfadan mucho.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

3. Me peleo con gente.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

4. Tengo mal genio.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

5. Me enfado con facilidad.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

6. Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

7. Me resulta difícil esperar mi turno.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

8. Cuando me enfado actúo sin pensar.

Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------	--------------	---------

Cuestionario 5:

1. ¿Le resulta difícil esperar en una cola?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

2. ¿Hace cosas impulsivamente?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

3. ¿Gasta dinero impulsivamente?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

4. ¿Planea cosas con anticipación?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

5. ¿Pierde la paciencia a menudo?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

6. ¿Le resulta fácil concentrarse?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

7. ¿Le resulta difícil controlar los impulsos sexuales?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

8. ¿Dice usted lo primero que le viene a la cabeza?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

9. ¿Acostumbra a comer aun cuando no tenga hambre?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

10. ¿Es usted impulsivo?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

11. ¿Termina las cosas que empieza?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

12. ¿Le resulta difícil controlar las emociones?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

13. ¿Se distrae fácilmente?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

14. ¿Le resulta difícil quedarse quieto?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

15. ¿Es usted cuidadoso o cauteloso?

Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
-------	---------	----------	--------------

Cuestionario 7: A continuación se presentan una serie de síntomas. Indique cuanto le han afectado en la última semana incluyendo hoy. Marque con X la que corresponda.

	En absoluto	Levemente	Moderadamente	Severamente
1-Torpe o entumecido				
2-Acalorado				
3-Con temblor en las piernas				
4-Incapaz de relajarse				
5-Con temor a que ocurra lo peor				
6-Mareado o que se le va la cabeza				
7-Con latidos fuertes y acelerados				
8-Inestable				
9-Atemorizado o asustado				
10-Nervioso				
11-Con sensación de bloqueo				
12-Con temblores en las manos				
13-Inquieto, inseguro				
14-Con miedo a perder el control				
15-Con sensación de ahogo				
16-Con temor a morir				
17-Con miedo				
18 Con problemas digestivos				
19 Con desvanecimientos				
20-Con rubor facial				
21-Con sudores, fríos o calientes				

Cuestionario 8:

Nada que ver conmigo

Yo soy así...

	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Nada que ver conmigo</div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Yo soy así...</div> <div style="text-align: center;">↓</div> </div>				
1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo	1	2	3	4	5
2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	1	2	3	4	5
4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable	1	2	3	4	5
5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro.	1	2	3	4	5
6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta...	1	2	3	4	5
7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	1	2	3	4	5
8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.....	1	2	3	4	5
9. Después de las clases, ya en casa, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información y que todo está en orden.....	1	2	3	4	5
10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase	1	2	3	4	5
11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar	1	2	3	4	5
12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no comprendo bien	1	2	3	4	5

13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia	1	2	3	4	5
14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.....	1	2	3	4	5
15. Cuando estoy leyendo, me detengo de vez en cuando y, mentalmente, reviso lo que se está diciendo.....	1	2	3	4	5
16. Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.....	1	2	3	4	5
17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.....	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo interiormente para mantener el esfuerzo	1	2	3	4	5
19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica	1	2	3	4	5
20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos.....	1	2	3	4	5

Cuestionario 6: I Parte

I. Escribir un trabajo de final de cuatrimestre/curso

1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego que me gustaría reducirla

II. Estudiar para los exámenes

4. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

5. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

6. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego que me gustaría reducirla

III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades

7. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

8. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

9. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego que me gustaría reducirla

IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc.

10. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

11. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

12. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego que me gustaría reducirla

V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc.

13. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

14. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

15. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego que me gustaría reducirla

VI. Actividades escolares en general

16. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

17. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

18. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego que me gustaría reducirla

Cuestionario 6: II Parte: Recuerda cuando te ocurrió la siguiente situación por última vez: "... Es casi el final del cuatrimestre. Pronto hay que entregar el trabajo asignado a principios del cuatrimestre y ni siquiera has empezado a prepararlo". Valora cada uno de los siguientes motivos por los cuales has pospuesto realizar dicho trabajo en una escala de cinco puntos en función de cuánto reflejen las razones para posponer ese momento

1	2	3	4	5
No refleja mis motivos en absoluto		Lo refleja hasta cierto punto		Los refleja perfectamente

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo	1	2	3	4	5
20. Tenías dificultades en saber que incluir y que no incluir en tu trabajo	1	2	3	4	5
21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar	1	2	3	4	5

22. Tenías muchas otras cosas que hacer	1	2	3	4	5
23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a él/ella	1	2	3	4	5
24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación	1	2	3	4	5
25. No te gustó tener que hacer trabajos “mandados” por otros	1	2	3	4	5
26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo	1	2	3	4	5
27. No te gusta nada escribir trabajos extensos	1	2	3	4	5
28. Te sentías desbordado por la tarea	1	2	3	4	5
29. Tenías problemas en pedir información a otros	1	2	3	4	5
30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento	1	2	3	4	5
31. No podías elegir entre todos los posibles temas	1	2	3	4	5
32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran	1	2	3	4	5
33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo	1	2	3	4	5
34. No tenías bastante energía para empezar la tarea	1	2	3	4	5
35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso	1	2	3	4	5
36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega	1	2	3	4	5
37. Sabías que tus compañeros no habían empezado el trabajo tampoco	1	2	3	4	5
38. No te gustó que los demás te pusiesen plazos (fechas límites)	1	2	3	4	5
39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas	1	2	3	4	5
40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaba mucho de ti en el futuro	1	2	3	4	5
41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo	1	2	3	4	5
42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas	1	2	3	4	5
43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso	1	2	3	4	5
44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas	1	2	3	4	5

ANEXOS II

Escala de flexibilidad:

1-¿En qué grado está usted dispuesto a modificar los plazos de entrega de un trabajo, si un alumno no puede entregarlos en la fecha prevista por razones que no sean médicas y/o familiares (previo aviso antes de fecha de entrega)?

Nada flexible Poco Flexible Algo Flexible Muy Flexible.

2-¿En qué grado está usted dispuesto a modificar los plazos de entrega de un trabajo, si un alumno no puede entregarlos en la fecha prevista por razones que sean médicas y/o familiares y con justificante (previo aviso antes de fecha de entrega)?

Nada flexible Poco Flexible Algo Flexible Muy Flexible.

3-¿En qué grado es usted flexible con un alumno, que quiere entrar en clase pasada la hora de entrada a la misma?

Nada Flexible Poco Flexible Algo Flexible Muy Flexible.

4-¿En qué grado es usted flexible con un alumno (sin llamarle la atención en clase, cuando) cuando habla o se distrae con actividades no relacionadas con su asignatura mientras usted imparte la lección?

Nada Flexible Poco Flexible Algo Flexible Muy Flexible.

5-¿En qué grado es usted flexible ante las sugerencias que le transmiten sus alumnos (por vías adecuadas y modos adecuados, delegados, cuestionarios, espacio para sugerencias, con tiempo o plazo para reflexionar sobre las mismas) sobre la manera de mejorar o tratar diversos aspectos de su asignatura (colgar diapositivas, modo de evaluación)?

Nada Flexible Poco Flexible Algo Flexible Muy Flexible.

6-¿En qué grado es usted flexible ante la posibilidad de modificar aspectos de su método docente y su manera de interactuar con los alumnos ante la recepción de sugerencias o críticas (mediante recepción de los resultados de encuestas de evaluación, sugerencias de profesores, etc.)?

Nada Flexible Poco Flexible Algo Flexible Muy Flexible.

Escala de Exigencia:

1-¿Se considera exigente en la calidad de redacción (sin faltas de ortografía, expresión adecuada, orden en la redacción) de los trabajos, exámenes, etc., de sus alumnos?

Nada Exigente Poco Exigente Algo Exigente Muy Exigente

2-¿Se considera exigente ante la capacidad de un alumno de sintetizar la información que presenta en un trabajo?

Nada Exigente Poco Exigente Algo Exigente Muy Exigente

3-¿Se considera exigente en el grado en que un alumno suyo es capaz de relacionar y jerarquizar las ideas (en exámenes, trabajos, exposiciones, etc.) que ha aprendido durante su asignatura?

Nada Exigente Poco Exigente Algo Exigente Muy Exigente.

4-¿Se considera exigente con respecto a las intervenciones (pertinentes o no) de sus alumnos durante la clase?

Nada Exigente Poco Exigente Algo Exigente Muy Exigente

5-¿Se considera exigente en cuanto al trabajo de sus alumnos durante las clases?

Nada Exigente Poco Exigente Algo Exigente Muy Exigente

6-¿Se considera exigente en la manera que los alumnos deben interaccionar en clase entre ellos y con usted?

Nada Exigente Poco Exigente Algo Exigente Muy Exigente