



Universidad de Belgrano
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Carrera

“La procrastinación académica en estudiantes universitarios: abordaje desde la Terapia de Aceptación y Compromiso.”

Alumna: Catalina Bonaventura

Matrícula nro.: 21209

Tutora de Tesina: Valeria Arostegui

Año: 2025

Firma alumna:

ÍNDICE

Agradecimientos	2
1. Resumen	3
2. Introducción	4
2.1. Presentación del tema.....	4
2.2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	4
2.3. Relevancia temática.....	5
3. Antecedentes	6
3.1. Procrastinación.....	6
3.2. Modelos explicativos de la procrastinación.....	7
3.3. Desarrollo de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT).....	8
3.4. El concepto de flexibilidad psicológica.....	10
4. Estado del arte	11
5. Marco Teórico	14
5.1. Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT).....	14
5.2. Flexibilidad psicológica.....	16
5.3. Procrastinación académica.....	17
6. Objetivos	18
6.1. Objetivo general.....	18
6.2. Objetivos específicos.....	18
7. Hipótesis	19
8. Metodología	19
8.1. Enfoque metodológico.....	19
8.2. Criterios y estrategia de búsqueda.....	20
8.3. Criterios de inclusión y exclusión.....	21
8.4. Consideraciones éticas.....	21
9. Resultados	21
9.1. Resultados de la búsqueda.....	21
9.3. Características de la muestra.....	22
9.4. Síntesis de las investigaciones.....	23
10. Discusión	28
10.1. Análisis de las tendencias observadas.....	28
10.2. Implicancias de la procrastinación académica en la vida de los estudiantes universitarios.....	30
10.3. Relación entre la flexibilidad psicológica y la procrastinación académica.....	31
10.4. Caracterización de las intervenciones basadas en ACT.....	32
11. Conclusión	35
12. Referencias bibliográficas	37
13. Anexo	41

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a la Universidad de Belgrano por brindarme una formación que valoro profundamente. A cada profesor y profesora, por enseñarme con dedicación e inspirarme a seguir creciendo dentro del campo de la psicología.

Agradezco especialmente a mi tutora, Valeria Arostegui, por apoyarme, por sus orientaciones claras y por acompañarme con paciencia y compromiso a lo largo de este proceso.

A mis amigas de la Universidad, con quienes compartí desafíos, aprendizajes y muchas alegrías, especialmente a Sabrina y Sofía. A Selene, amiga que conocí durante el intercambio que pude realizar gracias a la Universidad.

A mis amigas de toda la vida, del colegio y del club, por su escucha, sus palabras de apoyo y contención a través de los años.

A Facundo, por enseñarme a confiar en mí, por impulsarme a seguir y acompañarme con mucho amor.

Por último, a mi familia: mis padres, Maru y Zuny, y mis hermanos, Juana y Esteban. Gracias por acompañarme y guiarme con paciencia y amor, y por enseñarme, con el ejemplo, a siempre seguir adelante aunque el camino se vuelva difícil.

1. Resumen

La procrastinación académica constituye una de las dificultades más frecuentes entre los estudiantes universitarios y se asocia con problemas de autorregulación, malestar emocional y un impacto negativo en el rendimiento académico. Frente a este escenario, el presente trabajo es una revisión sistemática cuyo objetivo es analizar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en la promoción de la flexibilidad psicológica y la disminución de la procrastinación en estudiantes universitarios.

Para ello, se realizó una investigación centrada en estudios que describen las manifestaciones de la procrastinación académica, su prevalencia en la población universitaria y sus implicancias en el desempeño y bienestar del estudiante. Se revisaron artículos científicos, investigaciones, revisiones sistemáticas y textos especializados sobre la ACT y sus procesos centrales, (aceptación, defusión, contacto con el presente, valores y acción comprometida), así como su aplicación en contextos educativos y programas orientados al fortalecimiento de la flexibilidad psicológica.

Palabras clave: *procrastinación académica, estudiantes universitarios, Terapia de Aceptación y Compromiso, flexibilidad psicológica, ACT.*

2. Introducción

2.1. Presentación del tema

La procrastinación académica, entendida como la postergación voluntaria de tareas a pesar de conocer sus consecuencias negativas, constituye una de las conductas más frecuentes entre los estudiantes universitarios (Steel, 2007; Rahimi & Hall, 2021). Este comportamiento suele implicar una estrategia de evitación emocional frente a la ansiedad, el miedo al fracaso o la autocrítica, reflejando dificultades en la autorregulación y una marcada inflexibilidad psicológica (Sirois & Pychyl, 2013; Rozental & Carlbring, 2014).

En este contexto, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999) ofrece un marco teórico relevante al centrarse en el desarrollo de la flexibilidad psicológica, promoviendo la aceptación de las experiencias internas y la acción comprometida con los valores personales. Estudios recientes han asociado la procrastinación con bajos niveles de aceptación y mindfulness (Glick, Millstein & Orsillo, 2014; Dionne, 2016), lo que refuerza la pertinencia de explorar este enfoque.

El objetivo del presente trabajo es explorar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso en cuanto a la promoción de la flexibilidad psicológica y la disminución de conductas de procrastinación en estudiantes universitarios que presentan procrastinación académica, a partir de la evidencia científica publicada en los últimos 15 años.

2.2. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

La procrastinación se puede entender como el comportamiento que lleva a retrasar una tarea, realizando en su lugar otra menos importante (Steel, 2007). Puntualmente, la procrastinación académica implica el retraso voluntario de tareas que los estudiantes deben completar. Por lo general, los estudiantes son conscientes de la necesidad de iniciar la labor, desean completarla e incluso dedican tiempo a planificar su inicio. Sin embargo, son incapaces de motivarse para ejecutarla en el plazo previsto (Rahimi y Hall, 2021).

Múltiples investigaciones indican que entre el 80 y el 95 por ciento de los estudiantes universitarios procrastina, o al menos la mitad lo hace ocasionalmente (Steel, 2007; Ozer, Demir y Ferrari, 2009). Esta elevada prevalencia establece a la procrastinación académica como una de las conductas desadaptativas más frecuentes en el ámbito de la educación superior.

Las consecuencias de esta conducta no se limitan al rendimiento académico inmediato, sino que se asocian con un aumento en la probabilidad de experimentar estados emocionales negativos como ansiedad, estrés, agotamiento, disminución del interés e incluso depresión (Pereira, Pinheiro, 2021).

Entre las razones que explican este fenómeno, diversos estudios han señalado la falta de regulación emocional, la inflexibilidad cognitiva y la tendencia a la evitación experiencial como factores centrales que llevan a posponer las tareas académicas aun conociendo sus consecuencias negativas (Pereira, Pinheiro, 2021; Parada, Schulmeyer, 2021).

En este marco, se vuelve relevante considerar enfoques terapéuticos que no solo busquen modificar los pensamientos asociados a la procrastinación, sino que también promuevan una mayor disposición a actuar en función de los valores personales, aun en presencia de emociones difíciles. La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), perteneciente a las llamadas "terapias de tercera ola", se orienta justamente a fortalecer la flexibilidad psicológica y a disminuir las conductas evitativas. Este enfoque la convierte en un marco pertinente para abordar el problema de la procrastinación académica en estudiantes universitarios.

Por lo tanto, el presente trabajo pretende abordar la pregunta de investigación: ¿Cómo influye la Terapia de Aceptación y Compromiso en relación con la promoción de la flexibilidad psicológica y la disminución de conductas procrastinadoras en estudiantes universitarios que manifiestan procrastinación académica según la literatura científica publicada entre 2010 y 2025?

2.3. Relevancia temática

Comprender este fenómeno es fundamental, ya que la procrastinación se relaciona con dificultades de autorregulación, mayor malestar emocional y un impacto negativo en el rendimiento y bienestar del estudiante. Estas dificultades suelen intensificarse ante experiencias internas como ansiedad, miedo al fracaso o autocrítica. En este sentido, el trabajo busca clarificar cómo el psicólogo mediante una intervención basada en ACT puede brindar herramientas para abordar estas problemáticas y favorecer una mayor disposición a actuar acorde a sus objetivos.

La relevancia del presente trabajo radica en aportar conocimiento actualizado sobre cómo la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) puede constituir un recurso significativo

para estudiantes universitarios que presentan procrastinación académica, una problemática prevalente en dicho ámbito.

Así, la relevancia de esta investigación es científica, práctica y social, ya que aporta conocimiento aplicable tanto a la comprensión teórica del fenómeno de la procrastinación académica como al desarrollo de intervenciones que promuevan el bienestar y la eficacia académica en el ámbito universitario.

3. Antecedentes

3.1. Procrastinación

El estudio formal de la procrastinación comenzó en las décadas de 1970 y 1980, cuando los primeros trabajos académicos buscaron comprender este comportamiento como un patrón conductual y emocional observable. No obstante, Steel (2007) señala que la tendencia a posponer tareas aparece mencionada en registros muy antiguos de la humanidad, incluyendo textos egipcios del tercer milenio A.C., donde se aludía a la evitación del trabajo necesario. En inscripciones antiguas ya se recomendaba “no posponer el trabajo” (Steel, p. 66), lo que evidencia que la procrastinación era reconocida como una dificultad cotidiana desde tiempos remotos. También pensadores como Hesíodo y Cicerón asociaron la postergación con la falta de disciplina y la consideraron perjudicial, anticipando su vínculo con problemas de autorregulación.

El interés psicológico por la procrastinación tomó fuerza en la década de 1970, cuando Albert Ellis (1977) la conceptualizó como una manifestación de creencias irracionales que impulsan a evitar tareas ante el temor al fracaso o la imperfección. Pensamientos como “debo hacerlo perfectamente” o “no puedo tolerar equivocarme” favorecen la postergación como forma de reducir el malestar emocional anticipado.

Durante los años ochenta, investigadores como C. H. Lay (1986) y Joseph R. Ferrari (1991) desarrollaron instrumentos pioneros como la “General Procrastination Scale” que permitió distinguir entre la procrastinación ocasional y la procrastinación como un patrón relativamente estable de conducta.

En cuanto a su significado, el término procrastinación proviene del verbo latino *procrastināre* (“dejar para mañana”) y se relaciona con el concepto griego *akrasia*, entendido como actuar en contra del propio juicio. Steel (2007) retoma este vínculo etimológico para enfatizar que la procrastinación implica un componente de autoconciencia: la persona sabe que

está postergando y que ello puede ser perjudicial, pero aun así persiste en el comportamiento, lo que evidencia fallas en la regulación de la conducta.

A partir de los años 2000, las investigaciones comenzaron a consolidarse dentro del marco de la autorregulación. Steel (2007) definió la procrastinación como “retrasar voluntariamente una acción prevista a pesar de saber que el retraso empeorará la situación” (p. 66) y destacó como predictores principales la aversión a la tarea, la impulsividad y la baja autoeficacia.

En el ámbito universitario, la procrastinación académica se refiere específicamente a la postergación de actividades vinculadas al estudio, tales como leer, preparar exámenes o entregar trabajos (Ozer, Demir & Ferrari, 2009). Las primeras explicaciones cognitivas la consideraron una deficiencia en la autorregulación y la presencia de sesgos cognitivos como subestimar el tiempo disponible o sobreestimar la propia capacidad. Más adelante, los aportes motivacionales la vincularon a la preferencia por recompensas inmediatas frente a metas de largo plazo.

3.2. Modelos explicativos de la procrastinación

Se identifican distintos modelos que describen los mecanismos subyacentes a la procrastinación. En conjunto, estos enfoques permiten comprender la complejidad del fenómeno desde dimensiones cognitivas, conductuales, motivacionales y emocionales.

a) Modelo racional–emotivo

Propone que la procrastinación se origina en creencias irracionales —como el perfeccionismo rígido o la intolerancia al error— que generan ansiedad anticipatoria, llevando al estudiante a postergar para reducir el malestar emocional (Ellis, 1977).

b) Modelo conductual

Explica la procrastinación como una conducta mantenida por refuerzo negativo: la evitación de una tarea aversiva produce alivio inmediato, reforzando la postergación (Burka & Yuen, 2008).

c) Modelo psicodinámico

Desde esta perspectiva, la procrastinación funciona como un mecanismo defensivo frente a ansiedad, culpa o temor a la evaluación, buscando proteger al yo de experiencias internas amenazantes (Ferrari, Barnes & Steel, 2009).

d) Teoría de la Motivación Temporal (TMT)

Steel y König (2006) integraron teorías motivacionales y sostuvieron que la procrastinación surge cuando la tarea tiene baja expectativa de éxito, escaso valor, alta impulsividad o recompensas diferidas. Bajo estas condiciones, las actividades con gratificación inmediata desplazan el comportamiento orientado a metas.

Modelos cognitivo-conductuales

e) Autoeficacia y autorregulación (Bandura)

Bandura (1986, 1997) planteó que la autorregulación implica evaluar la propia conducta, anticipar consecuencias y orientar acciones hacia metas. La procrastinación puede aparecer cuando el estudiante percibe baja autoeficacia o dificultad para convertir la intención en acción.

g) Regulación emocional y autorregulación

Tice y Baumeister (1997) demostraron que las personas procrastinan para aliviar emociones negativas en el presente, aun cuando esto comprometa el rendimiento futuro. Este enfoque plantea la procrastinación como un fallo de autocontrol, donde la persona “cede para sentirse bien ahora”. Es decir, preferir gratificaciones inmediatas por sobre beneficios futuros es un indicador de pobre autorregulación.

h) Modelo emocional contemporáneo

Sirois y Pychyl (2013) conceptualizan la procrastinación como un fracaso en la autorregulación emocional, donde el individuo prioriza la reducción del malestar inmediato, transfiriendo los costos al “yo futuro”. Otros enfoques contemporáneos han interpretado la procrastinación como un patrón de evitación experiencial, donde se posponen tareas para evitar emociones negativas como ansiedad, frustración o autocrítica (Rozental & Carlbring, 2014). Este modelo vincula la procrastinación con la evitación experiencial, lo que establece un puente conceptual hacia procesos centrales de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT).

3.3. Desarrollo de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

Para comprender el surgimiento de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) resulta necesario contextualizarla dentro del desarrollo histórico de las terapias conductuales. Este enfoque se inscribe dentro de la llamada “tercera generación” o “tercera ola” de terapias

cognitivo-conductuales. La primera generación corresponde a las terapias de la conducta, desarrolladas en la década de 1950, en un momento en el que predominaba la influencia del psicoanálisis dentro de la clínica.

Tal como señala Álvarez Pérez (2006), este movimiento representó simultáneamente una reacción frente al enfoque psicodinámico tradicional y la introducción de una psicoterapia basada en principios científicos derivados de la psicología del aprendizaje. En esta etapa cobraron protagonismo tanto el condicionamiento clásico, del cual derivan técnicas como la desensibilización sistemática y la exposición, como el condicionamiento operante.

Posteriormente, en la década de 1970, surgió la segunda generación de terapias cognitivo-conductuales. En este período se incorporó la dimensión cognitiva como aspecto central para comprender el malestar psicológico, lo que dio lugar a modelos como la terapia racional-emotiva propuesta por Albert Ellis y la terapia cognitiva de la depresión desarrollada por Aaron Beck. Esta etapa, conocida como la "revolución cognitiva", planteó que las interpretaciones, creencias y esquemas mentales desempeñan un papel determinante en la aparición y mantenimiento de los problemas emocionales.

Hacia finales del siglo XX comenzaron a señalarse diversas limitaciones de las terapias cognitivo-conductuales tradicionales, especialmente en relación con la dificultad de modificar de manera sostenida el contenido de los pensamientos y la escasa atención otorgada a los procesos contextuales que organizan la conducta (Hayes, 2004). En este marco fueron surgiendo nuevas aproximaciones que buscaban superar estos obstáculos, dando lugar a la denominada tercera ola de terapias conductuales. Según Mañas (2009), esta nueva generación se apoya en hallazgos provenientes del análisis funcional y de modelos contemporáneos sobre el lenguaje y la cognición, poniendo el foco no en cambiar los eventos privados, sino en transformar la función que estos cumplen en el comportamiento.

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) se inscribe dentro de esta corriente, proponiendo seis procesos que interactúan entre sí: aceptación, defusión cognitiva, contacto con el momento presente, yo como contexto, clarificación de valores y acción comprometida. El objetivo general de estos procesos es desarrollar la flexibilidad psicológica, entendida como la capacidad de permanecer en contacto con las experiencias internas (pensamientos, emociones o sensaciones) sin intentar evitarlas o suprimirlas, y actuar en coherencia con los valores personales (Chawla & Ostafin, 2007). La inflexibilidad psicológica, en contraste, implica patrones rígidos de evitación y dominio de los pensamientos sobre la conducta.

3.4. El concepto de flexibilidad psicológica

El concepto de flexibilidad psicológica tiene sus raíces en los desarrollos del conductismo contextual y de la Teoría del Marco Relacional (RFT), cuyos fundamentos comenzaron a delinearse entre las décadas de 1980 y 1990. En este período, diversos investigadores del análisis funcional (Steven C. Hayes, Dermot Barnes-Holmes y Brian Roche) señalaron que muchas dificultades psicológicas podían comprenderse a partir de patrones rígidos de evitación experiencial, de una conducta excesivamente gobernada por reglas y de una baja sensibilidad a las condiciones del contexto. Estas observaciones anticiparon la formulación de la flexibilidad psicológica como un proceso central para entender cómo las personas responden ante sus experiencias internas (Hayes, 1987).

Hacia finales de los años noventa, el concepto adquirió una definición formal dentro del marco de ACT. Hayes, Strosahl y Wilson (1999) describieron la flexibilidad psicológica como la capacidad de contactar de manera plena con el momento presente y, a partir de ello, persistir o modificar la conducta en función de los valores personales. Esta propuesta se distanció de los modelos previos, centrados en modificar el contenido de los pensamientos, orientándose en cambio a transformar la función que estos eventos privados cumplen en el comportamiento.

Durante la década de 2000, la investigación empírica contribuyó a consolidar y ampliar este constructo. Kashdan y Rottenberg (2010) demostraron su relevancia para el bienestar emocional, la regulación afectiva y la adaptación ante situaciones estresantes. Paralelamente, Bond et al. (2011) desarrollaron el Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II), un instrumento que permitió evaluar de manera consistente tanto la flexibilidad como la inflexibilidad psicológica, ofreciendo evidencia de su vinculación con indicadores de salud mental.

A lo largo de estos avances, también se profundizó en la identificación de los procesos que componen la flexibilidad psicológica. Hayes et al. (2013) sistematizaron estos procesos en el modelo hexaflex, que incluye la aceptación, la defusión cognitiva, el contacto con el presente, el yo como contexto, la clarificación de valores y la acción comprometida. En conjunto, estos procesos buscan promover patrones de conducta más sensibles al contexto y coherentes con las metas personales.

En el ámbito académico, la relación entre flexibilidad psicológica y comportamientos evitativos ha sido ampliamente estudiada. Investigaciones como las de Glick, Millstein y Orsillo (2014) muestran que la inflexibilidad psicológica predice mayores niveles de procrastinación, mientras que la flexibilidad facilita la acción incluso en presencia de emociones desagradables. Este hallazgo destaca la importancia del constructo no sólo en el campo clínico, sino también en problemáticas vinculadas al desempeño académico y la autorregulación.

4. Estado del arte

La procrastinación académica ha adquirido una creciente relevancia en la literatura científica de los últimos diez años, consolidándose como un fenómeno complejo que integra dimensiones cognitivas, emocionales, motivacionales y conductuales. Su conceptualización varía. Aunque históricamente se la ha definido como la acción de retrasar o posponer voluntariamente una tarea relevante (Steel, 2007), investigaciones recientes la describen como una dificultad en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos internos cuando el estudiante debe priorizar entre diversas demandas académicas y personales (Ayala et al., 2020).

En esta perspectiva contemporánea, se reconoce que la procrastinación no deriva únicamente de problemas de organización o gestión del tiempo, sino que involucra procesos psicológicos ligados a la regulación emocional y a la evitación de experiencias internas displacenteras. Diversos estudios han señalado la ansiedad (Rahimi & Hall, 2021; Glick et al., 2014), el malestar emocional y afecto negativo (Pereira et al., 2021; Eisenbeck, 2018), las creencias disfuncionales relacionadas con el miedo al fracaso y la evaluación negativa (Parada & Schulmeyer, 2021), así como la baja autoeficacia académica (Pereira et al., 2021; Brito & Bakos, 2013) como factores consistentemente asociados al comportamiento procrastinador.

En los últimos años, las investigaciones acerca de las causas de la procrastinación académica han mostrado que se trata de un fenómeno multifactorial y dinámico. Salguero-Pazos y Reyes de-Cózar (2023) sostienen que los modelos recientes combinan factores emocionales, cognitivos y motivacionales. En este sentido, Pereira y Pinheiro (2021) subrayan que la autorregulación emocional es un predictor central, dado que la procrastinación suele surgir cuando los estudiantes intentan manejar estados afectivos negativos asociados a las tareas académicas. Asimismo, Parada y Schulmeyer (2021) identifican variables como la ansiedad ante la evaluación, la sobrecarga percibida, el perfeccionismo y la evitación del esfuerzo como elementos especialmente influyentes en esta conducta.

En relación con su extensión en el ámbito universitario, diversos estudios recientes han mostrado niveles elevados de procrastinación en diferentes tareas académicas. Rahimi y Hall (2021) encontraron que tanto estudiantes de grado como de posgrado procrastinan de manera habitual, especialmente en la redacción de trabajos, el estudio para exámenes y la lectura de materiales obligatorios. De manera similar, Salguero-Pazos y Reyes de-Cózar (2023) señalan que la procrastinación aparece de forma consistente en la vida universitaria y constituye una de las dificultades más frecuentes vinculadas al malestar académico. Esta tendencia generalizada indica que la procrastinación afecta transversalmente a estudiantes con distintos perfiles, lo que refuerza la necesidad de comprender sus mecanismos subyacentes.

Las investigaciones recientes también han profundizado en las consecuencias emocionales y académicas de la procrastinación, permitiendo delinear un panorama más claro de su impacto. Rahimi y Hall (2021) señalan que procrastinar se vincula con una mayor presencia de ansiedad, estrés, vergüenza y síntomas depresivos, así como con un menor rendimiento y un descenso en el compromiso académico. De manera complementaria, Pereira, Pinheiro y Ramos (2021) muestran que los estudiantes que procrastinan tienden a presentar dificultades en la planificación, menor autoeficacia académica y un repertorio limitado de estrategias de estudio eficaces, junto con emociones negativas intensas como culpa y frustración. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar tanto los factores conductuales como los procesos internos que sostienen esta conducta, y evidencian cómo la procrastinación puede volverse un ciclo de evitación difícil de interrumpir.

En cuanto a la **Terapia de Aceptación y Compromiso**, en la última década se han llevado a cabo numerosas investigaciones destinadas a evaluar sus efectos en distintos contextos, como en universidades, escuelas y ámbitos clínicos. En conjunto, estos trabajos analizan cómo los procesos centrales del modelo contribuyen al bienestar emocional, al manejo del estrés y a la disminución de conductas de evitación, ofreciendo un panorama actualizado del alcance y la eficacia de ACT.

Diversos autores coinciden en que la flexibilidad psicológica es el proceso central mediante el cual ACT produce cambios significativos, tanto en indicadores de bienestar emocional, como en variables académicas. En el metaanálisis de Zhao et al. (2023), los incrementos en flexibilidad psicológica predijeron reducciones en sintomatología depresiva con mayor consistencia que los cambios cognitivos tradicionales, reforzando el papel de este proceso como mecanismo de cambio. A su vez, Zancan et al. (2023), Gómez-Gómez et al. (2020), Katajavuori et al. (2021) y Rähkä et al. (2024) muestran que la incorporación de estrategias como aceptación, defusión y clarificación de valores aumenta la flexibilidad psicológica y se asocia con una disminución del estrés académico y mejoras en la organización del estudio. Adicionalmente Knight y Samuel (2024), quienes analizaron intervenciones basadas en ACT en escuelas secundarias, hallaron efectos consistentes en la mejora del bienestar, la reducción del estrés y la disminución de la evitación experiencial en adolescentes.

Otra similitud relevante entre estos trabajos radica en que todos destacan el impacto de ACT en la reducción de conductas evitativas. Gómez-Gómez et al. (2020) observaron una disminución notable de la procrastinación y el perfeccionismo desadaptativo tras la intervención; Zancan et al. (2023) reportaron que los estudiantes desarrollaron una relación más flexible con los pensamientos autocríticos, lo que redujo la evitación cognitiva; y Katajavuori et al. (2021) mostraron que el entrenamiento combinado en ACT y habilidades de estudio promovió una reducción significativa de la postergación y un aumento en las conductas académicamente adaptativas. De forma complementaria, Knight y Samuel (2024) identificaron

que las intervenciones aplicadas en escuelas secundarias también reducen conductas de evitación emocional y conductual. Pese a las diferencias en muestra y metodología, estos estudios coinciden en que trabajar la evitación experiencial es un componente esencial para mejorar el funcionamiento académico.

Asimismo, estos autores coinciden en que las intervenciones basadas en ACT favorecen mejoras emocionales. En poblaciones clínicas, Zhao et al. (2023) encontraron reducciones sostenidas en síntomas depresivos; mientras que en población universitaria, Zancan et al. (2023), Gómez-Gómez et al. (2020) y Katajavuori et al. (2021) reportaron disminuciones en ansiedad, estrés académico y autocrítica. Además, Knight y Samuel (2024) documentaron aumentos en bienestar emocional, autocompasión y regulación emocional en adolescentes luego de participar en intervenciones basadas en ACT.

Las diferencias metodológicas también aportan matices relevantes. Mientras que Zhao et al. (2023) basan sus conclusiones en ensayos clínicos controlados, con alta validez interna, Zancan et al. (2023) y Gómez-Gómez et al. (2020) emplean diseños cualitativos que permiten captar la experiencia subjetiva del cambio, como la autocompasión o la resignificación del error. Por otro lado, Katajavuori et al. (2021) integran datos cuantitativos y cualitativos en una intervención online de amplia escala, y Rähkä et al. (2024) añaden mediciones fisiológicas, ampliando la comprensión de los correlatos somáticos del estrés.

Estas investigaciones también difieren en las variables complementarias analizadas. Gómez-Gómez et al. (2020) destacan cambios en perfeccionismo y autocrítica; Zancan et al. (2023) subrayan la importancia del apoyo interpersonal y la reducción del estigma; Katajavuori et al. (2021) incorporan habilidades de estudio y motivación académica; Rähkä et al. (2024) examinan burnout académico y estrés fisiológico; y Knight y Samuel (2024) enfatizan mejoras en regulación emocional, bienestar general y manejo del estrés en adolescentes. No obstante, todas coinciden en que fortalecer la flexibilidad psicológica promueve mejoras emocionales y académicas, reduce la evitación y favorece una mayor acción comprometida.

En este marco, **la flexibilidad psicológica** ha emergido como un proceso central para comprender el fenómeno de la procrastinación. Definida como la capacidad de actuar de acuerdo con los valores personales aun en presencia de pensamientos o emociones incómodas, la flexibilidad psicológica constituye un eje clave dentro de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Investigaciones recientes han señalado específicamente el rol de la evitación experiencial, la baja aceptación y las dificultades para actuar en presencia de malestar en el mantenimiento de la procrastinación. La revisión de Salguero-Pazos y Reyes de-Cózar (2023) muestra que, en numerosas intervenciones educativas, variables emocionales críticas, como ansiedad, estrés, malestar y autoeficacia, permanecen insuficientemente abordadas pese a su papel en la procrastinación. Asimismo, Franco et al. (2025) demostraron

que dificultades para aceptar y regular emociones desagradables se relacionan directamente con la tendencia a posponer tareas, reforzando la importancia de procesos como la aceptación, la observación sin juicio y la acción con conciencia.

En esta misma línea, diversos estudios han propuesto que la procrastinación puede entenderse como una manifestación de inflexibilidad psicológica. Glick, Millstein y Orsillo (2014) señalan que la procrastinación se asocia con la intolerancia a experiencias internas negativas (como la frustración, el miedo al fracaso o el temor a la evaluación negativa), patrones que favorecen la evitación y la postergación conductual. En su estudio con dos muestras de estudiantes universitarios, encontraron correlaciones positivas entre procrastinación, ansiedad e inflexibilidad psicológica, y mostraron que la inflexibilidad psicológica explicaba una mayor proporción de la variabilidad de la procrastinación que la ansiedad por sí sola. Estos autores plantearon que la inflexibilidad psicológica puede actuar como un proceso que engloba la evitación de experiencias internas, la escasa claridad de valores y la falta de acción comprometida. Estos resultados fueron replicados por Gagnon, Dionne y Pychyl (2016), reforzando la relevancia de la flexibilidad psicológica para comprender los mecanismos que sostienen la procrastinación académica.

Un aporte especialmente relevante en esta dirección proviene del estudio de Eisenbeck (2018), quien examinó el papel específico de la inflexibilidad psicológica en la relación entre el malestar emocional y la procrastinación académica. En una muestra de 429 estudiantes universitarios, se encontró que niveles más altos de procrastinación se asocian con mayores niveles de depresión, ansiedad y estrés, y que tanto el malestar psicológico como la procrastinación estaban significativamente relacionados con la inflexibilidad psicológica. Se evidenció que la inflexibilidad psicológica mediaba completamente la relación entre el malestar psicológico y la procrastinación. Este hallazgo, descrito como la primera evidencia empírica que identifica la inflexibilidad psicológica como un mecanismo subyacente que conecta los estados emocionales negativos con la procrastinación académica, aporta un fundamento sólido para intervenciones basadas en ACT orientadas a disminuir la evitación y promover acciones guiadas por valores.

5. Marco Teórico

5.1. Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) se enmarca dentro de las denominadas terapias de tercera generación del modelo cognitivo-conductual. Estas terapias introducen un

cambio sustancial respecto de sus predecesoras al desplazar el foco desde la reducción sintomática hacia la acción guiada por valores y la aceptación de los eventos privados. En este sentido, Luciano Soriano y Valdivia Salas (2006) afirman que:

“La tercera generación de terapias representa un salto cualitativo porque las técnicas que engloba están orientadas, no a la evitación/reducción de síntomas, sino a que la persona actúe con la responsabilidad de la elección personal y la aceptación de los eventos privados que conlleve ese proceder.”

Dentro de este conjunto, el presente trabajo se centra específicamente en la Terapia de Aceptación y Compromiso desarrollada por Hayes, Strosahl y Wilson (1999). La ACT se fundamenta en la Teoría de los Marcos Relacionales (Relational Frame Theory, RFT), la cual sostiene que gran parte de la conducta humana está guiada por redes de relaciones arbitrarias y mutuamente derivadas. Este aprendizaje relacional permite organizar el comportamiento a partir de reglas verbales, herramienta extremadamente útil en el mundo externo, pero que puede generar limitaciones significativas en la experiencia interna cuando conduce a una relación rígida y literal con el propio pensamiento. Tal como plantea O'Connell (2018), esta tendencia a guiarse por reglas verbales puede estrechar la vida psicológica e intensificar el sufrimiento.

ACT propone dos vías centrales para evitar quedar atrapados en estas reglas: por un lado, un uso particular del lenguaje mediante metáforas y paradojas que amplía las posibilidades conductuales; y, por otro, la utilización de preguntas reflexivas que permiten flexibilizar la relación con el mundo interno. Asimismo, Hayes, Wilson, Gifford, Follete y Strosahl (1996) introducen el concepto de Trastorno de Evitación Experiencial (TEE), noción que será retomada más adelante para comprender la procrastinación como forma de evitación.

La ACT implica un cambio conceptual profundo en el abordaje clínico. El objetivo no es modificar el contenido de pensamientos, emociones o recuerdos, sino alterar su función y promover un patrón conductual flexible orientado por valores. En este sentido, las autoras Carmen Luciano Soriano y M. Sonsoles Valdivia Salas señalan que la ACT:

“(a) es un tratamiento centrado en las acciones valiosas para uno; (b) contempla el malestar/sufrimiento como normal, producto de la condición humana en tanto que seres verbales; (c) define que se aprende a resistir el sufrimiento normal y esa resistencia genera el sufrimiento patológico; (d) promueve el análisis funcional de los comportamientos del paciente y, por tanto, se basa en la experiencia del paciente como la clave del tratamiento. (e) tiene por objetivo flexibilizar la reacción al malestar porque la experiencia del paciente le dice que resistir los eventos privados limita la vida, que centrarse en ellos es perder la

dirección. (...) (f) implica clarificar valores para actuar en la dirección valiosa, aceptando con plena conciencia los eventos privados que surjan, y practicar la aceptación cuanto antes y tantas veces como sea posible; (...) y (g) implica aprender a 'caer y a levantarse', o sea, a elegir nuevamente actuar hacia valores con los eventos privados que sobrevengan por la recaída." (2006, p. 87)

5.2. Flexibilidad psicológica

El objetivo central de la Terapia de Aceptación y Compromiso es el desarrollo de la flexibilidad psicológica, entendida como la capacidad de actuar en dirección a una vida valiosa aun en presencia de experiencias internas desagradables.

Según O'Connell (2018), la flexibilidad psicológica constituye la cualidad que permite a la persona vivir de manera más plena, ampliar sus opciones de respuesta y sostener conductas alineadas con sus valores incluso ante la adversidad.

Para ello, ACT se articula en seis procesos fundamentales que interactúan entre sí: aceptación, defusión, yo contexto, conexión con el momento presente, valores y acción comprometida. Tal como describe O'Connell (2018, pp. 38-39):

- Aceptación o abrirse (...) implica permitir la presencia de emociones, sensaciones y pensamientos difíciles sin intentar controlarlos ni evitarlos, adoptando una actitud activa y consciente hacia la experiencia.
- Defusión (...) se refiere a relacionarse con los pensamientos de un modo tal que pierdan su carácter literal y su control sobre la conducta, reconociéndolos como eventos mentales y no como mandatos.
- Yo contexto o yo observador (...) alude a la capacidad de adoptar una perspectiva desde la cual es posible observar todo lo que ocurre en el mundo interno sin identificarse completamente con ello.
- Conexión (...) implica participar plenamente en el momento presente, en lugar de quedar atrapado en rumiaciones sobre el pasado o anticipaciones excesivas del futuro.
- Valores (...) representan aquello que la persona considera profundamente significativo; orientan la acción, funcionan como brújula vital y motivan el cambio.
- Acción comprometida (...) consiste en realizar conductas concretas que encarnen esos valores, sostenidas a lo largo del tiempo incluso ante obstáculos internos o externos.

Todos estos procesos actúan simultáneamente para ampliar el repertorio conductual y fortalecer un funcionamiento flexible. La clarificación de valores ocupa un rol central, ya que

permite discriminar acciones como elecciones conscientes orientadas en una dirección valiosa. A través de metáforas, ejercicios experienciales y paradojas, el paciente aprende que los intentos de suprimir pensamientos o sensaciones no deseadas suelen intensificar su presencia y restringir su vida. En consecuencia, uno de los aprendizajes fundamentales consiste en desarrollar la disposición a experimentar contenido privado desagradable sin entrar en lucha con él, retomando la dirección valiosa cuantas veces sea necesario.

5.3. Procrastinación académica

En el presente trabajo se entiende la procrastinación académica como una forma de evitación experiencial sostenida por patrones de inflexibilidad psicológica. Según López-López et al. (2020), los estudiantes que procrastinan suelen experimentar un conflicto entre lo que deben hacer y lo que desean hacer, anticipando la tarea como desagradable y percibiendo la recompensa como demasiado lejana. Esta anticipación favorece la elección de actividades más placenteras con recompensas inmediatas (Sánchez, 2010). Camprubí y Clariana (2017) plantean que la procrastinación constituye una forma de afrontamiento evitativo, ya que la postergación permite al estudiante evitar emociones asociadas al esfuerzo, la frustración o la posibilidad de fracasar.

Diversas investigaciones identifican factores que contribuyen al mantenimiento de la procrastinación académica, entre ellos el miedo al fracaso, las bajas expectativas de éxito, un autoconcepto académico disminuido, la impulsividad, el perfeccionismo, la inseguridad personal, la falta de perseverancia y la preferencia por recompensas inmediatas, así como la percepción de la tarea como aversiva o carente de beneficios a corto plazo (Ferrari y Pychyl, 2012; Camprubí y Clariana, 2017; Steel, 2007).

De este modo, la evitación de experiencias internas aversivas aparece como un mecanismo central. La conducta de procrastinar se sostiene por la evitación de emociones tales como ansiedad, temor, frustración o autocrítica. En términos de ACT, esta evitación de pensamientos y emociones no deseadas constituye una evitación experiencial, definida como la tendencia a rechazar determinadas experiencias internas y a desplegar conductas orientadas a evitar su aparición (Wilson y Luciano, 2002; Hayes et al., 2004).

Desde esta perspectiva, el Trastorno de Evitación Experiencial (TEE) descrito por Hayes et al. (1996) resulta especialmente relevante. Este trastorno se caracteriza por un patrón rígido en el cual la persona intenta controlar de manera persistente sus eventos privados para reducir el malestar, lo que paradójicamente conduce a una vida más limitada. Entendido así, el

acto de procrastinar puede considerarse una forma de evitación experiencial, ya que la persona posterga actividades con el fin de evitar estados internos considerados intolerables.

Dicho de otra forma, desde la perspectiva de ACT, la procrastinación académica se puede conceptualizar como el resultado de al menos cuatro factores: (1) la tendencia a evitar emociones o estados incómodos (por ejemplo, estrés, ansiedad ante el rendimiento o aburrimiento) asociados a las tareas de estudio; (2) la dificultad para identificar los valores académicos y establecer metas a corto y largo plazo; (3) la presencia de pensamientos negativos relacionados con la tarea y una tendencia a buscar excusas para retrasar el trabajo; y (4) la dificultad para concentrarse en el momento presente (Gagnon et al., 2018).

Estos factores coinciden con los mecanismos previamente desarrollados en este apartado. La evitación emocional favorece la postergación como modo de aliviar temporalmente el malestar; la falta de claridad respecto de los valores académicos debilita la motivación y la acción dirigida a objetivos; los pensamientos negativos y las excusas justifican de inmediato la demora; y la dificultad para sostener la atención en el presente interfiere con la posibilidad de comprometerse con las tareas de estudio.

Entendida de este modo, la procrastinación académica constituye una manifestación de inflexibilidad psicológica, en la cual la persona actúa predominantemente para evitar experiencias internas aversivas, aún cuando ello implique alejarse de metas valiosas.

6. Objetivos

6.1. Objetivo general

Explorar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso en cuanto a la promoción de la flexibilidad psicológica y la disminución de conductas de procrastinación en estudiantes universitarios que presentan procrastinación académica, a partir de la evidencia científica publicada entre 2010 y 2025.

6.2. Objetivos específicos

- Describir la prevalencia y las manifestaciones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios y sus implicancias en el ámbito académico y personal.

- Analizar la relación entre flexibilidad psicológica y la procrastinación en el contexto académico universitario.
- Examinar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso, especialmente sus procesos centrales e intervenciones, en el abordaje de la procrastinación en población universitaria.

7. Hipótesis

La evidencia científica publicada entre los años 2010 y 2025 sugiere que la Terapia de Aceptación y Compromiso influye positivamente en estudiantes universitarios que manifiestan procrastinación académica, promoviendo la flexibilidad psicológica y reduciendo las conductas procrastinadoras.

8. Metodología

8.1. Enfoque metodológico

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que su propósito no es medir ni cuantificar variables, sino comprender en profundidad los enfoques teóricos, metodológicos y conceptuales a través de los cuales se ha estudiado la procrastinación académica y su abordaje desde la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener y analizar información proveniente de fuentes bibliográficas, principalmente artículos científicos, libros y revisiones sistemáticas, expresadas en lenguaje escrito (Hernández Sampieri, 2014).

El estudio es de alcance descriptivo (Hernández Sampieri, 2014), en tanto busca sistematizar y describir el estado actual de la investigación sobre la temática. El conocimiento se construye a partir del análisis interpretativo de la producción científica existente, con el fin de identificar tendencias, vacíos y posibles líneas de desarrollo futuro.

En cuanto al diseño, corresponde a una revisión sistemática cualitativa de alcance descriptivo. Si bien se aplicaron procedimientos propios de las revisiones sistemáticas, tales como la definición de criterios de inclusión y exclusión, la estrategia de búsqueda y un proceso de selección de estudios, no se siguió de manera estricta la guía PRISMA. Por ello, los resultados se presentan mediante una síntesis narrativa, adecuada para revisiones cualitativas

que integran hallazgos heterogéneos a partir de distintos diseños metodológicos. En este sentido, la investigación se clasifica como de tipo secundaria, ya que no implica recolección de datos originales, sino la síntesis y análisis de estudios previos publicados sobre el tema (Aguilera Eguía, 2014).

La unidad de análisis está conformada por artículos científicos, revisiones y textos académicos que abordan la relación entre procrastinación académica, Terapia de Aceptación y Compromiso y flexibilidad psicológica, publicados entre los años 2010 y 2025.

El instrumento principal utilizado será una matriz de análisis de contenido (Tabla 1 en anexo), elaborada ad hoc, que permitirá sistematizar la información relevante de cada fuente: título, autor, año de publicación, país, tipo de estudio e instrumentos de evaluación. Esta matriz facilitará la comparación entre estudios y la identificación de patrones o tendencias.

Respecto a los resguardos éticos, dado que el estudio se basa exclusivamente en fuentes secundarias y no involucra la participación directa de personas, no se requiere consentimiento informado. Sin embargo, se garantizará el respeto por la propiedad intelectual, citando correctamente todas las fuentes consultadas según las normas APA (7ª edición).

8.2. Criterios y estrategia de búsqueda

Las búsquedas bibliográficas se realizaron en bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto tales como Scielo, ResearchGate y Google Académico. Se utilizaron combinaciones booleanas de palabras clave tanto en español como en inglés, con el objetivo de abarcar la diversidad terminológica presente en la literatura.

Entre los términos empleados en español se incluyeron “procrastinación académica”, “conductas procrastinadoras”, “universidad”, “universitarios”, “Terapia de Aceptación y Compromiso” y “flexibilidad psicológica”. En inglés se utilizaron expresiones como “academic procrastination”, “university”, “college”, “Acceptance and Commitment Therapy”, “ACT” y “psychological flexibility”. Estas palabras se combinaron mediante operadores booleanos en expresiones como: (“procrastinación académica” OR “academic procrastination”) AND (“Terapia de Aceptación y Compromiso” OR “ACT”) AND (“flexibilidad psicológica” OR “psychological flexibility”).

8.3. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión contemplaron estudios publicados entre 2010 y 2025, escritos en español o inglés, y que presentaran diseños experimentales, clínicos, cuantitativos, cualitativos o mixtos; así como revisiones sistemáticas o metaanálisis. Se incluyeron únicamente publicaciones que analizaran de forma explícita intervenciones basadas en la Terapia de Aceptación y Compromiso dirigidas a población universitaria, cuyo objetivo fuera abordar la procrastinación académica y la flexibilidad psicológica. Asimismo, se exigió que los artículos estuvieran disponibles en texto completo.

Por el contrario, se excluyeron publicaciones sin acceso al texto completo, cartas al editor, posters, resúmenes de congresos, capítulos de libros, notas no científicas y estudios que trataran la procrastinación en otros contextos académicos o sin vinculación con estudiantes. También se descartaron investigaciones realizadas antes de 2015 o aquellas que mencionaran ACT o procrastinación sin establecer una relación conceptual o empírica entre ambas.

8.4. Consideraciones éticas

Al tratarse de un estudio basado únicamente en literatura científica previamente publicada, no involucra la participación de personas ni la recolección de datos sensibles. En consecuencia, no se manejan datos personales ni información confidencial. La investigación cumple con los estándares éticos académicos mediante el uso de fuentes científicas validadas, la correcta citación según normas APA y el respeto por la integridad intelectual de los autores cuyas obras fueron revisadas.

9. Resultados

9.1. Resultados de la búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó entre junio y septiembre del año 2025 en las bases de datos SciELO, ResearchGate y Google Académico, utilizando los términos de búsqueda definidos en el apartado metodológico. En cada una de las plataformas se procedió al examen de títulos y resúmenes a partir de los criterios de inclusión previamente establecidos. En esta etapa se excluyeron los estudios que no abordaban la procrastinación académica en población universitaria, aquellos que no incluían intervenciones basadas en la Terapia de Aceptación y

Compromiso (ACT), los que no presentaban datos empíricos y aquellos que no disponían de texto completo accesible.

Luego del cribado inicial, 48 artículos fueron leídos para evaluar su pertinencia. Tras aplicar los criterios de elegibilidad, se excluyeron los estudios que no reportaban resultados cuantitativos vinculados a procrastinación o flexibilidad psicológica, así como aquellos enfocados en poblaciones clínicas o no universitarias.

Finalmente, el proceso culminó con la inclusión de los 9 artículos que conforman la síntesis narrativa, entre los cuales se encuentran estudios piloto, ensayos controlados aleatorizados, intervenciones grupales, talleres breves, programas online y diseños de caso único. Estos trabajos abordan de manera específica los efectos de intervenciones basadas en la ACT en contextos universitarios para el tratamiento de la procrastinación académica y el fortalecimiento de los procesos de flexibilidad psicológica.

9.3. Características de la muestra

Los estudios incluidos abarcan una amplia variedad de diseños metodológicos (ensayos controlados aleatorizados, estudios piloto pre-post, diseños cuasiexperimentales, intervenciones online y estudios de caso único), todos aplicados en población universitaria.

A continuación, se presentan las características generales de las muestras consideradas en el conjunto de artículos:

- **Población:** todos los estudios utilizaron estudiantes universitarios como población objetivo, tanto de grado como de posgrado.
- **Tamaños muestrales:** las muestras oscilaron entre 10 participantes en los estudios piloto más pequeños hasta más de 300 estudiantes en los estudios de carácter correlacional o predictivo.
- **Edad:** la mayoría de las muestras incluyó estudiantes jóvenes entre 18 y 30 años, con excepción de algunos estudios que incorporaron adultos universitarios de mayor rango etario (hasta 44 años).
- **Distribución por sexo:** en varios estudios predominó la participación femenina (por ejemplo, el 77.5% en Gagnon et al., 2018).
- **Contextos geográficos:** las investigaciones provienen de distintos países, incluyendo Canadá, Finlandia, España, Chile, China e India.

En relación a las variables de interés, todos los estudios emplearon instrumentos validados para evaluar procrastinación académica (como PPS, PASS, APSI o APS), medidas

de flexibilidad psicológica (AAQ-II, CAQ, COMP-ACT), variables psicológicas asociadas (ansiedad, afecto negativo, neuroticismo, autoconcepto).

Las intervenciones analizadas incluyeron:

- **Programas basados en ACT** (grupales, individuales y online)
- **Talleres breves de ACT**
- **Cursos de 6 a 10 semanas basados en procesos de flexibilidad psicológica**

En conjunto, los estudios ofrecen evidencia acumulada sobre los efectos de ACT en la procrastinación académica, la flexibilidad psicológica y variables relacionadas.

9.4. Síntesis de las investigaciones

Scent y Boes (2014)

El estudio tuvo como objetivo evaluar si una intervención breve basada en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) podía reducir la procrastinación académica y aumentar la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por ocho estudiantes que participaron en dos talleres grupales centrados en metáforas, ejercicios experienciales, trabajo con valores, aceptación y mindfulness. Se emplearon el PASS para procrastinación y el AAQ-II para flexibilidad psicológica.

Los resultados indicaron que todos los participantes que completaron las evaluaciones mostraron un aumento en la flexibilidad psicológica, mientras que los cambios en procrastinación fueron mixtos a nivel cuantitativo. Sin embargo, la mayoría reportó subjetivamente una disminución en su tendencia a procrastinar y destacó como especialmente útiles las prácticas de mindfulness y la metáfora “passengers on the bus”.

Los autores concluyen que incluso una intervención ACT breve puede favorecer procesos de flexibilidad psicológica y contribuir a una reducción de la procrastinación académica, principalmente a través del aumento de la aceptación y la atención plena.

Entre las limitaciones se señalan el tamaño muestral reducido y la falta de un grupo control, lo cual limita la generalización de los hallazgos.

Dionne, Carbonneau, Pychyl, Renaud & Balbinotti (2016)

Esta investigación tuvo por objetivo analizar los efectos de una intervención grupal breve basada en ACT y mindfulness sobre la procrastinación académica y procesos vinculados a la flexibilidad psicológica. La muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios que participaron de tres sesiones. Se evaluaron procrastinación (APSI), mindfulness disposicional (MAAS) y fusión cognitiva (CFQ), con mediciones en pre-test, post-test y seguimiento.

Los resultados mostraron una reducción significativa en procrastinación únicamente entre el pre-test y el seguimiento, sugiriendo que los efectos emergen con la práctica prolongada. Asimismo, se observó un incremento significativo en mindfulness entre la primera y la última medición, mientras que los cambios en fusión cognitiva no fueron significativos.

Los autores concluyen que la intervención puede reducir la procrastinación académica mediante el fortalecimiento del contacto con el momento presente, interpretado como un proceso central de la flexibilidad psicológica.

Como limitación, se destaca la ausencia de grupo control y el reducido tamaño muestral, que restringen la inferencia causal.

Gagnon, Dionne, Raymond & Grégoire (2018)

El estudio tuvo como objetivo evaluar la eficacia de una intervención web autoaplicada basada en ACT para reducir la procrastinación académica. Participaron estudiantes con altos niveles de procrastinación que completaron ocho módulos online centrados en aceptación, defusión, valores y acción comprometida. Se midieron procrastinación (PPS) y acción comprometida (CAQ-8).

Los resultados evidenciaron una disminución significativa de la procrastinación académica y un aumento significativo en la acción comprometida. Si bien no se utilizó una medida global de flexibilidad psicológica, el incremento en acción comprometida fue interpretado como un indicador funcional de mayor flexibilidad.

Los autores concluyen que una intervención ACT autoaplicada puede generar cambios significativos en la procrastinación, especialmente a través del fortalecimiento de la acción comprometida como proceso de flexibilidad psicológica. Entre las limitaciones se señalan la falta de grupo control y la dependencia de autoinformes.

Kohli, Gupta, Kohli, Saini y Guleria (2025)

Este ensayo controlado tuvo por objetivo evaluar la eficacia de ACT en estudiantes universitarios de enfermería con altos niveles de procrastinación académica. La intervención, de seis semanas, estuvo organizada en torno a los seis procesos del modelo de flexibilidad psicológica. Se midieron procrastinación académica, manejo del tiempo y flexibilidad psicológica mediante AAQ-II.

Los resultados mostraron que el grupo ACT presentó una disminución significativa de la procrastinación académica frente al grupo control, junto con un aumento significativo de la flexibilidad psicológica y del manejo del tiempo. Se halló además una correlación inversa entre procrastinación y flexibilidad psicológica.

Los autores concluyen que ACT reduce la procrastinación precisamente porque incrementa la flexibilidad psicológica, permitiendo que los estudiantes actúen en función de sus metas académicas a pesar del malestar.

Las limitaciones incluyen la ausencia de seguimiento a largo plazo y el uso exclusivo de autoinformes.

López-López, Toca Pérez, González Gutiérrez, Matías Pompa y Alonso Fernández (2020)

El estudio tuvo como objetivo analizar la eficacia de una intervención grupal ACT de cinco sesiones para reducir la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Se comparó un grupo ACT con un grupo control. Se evaluaron procrastinación (PASS), miedo al fracaso (MAPE-3) y autoconcepto académico (AF-5).

Los resultados mostraron que el grupo ACT redujo significativamente la procrastinación en comparación con el control, además de disminuir el miedo al fracaso y mejorar el autoconcepto académico. Si bien no se midió flexibilidad psicológica con un instrumento específico, la intervención se estructuró en torno a los procesos centrales de ACT.

Los autores concluyen que la reducción de la procrastinación se explica por cambios en la relación con pensamientos y emociones, particularmente mediante aceptación, defusión y acción comprometida.

Como limitaciones, se mencionan la falta de medición directa de flexibilidad psicológica y la ausencia de seguimiento longitudinal.

Casassus Montero (2021)

Esta tesis tuvo por objetivo aplicar una intervención individual ACT para reducir la procrastinación académica en doctorandos que presentaban dificultades para avanzar en su tesis. Se trabajó con un enfoque mixto, utilizando escalas (AAQ, CAQ) y análisis de casos en profundidad.

Los resultados indicaron disminución de la procrastinación en la escritura de la tesis, junto con aumentos en acción comprometida y mejoras en aceptación y regulación del malestar asociado al proceso académico.

La autora concluye que las intervenciones individuales ACT pueden favorecer la flexibilidad psicológica en sus componentes de aceptación y acción comprometida, lo que permite disminuir la procrastinación en proyectos de larga duración.

Entre las limitaciones destacan el diseño de casos y la variabilidad individual, que impide generalizar los resultados.

Wang, Zhou, Yu, Ran, Liu y Chen (2015)

El objetivo del estudio fue comparar la eficacia de ACT y la Terapia Cognitivo-Conductual (CBT) en estudiantes universitarios chinos con alta procrastinación académica. Se realizaron ocho sesiones grupales y se evaluaron procrastinación (APS), neuroticismo, afecto, autoestima, manejo del tiempo y fusión cognitiva.

Los resultados mostraron que ambos tratamientos redujeron la procrastinación en el corto plazo; sin embargo, solo el grupo ACT mantuvo la reducción en el seguimiento a tres meses y mostró mejoras adicionales en afecto negativo y neuroticismo. El CBT produjo mayores mejoras en el manejo del tiempo.

Los autores concluyen que ACT puede generar cambios emocionales más duraderos vinculados a procesos de aceptación y defusión, aun cuando la flexibilidad psicológica no fue evaluada explícitamente.

Las limitaciones incluyen la ausencia de instrumentos específicos de flexibilidad psicológica y la falta de seguimiento más prolongado.

Kämper, Katajavuori y Asikainen (2025)

El estudio tuvo como objetivo evaluar un curso online basado en ACT y habilidades de estudio en estudiantes universitarios finlandeses. Se utilizó un diseño cuasiexperimental, comparando un grupo de intervención con un grupo control. Se midió flexibilidad psicológica mediante el CompACT, además de bienestar emocional y habilidades de estudio.

Los resultados mostraron aumentos significativos en flexibilidad psicológica, junto con mejoras en bienestar y en organización académica. Si bien no se midió procrastinación directamente, los autores interpretan que las mejoras en habilidades de estudio y autorregulación pueden influir en la reducción de conductas procrastinadoras.

Los autores concluyen que ACT en formato online puede fortalecer la flexibilidad psicológica y recursos académicos asociados a la disminución de la procrastinación. Como limitación, se destaca la ausencia de mediciones directas de procrastinación.

Glick y Orsillo (2015)

El objetivo del estudio fue comparar una intervención breve basada en Acceptance-Based Behavioral Therapy (ABBT), derivada de ACT, con un programa de manejo del tiempo. Ambos se presentaron en formato de video de 20 minutos. Se midieron procrastinación (PASS y medida conductual), flexibilidad psicológica (AAQ-II), ansiedad y valores académicos.

Los resultados mostraron que ABBT no fue más eficaz que el manejo del tiempo para reducir procrastinación ni para aumentar la flexibilidad psicológica de manera general. Sin embargo, dentro del grupo ABBT, los estudiantes con mayores valores académicos iniciales mostraron una disminución en la procrastinación.

Los autores concluyen que las intervenciones basadas en aceptación y valores pueden ser útiles para estudiantes ya motivados académicamente, pero que intervenciones demasiado breves no generan cambios amplios en flexibilidad psicológica.

Entre las limitaciones se encuentran la baja intensidad de la intervención y el formato exclusivamente audiovisual.

10. Discusión

10.1. Análisis de las tendencias observadas

El objetivo de esta revisión fue explorar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en relación con la promoción de la flexibilidad psicológica y la disminución de conductas de procrastinación académica en estudiantes universitarios, a partir de investigaciones publicadas entre 2010 y 2025. Se incluyeron estudios realizados en diversos países, con variaciones en el formato de intervención, duración y método de evaluación, pero con un foco común en procesos nucleares de ACT.

De manera general, los hallazgos muestran que las intervenciones basadas en ACT tienden a producir mejoras tanto en flexibilidad psicológica como en niveles de procrastinación. Esto se observó con claridad en los estudios de López-López et al. (2022), Gagnon et al. (2021) y Kohli et al. (2023), donde los participantes presentaron aumentos significativos en flexibilidad psicológica, acompañados de una disminución en la procrastinación académica. Este patrón coincide también con lo reportado por Dionne et al. (2019) y Kämper et al. (2018), quienes encontraron mejoras en procesos específicos de ACT como aceptación y acción comprometida, asociados a una menor tendencia a postergar tareas.

En varios de los estudios revisados se observó un patrón similar: a medida que los estudiantes aumentaban su flexibilidad psicológica o algún proceso relacionado (como la aceptación, el contacto con el presente, los valores o la acción comprometida), la procrastinación tendía a disminuir. Esto refuerza la idea propuesta por investigaciones previas de que la procrastinación no está causada únicamente por falta de organización, sino por la dificultad para manejar el malestar que aparece cuando se intenta avanzar con una tarea.

Asimismo, algunos estudios señalaron que los cambios producidos por ACT pueden mantenerse en el tiempo. En particular, Wang et al. (2024) compararon ACT con una intervención cognitivo-conductual tradicional (CBT) y observaron que, si bien ambas reducen la procrastinación en el corto plazo, ACT mostró efectos más estables en el seguimiento y mayor impacto sobre el malestar emocional. Estos resultados sugieren que las técnicas centradas en aceptación y valores podrían generar cambios más profundos que aquellas basadas únicamente en reestructuración cognitiva o habilidades de organización.

Por otra parte, no todos los estudios mostraron resultados totalmente consistentes. Investigaciones con intervenciones muy breves o autoaplicadas, como la de Glick et al. (2020), evidenciaron mejoras menores y, en algunos casos, no superaban a las obtenidas por intervenciones alternativas (por ejemplo, manejo del tiempo). De manera similar, Scent y Boes

(2014) registraron incrementos en flexibilidad psicológica, pero los cambios cuantitativos en procrastinación fueron más modestos, predominando reportes subjetivos de mejora. Estos resultados indican que la extensión y la profundidad de la intervención podrían ser factores relevantes para la eficacia de ACT en este contexto.

Los resultados de los artículos incluidos deben interpretarse considerando sus limitaciones. En primer lugar, varios trabajos presentaron tamaños muestrales reducidos o diseños piloto, lo cual restringe la generalización de los hallazgos (Scent & Boes, 2014; Casassus, 2020; Dionne et al., 2019). Además, se observó heterogeneidad en los diseños y formatos de intervención, desde programas grupales presenciales hasta módulos autoaplicados o intervenciones muy breves, lo cual dificulta comparar los efectos de manera uniforme (Glick et al., 2020; Kämper et al., 2018; Kohli et al., 2023). Otro aspecto relevante es que no todos los estudios midieron flexibilidad psicológica con instrumentos validados, lo que limita la posibilidad de analizarla como mecanismo de cambio de manera firme (Kämper et al., 2018; Kohli et al., 2023; Dionne et al., 2019). Finalmente, la mayoría de las investigaciones se desarrollaron en contextos anglosajones o europeos, con escasa representación latinoamericana, lo que plantea la necesidad de evaluar cómo factores culturales y educativos pueden influir en la eficacia de ACT en estudiantes universitarios (López-López et al., 2022; Casassus, 2020).

Adicionalmente, para futuras líneas de investigación sería valioso desarrollar estudios experimentales con muestras más amplias que permitan evaluar con mayor precisión la relación entre la flexibilidad psicológica y la reducción de la procrastinación académica, tal como sugirieron intervenciones preliminares como las de Scent y Boes (2014) y Casassus (2020).

Asimismo, resultaría relevante incorporar mediciones estandarizadas de flexibilidad psicológica, dado que algunos estudios que observaron mejoras conductuales, no utilizaron instrumentos específicos como el AAQ-II o el CompACT (Kämper et al., 2018; Dionne et al., 2019). También sería pertinente avanzar en comparaciones directas entre ACT y otras intervenciones comúnmente empleadas para abordar la procrastinación, como el manejo del tiempo o los programas cognitivo-conductuales, siguiendo la línea planteada por Wang et al. (2024) y Glick y Orsillo (2015).

Finalmente, se destaca la necesidad de realizar mayores investigaciones en contextos latinoamericanos, dado que la evidencia disponible en la región es aún escasa (López-López et al., 2022; Casassus, 2020), lo que permitiría analizar posibles diferencias culturales en la respuesta a las intervenciones basadas en ACT.

10.2. Implicancias de la procrastinación académica en la vida de los estudiantes universitarios

Los estudios revisados también aportan información valiosa sobre las implicancias que la procrastinación académica tiene en la vida emocional, conductual y académica de los estudiantes universitarios. Diversos trabajos señalan que la procrastinación no solo afecta el rendimiento académico, sino que se relaciona con niveles elevados de malestar psicológico.

Además de sus efectos, las investigaciones permiten observar cómo se manifiesta concretamente la procrastinación académica en los estudiantes. En varios de los estudios se describen patrones recurrentes, tales como la postergación reiterada de tareas relevantes, la tendencia a iniciar actividades únicamente bajo presión extrema de tiempo, la dificultad para sostener hábitos de estudio estables, y la presencia de conductas de evitación frente a tareas percibidas como exigentes o emocionalmente incómodas. También se destacan manifestaciones internas como la rumiación anticipatoria, el miedo al fracaso, la autocrítica excesiva y la sensación de “parálisis” ante la exigencia académica, fenómenos que refuerzan el ciclo de postergación. Estas manifestaciones aparecen vinculadas tanto a la evitación experiencial como a la falta de contacto con los valores personales, factores centrales para comprender el mantenimiento del fenómeno.

En particular, los estudios de López-López et al. (2022) y Gagnon et al. (2021) muestran que los estudiantes con mayores niveles de procrastinación tienden a experimentar miedo al fracaso, estrés académico y dificultades para mantener hábitos de estudio consistentes. La procrastinación aparece asociada a sentimientos de culpa, autocrítica, ansiedad ante los plazos y disminución del autoconcepto académico, fenómenos que pueden profundizar la evitación de tareas y perpetuar el ciclo procrastinador.

El estudio de Casassus (2021) aporta evidencia cualitativa que muestra cómo la procrastinación puede afectar el bienestar general de los estudiantes, especialmente en niveles avanzados de formación como el doctorado. Los participantes reportaron dificultades vinculadas a la autoexigencia, sentimientos de vergüenza y disminución de la autoeficacia, factores que amplifican la postergación.

Por su parte, Kämper et al. (2025) señalan que la procrastinación suele coexistir con problemas en la organización del tiempo, dificultades para regular el estrés académico y una sensación persistente de estar “desbordado”, lo cual interfiere tanto en el desempeño académico como en el bienestar general. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Dionne et al. (2016), quienes describieron que la postergación persistente puede generar un círculo de evitación y angustia ante las tareas pendientes.

El trabajo de Wang et al. (2015), por otro lado, sugiere que la procrastinación se relaciona con afecto negativo y rasgos como el neuroticismo, lo que indica que su impacto excede lo estrictamente académico e influye también en dimensiones emocionales más amplias.

En síntesis, la evidencia analizada muestra que la procrastinación académica tiene consecuencias significativas en la vida estudiantil y que afecta el rendimiento, el bienestar emocional y la autopercepción de los estudiantes.

10.3. Relación entre la flexibilidad psicológica y la procrastinación académica

Los estudios incluidos en esta revisión aportan evidencia consistente acerca de la relación entre la flexibilidad psicológica y la procrastinación académica en estudiantes universitarios. En términos generales, se observó que los incrementos en flexibilidad psicológica se asocian con una disminución de las conductas procrastinadoras. Esto sugiere que la capacidad de los estudiantes para relacionarse de manera más abierta y no evitativa con sus experiencias internas cumple un rol central en la reducción de la postergación.

Los trabajos de López-López et al. (2022), Gagnon et al. (2021) y Kohli et al. (2023) mostraron que, a medida que los estudiantes desarrollan mayor aceptación del malestar, logran distanciarse de pensamientos automáticos y actuar de manera más coherente con sus valores, la procrastinación tiende a disminuir. En estas investigaciones, el aumento de la flexibilidad psicológica se acompañó de mejoras en la conducta académica, reforzando la idea de que la procrastinación funciona, en parte, como una estrategia de evitación experiencial.

Otros estudios aportan evidencia indirecta sobre esta relación. Dionne et al. (2016) encontraron incrementos significativos en mindfulness y contacto con el momento presente, mientras que Kämper et al. (2025) reportaron mejoras en acción comprometida. Ambos procesos son componentes esenciales de la flexibilidad psicológica y se asociaron con reducciones en procrastinación, aun cuando la variable no fue evaluada mediante instrumentos específicos.

Por otra parte, el estudio comparativo de Wang et al. (2015) mostró que las intervenciones basadas en ACT generaron mejoras más estables en el tiempo que las intervenciones cognitivo-conductuales tradicionales. Los autores sugieren que este efecto se debe a que ACT interviene directamente en la relación del estudiante con el malestar académico, promoviendo una mayor disposición a experimentar emociones difíciles sin recurrir a la evitación, lo que favorece la flexibilidad psicológica.

Finalmente, Kohli et al. (2023) identificaron una correlación significativa entre procrastinación e inflexibilidad psicológica, lo que aporta respaldo empírico adicional a la hipótesis de que la tendencia a evitar o controlar experiencias internas desagradables contribuye al mantenimiento de la postergación.

En conjunto, los hallazgos analizados coinciden en señalar que la flexibilidad psicológica constituye un mecanismo de cambio relevante para comprender y abordar la procrastinación académica en población universitaria, ofreciendo un marco teórico sólido para el desarrollo de intervenciones orientadas a promover conductas más coherentes con los valores y metas académicas de los estudiantes.

10.4. Caracterización de las intervenciones basadas en ACT

Dado que uno de los objetivos específicos de esta revisión fue examinar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso, especialmente sus procesos centrales e intervenciones, en el abordaje de la procrastinación en población universitaria, resultó relevante analizar en detalle las características de los programas aplicados en los estudios seleccionados. Al revisar en conjunto las nueve investigaciones incluidas, fue posible identificar distintos tipos de intervenciones basadas en ACT, que varían en formato, intensidad, duración y nivel de acompañamiento. Esta clasificación permite comprender mejor las diferencias en los resultados observados y aporta claridad sobre qué componentes parecen contribuir con mayor fuerza a la disminución de la procrastinación académica.

a) Intervenciones grupales breves

Este tipo de intervenciones se caracterizó por su formato de talleres cortos, usualmente de 2 a 3 sesiones de una hora y media cada una. En esta categoría se encuentran los estudios de Scent y Boes (2014) y Dionne et al. (2016).

Ambos incluyeron:

- metáforas centrales de ACT (como “pasajeros en el autobús”),
- ejercicios de defusión cognitiva (“milk, milk, milk”),
- mindfulness centrado en la respiración,
- psicoeducación sobre evitación experiencial,

- actividades de clarificación de valores académicos,
- exploración del impacto del malestar en las conductas procrastinadoras.

b) Intervenciones comparando ACT con CBT o manejo del tiempo (TM)

Dos estudios evaluaron ACT frente a otras intervenciones psicológicas:

- Wang et al. (2015) compararon ACT con CBT en un programa grupal intensivo de 8 sesiones de 180 minutos.
- Glick y Orsillo (2015) compararon un video online de 20 minutos basado en aceptación y mindfulness con una intervención equivalente de manejo del tiempo.

c) Programas estructurados basados en ACT

En este grupo se ubica el estudio de López-López et al. (2020), que aplicó un programa de cinco sesiones grupales de dos horas. El contenido incluyó:

- ejercicios de aceptación y defusión,
- trabajo sistemático con la matriz de flexibilidad psicológica,
- clarificación profunda de valores académicos,
- conexión entre valores y acción comprometida,
- mindfulness para facilitar el contacto con el momento presente.

d) Intervenciones ACT online

Se identificaron tres modalidades virtuales, con diferencias importantes en su extensión y diseño.

1. Gagnon et al. (2018) desarrollaron un programa de ocho módulos semanales, cada uno centrado en un componente del modelo ACT. Los estudiantes completaron ejercicios descargables y reflexiones guiadas sobre valores, aceptación y defusión.

2. Kämper et al. (2025) integraron ACT con entrenamiento en habilidades de estudio en un curso universitario online. El programa incluyó módulos sobre valores, mindfulness, autocuidado, autocompasión y técnicas de organización académica.
3. Glick y Orsillo (2015), mencionados previamente, utilizaron un formato de 20 minutos que resultó insuficiente para generar cambios significativos, reforzando la importancia de la duración y la práctica guiada.

e) Intervención individual basada en ACT

El estudio de Casassus (2021) implementó un protocolo individual de cuatro sesiones para estudiantes de doctorado. La intervención incluyó:

- análisis funcional detallado de la procrastinación,
- ejercicios de mindfulness adaptados,
- metáfora del autobús aplicada a situaciones personales,
- exploración profunda de valores vocacionales,
- trabajo del “yo como contexto”,
- aceptación compasiva y abordaje de emociones como culpa, vergüenza y autoexigencia.

Este formato permitió un nivel de personalización mayor que el observado en intervenciones grupales o breves.

f) Intervenciones ACT intensivas en formato experimental

Finalmente, Kohli et al. (2023) aplicaron un programa intensivo de seis semanas, con módulos semanales que abordaban cada proceso del hexaflex ACT: contacto con el presente, defusión, aceptación, self-as-context, valores y acción comprometida. Se utilizaron metáforas, ejercicios experienciales, material visual y tareas domiciliarias.

11. Conclusión

El presente trabajo tuvo como objetivo explorar los aportes de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) en la promoción de la flexibilidad psicológica y la reducción de la procrastinación académica en estudiantes universitarios, a partir del análisis de investigaciones publicadas entre 2010 y 2025. Los resultados obtenidos permiten afirmar que las intervenciones basadas en ACT constituyen una alternativa prometedora para abordar este fenómeno, especialmente cuando se trabaja de manera sostenida sobre procesos centrales como la aceptación, la defusión, la clarificación de valores y la acción comprometida.

De manera consistente, los estudios revisados mostraron que el fortalecimiento de la flexibilidad psicológica se asocia a una disminución de la conducta procrastinadora. En este sentido, la procrastinación académica—frecuentemente entendida como una estrategia para evitar experiencias internas desagradables—puede ser abordada de manera eficaz cuando los estudiantes aprenden a relacionarse con dichos eventos internos sin necesidad de evitarlos. ACT ofrece un marco adecuado para este fin, dado que no busca eliminar pensamientos o emociones, sino modificar la forma en que se responde ante ellos. Este cambio en la relación con la propia experiencia permite avanzar hacia conductas más alineadas con metas académicas valiosas.

Entre los hallazgos más relevantes se destaca el impacto del trabajo con valores personales. La clarificación de valores y su traducción en metas concretas contribuyeron a un aumento de la motivación intrínseca en los estudiantes, favoreciendo su compromiso con las tareas académicas. Este componente apareció de manera reiterada en las intervenciones revisadas y se evidenció como un elemento central para contrarrestar la postergación. La construcción de un sentido personal en torno al estudio se posiciona, así, como un factor clave en la prevención de la procrastinación.

Asimismo, la psicoeducación emergió como un componente transversal en la mayoría de las intervenciones. Los programas que incluyeron información clara sobre la función de las emociones, la evitación experiencial, los procesos cognitivos y la importancia de los valores facilitaron una comprensión más amplia del fenómeno y permitieron a los estudiantes adoptar nuevas estrategias de afrontamiento.

En cuanto a las prácticas utilizadas para favorecer la aceptación, se observó una tendencia consistente a incorporar herramientas provenientes del mindfulness, especialmente ejercicios orientados al contacto con el momento presente. Estas prácticas contribuyeron a que los participantes desarrollaran mayor capacidad de observación y regulación emocional, habilitando respuestas más flexibles ante el malestar académico. Es relevante destacar que, en un contexto universitario y social caracterizado por la rapidez, la presión por el rendimiento y la

demanda constante de eficiencia, las intervenciones basadas en mindfulness ofrecen un espacio para la pausa y la reflexión.

Otra observación derivada de esta revisión es que la duración y la profundidad de las intervenciones influyen en su eficacia. Los programas más extensos y estructurados mostraron efectos más estables en el seguimiento, mientras que las intervenciones más breves tendieron a generar cambios más modestos. Esto sugiere que los procesos promovidos por ACT requieren un período de práctica y consolidación para producir transformaciones sostenidas en el comportamiento académico.

Esta revisión también presenta limitaciones que deben ser consideradas. Entre ellas, se destaca la presencia de estudios con muestras reducidas o diseños piloto, la heterogeneidad en los formatos de intervención y la falta de instrumentos estandarizados de flexibilidad psicológica en algunas investigaciones. Además, la mayoría de los estudios fueron realizados en contextos anglosajones, europeos o asiáticos, lo cual limita la generalización de los resultados a poblaciones latinoamericanas. Por lo tanto, resulta importante que futuras investigaciones se desarrollen en el contexto regional, considerando las particularidades culturales e institucionales que pueden influir en la experiencia académica de los estudiantes

Finalmente, a partir de los hallazgos de este trabajo, se propone considerar el desarrollo de estrategias preventivas aplicables en el ámbito universitario. Dado que la procrastinación académica es un fenómeno prevalente, las instituciones educativas podrían ofrecer intervenciones online autoadministradas basadas en ACT, accesibles a través de plataformas digitales institucionales. Estas intervenciones podrían incluir psicoeducación en emociones, prácticas breves de mindfulness, ejercicios de metáforas, clarificación de valores y ejercicios de acción comprometida. Este tipo de abordaje preventivo podría contribuir a mejorar tanto el desempeño académico como el bienestar emocional de una amplia diversidad de estudiantes.

En síntesis, el presente trabajo aporta evidencia de que la Terapia de Aceptación y Compromiso constituye una herramienta prometedora para disminuir la procrastinación académica al fortalecer la flexibilidad psicológica y promover la acción guiada por valores. Aunque aún se requiere ampliar y profundizar la investigación, los estudios revisados muestran que intervenir sobre la relación del estudiante con sus pensamientos y emociones, en lugar de intentar eliminarlos, puede producir cambios significativos y sostenidos en su conducta académica. ACT ofrece, así, un enfoque que no solo reduce la postergación, sino que también habilita una forma más consciente, reflexiva y significativa de transitar la vida universitaria.

12. Referencias bibliográficas

- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359–360. <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M., & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: Teorías, elementos y modelos. *Muro de la Investigación*. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Addison-Wesley.
- Camprubí Rodríguez, A., & Clariana Muntada, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45–60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Casassus Montero, M. (2021). *Intervención basada en ACT para reducir la procrastinación académica en doctorandos* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Chawla, N., & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890. <https://doi.org/10.1002/jclp.20400>
- Dionne, F. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Práxis*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525553723001>
- Dionne, F., Gagnon, J., Carbonneau, N., Hallis, L., Grégoire, S., & Balbinotti, M. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Práxis*, 1, 8–20. <https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.431>
- Eisenbeck, N., Carreño, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.

- Estremadoiro Parada, B., & Schulmeyer, M. K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 30, 51–66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712021000100004
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455–458. 10.2466/pr0.1991.68.2.455.
- Franco, C., Amutio, A., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Van Gordon, W. (2025). Reducing academic procrastination in Spanish university students through a mindfulness-based intervention. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 115–128. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10569>
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2018). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002>
- Geara, G. B., & Teixeira, M. A. P. (2017). Cuestionario de procrastinación académica: Consecuencias negativas. Propiedades psicométricas y evidencia de validez. *Evaluación Psicológica*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335051347008>
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(3), 164–170. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 400–409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>
- Hayes, S. C. (1987). A contextual approach to therapeutic change. *The Behavior Analyst*, 10(2), 191–202.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb Vilardaga, J. C., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180–198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. F., & Strosahl, K. D. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168.

- Herrera Velásquez, J. S. (2025). *Eficacia de la terapia de aceptación y compromiso (ACT) en el rendimiento académico y bienestar mental de estudiantes universitarios: un estudio cualitativo en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kämper, E., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2025). Effects of an ACT-based online intervention on university students' psychological flexibility, well-being and study skills. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(2). <https://doi.org/10.53761/pgsppe36>
- Katajavuori, N., Vehkalahti, K. & Asikainen, H. (2023) *Promoting university students' well-being and studying with an acceptance and commitment therapy (ACT)-based intervention*. *Curr Psychol* 42, 4900–4912. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01837-x>
- Kohli, M., Gupta, N., Kohli, G., Saini, P., & Guleria, K. (2025). *Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in Mitigating Academic Procrastination and its Moderating Factors among nursing students*. *Investigacion y Educacion en Enfermeria*, 43(2), e03. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v43n2e03>
- Knight, L. & Samuel, V. (2022). *Acceptance and Commitment therapy interventions in secondary schools and their impact on students' mental health and well-being: A systematic review*. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 25. 90-105. [10.1016/j.jcbs.2022.06.006](https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.06.006).
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495.
- López-López, A., Pérez, L., González, J., Matías, B., & Alonso, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: Un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- O'Connell, M. (2018). *Una vida valiosa: Los procesos de la terapia de aceptación y compromiso*. Penguin.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>

- Pereira, L., & Pinheiro, R. F. (2021). Academic procrastination in university students: A systematic review. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(3), 856–882. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Räihä, K., Katajavuori, N., Vehkalahti, K., Huotilainen, M. & Asikainen, H. *University students' stress and burnout risk: results of an ACT-based online-course using self-assessments and HRV-measurements*. *Curr Psychol* 43, 20182–20195 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05800-4>
- Rahimi, S., & Hall, N. C. (2021). Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovation in Higher Education*, 46(5), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09563-9>
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review. *Psychology*, 5(13), 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>
- Sánchez Hernández, A. (2010). Procrastinación académica: Un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87–94.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127.
- Luciano Soriano, M. C., & Valdivia Salas, M. S. (2006). La terapia de aceptación y compromiso (Act). *Fundamentos, características y evidencia*. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 79-91.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913.
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149–159.
- Zancan, R. K.; Constantinopolos, L. B.; Pankowski, B. E.; Bellini, B. D.; Oliveira, M. da S. Acceptance and Commitment Therapy for University Students: Perception of a Pilot Program *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 25, núm. 1, 2023 Universidade Presbiteriana Mackenzie DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE14535.en>

Zhao, B., Wang, Q., Wang, L., Chen J., Yin, T., Zhang, J., Cheng, X., Hou, R. (2023). Effect of acceptance and commitment therapy for depressive disorders: a meta-analysis. *Annals of General Psychiatry*. 22. <https://doi.org/10.1186/s12991-023-00462-1>

13. Anexo

Tabla 1) Características de las investigaciones seleccionadas:

Título	Autoría	Año	País	Tipo de estudio	Instrumentos de evaluación
<i>Acceptance and Commitment Training: A Brief Intervention to Reduce Procrastination Among College Students</i>	Camille L. Scent; Susan R. Boes	2014	Estados Unidos	Pre Experimental – Exploratorio – Cuantitativo – Longitudinal	AAQ-II; PASS; MEAQ
<i>Diseño, implementación y evaluación de una intervención individual basada en la Terapia de Aceptación y Compromiso para el tratamiento de la procrastinación</i>	Sol Margarita Casassus Montero	2021	Chile	No experimental – Exploratorio – Mixto – Longitudinal	ATPS; AAQ; CAQ; PHQ-9; GAD-7; CORE-OM
<i>Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in Mitigating Academic Procrastination and its Moderating Factors among Nursing Students</i>	Manu Kohli; Navita Gupta; Gaurav Kohli; Prabhjot Saini; Kanika Guleria	2025	India	Cuasiexperimental – Correlacional – Cuantitativo – Longitudinal	PASS; AAQ-II; STMS
<i>Effects of an ACT-based online intervention on university students' psychological flexibility, well-being and study skills</i>	Ella Kämper; Nina Katajavuori; Henna Asikainen	2025	Finlandia	Cuasiexperimental – Correlacional – Cuantitativo – Longitudinal	MHC-SF; CompACT; HowULearn
<i>Pilot study of a Web-based Acceptance and Commitment Therapy intervention for university students to reduce academic procrastination</i>	Joel Gagnon; Frédéric Dionne; Guillaume Raymond; Simon Grégoire	2018	Canadá	Pre Experimental – Descriptivo – Cuantitativo – Longitudinal	PPS; CAQ-8

<i>Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto</i>	Almudena López-López; Lucía Toca Pérez; José Luis González Gutiérrez; Borja Matías Pompa; Miriam Alonso Fernández	2020	España	Experimental – Explicativo – Cuantitativo – Longitudinal	PASS; MAPE-3; AF-5
<i>Using Acceptance and Mindfulness to Reduce Procrastination Among University Students: Results from a Pilot Study</i>	Frédéric Dionne; Joel Gagnon; Noémie Carbonneau; Leandra Hallis; Simon Grégoire; Marcos Balbinotti	2016	Canadá	Pre Experimental – Exploratorio – Cuantitativo – Longitudinal	APSI; MAAS; CFQ
<i>Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session</i>	Shuo Wang; Ya Zhou; Shi Yu; Li-Wen Ran; Xiang-Ping Liu; Yu-Fei Chen	2015	China	Experimental – Correlacional – Cuantitativo – Longitudinal	APS; NEO PI-R; ATMD; RSES; CPNAS
<i>An Investigation of the Efficacy of Acceptance-Based Behavioral Therapy for Academic Procrastination</i>	Glick & Orsillo	2015	Estados Unidos	Experimental - Comparativo - Cuantitativo - No longitudinal (pre-post)	PASS; AAQ-II

Técnicas del programa implementado por López-López et al. (2020)

Tabla 1. *Objetivos y técnicas del programa*

	Objetivos	Técnicas
Sesión 1	Presentación. Trabajar los conceptos de procrastinación y evitación experiencial. Identificar situaciones en las que procrastinan y que función cumple la procrastinación. Entender la aceptación como alternativa a la evitación.	Psicoeducación. Ejercicios de reflexión grupales. Análisis funcional individual. Ejercicio análisis coste-beneficio.
Sesión 2	Diferenciar entre pensamiento, emoción y conducta. Distanciarse del contenido literal de los pensamientos. Diferenciar los pensamientos, emociones y sensaciones que tenemos de lo que somos. Conseguir la aceptación de pensamientos, emociones y sensaciones sin juzgar. Contacto con el momento presente.	Matriz de flexibilidad psicológica. Análisis de autorregistros. Ejercicio de creación de diferentes finales para un mismo pensamiento Ejercicio del bolígrafo (mindfulness). Mindfulness. Body scan.
Sesión 3	Conseguir la aceptación psicológica tratando de evitar la fusión cognitiva. Comienzo del trabajo en valores: meta, valor, fusión y evitación. Contacto con el momento presente.	Metáfora del autobús. Metáfora del túnel. Ejercicio de fisicalización. Ejercicio de observación del flujo de la experiencia.
Sesión 4	Trabajar el miedo al fracaso. Clarificación de valores. Aceptación psicológica.	Ejercicios de escritura sobre fracaso académico. Ejercicio del funeral. Ejercicios de reflexión grupal. Metáfora aprender a ser un experto en manejar la bicicleta.
Sesión 5	Clarificación de valores. Acción comprometida. Cierre del programa.	Cuestionario de valores. Matriz de flexibilidad psicológica: área académica.

Objetivos e intervenciones de Gagnon et al. (2018)

Table 1. Title and Objectives of each module in the intervention

<i>Title</i>	Objectives
Module 1: <i>Be aware of ineffective behaviors</i>	Participants will better understand what is procrastination and will learn to be more aware of the ineffectiveness of procrastination.
Module 2: <i>Choosing a direction according to your values</i>	Participants will clarify their educational values and will also be asked to be more attentive to the choices of activities moment by moment.
Module 3: <i>Identify your excuses</i>	Participants will learn to identify the excuses (reason-giving) that contribute to their procrastination.
Module 4: <i>Take actions</i>	Participants will learn to act effectively and set goals in line with personal values.
Module 5: <i>Be willing to face discomforts</i>	Participants will learn to be aware of the discomforts they may encounter during school tasks.
Module 6: <i>Act on your environment</i>	Participants will be familiarized with the "Pomodoro" technique, framed as an exposure and acceptance technique. They will also have the opportunity to reduce the influence of distractions in their environment that interferes with school tasks.
Module 7: <i>Defuse from thoughts</i>	Participants will learn to defuse (observe and distance themselves) from negative thoughts.
Module 8: <i>Be perseverant in adversity</i>	Participants will learn to relate differently to internal barriers for the future and will learn to

Metáfora “Pasajeros en el Bus” por Hayes et al. (2011) utilizada en Scent & Boes (2014), ejercicio de defusión:

“You are the driver of a bus along the road of your life. Things are generally pretty good on your bus. As you drive along, you turn the bus toward a new destination. Soon, you notice that some passengers in the back of the bus start to become unruly. They stand up and make noise, demanding you change course back to the other path. When you don’t comply, they get louder and more obnoxious, using name calling and threatening language to get you to change course away from this new destination. The closer you get to the destination the more obnoxious and threatening they become. Reasoning with them doesn’t work; they won’t shut up and they won’t leave the bus. Unable to get rid of them, your only option for restoring peace is to give in to their demands and change course. As soon as you steer away from the destination they didn’t like, they begin to simmer down, eventually retreating quietly to the back of the bus.

The unruly passengers, I explained, represent uncomfortable and unwanted thoughts and feelings triggered by a task; steering away from the task, or procrastinating, temporarily relieves the stress of experiencing these sensations. The desire to get to the task remains, however, so the pattern repeats; as the driver steers once more toward the task, noisy and belligerent passengers begin heckling until the course is again changed away from the task. Eventually, either the driver gives up trying to get to that destination or decides to speed over to the destination as quickly as possible, yelling at and arguing with the bellicose passengers all the way. Neither giving in to the passengers’ demands nor fighting with them leads to a satisfactory result. The passengers stay on the bus, repeating the cycle whenever triggered by a similar destination.

Discussion focused on options for responding to the unruly passengers, who cannot be made to stay quiet or removed from the bus. Acceptance of both their presence and the drivers’ inability to control their behavior was noted as the first key for the driver to stay on course. The second key was realizing that although these unwanted passengers sounded extremely threatening, they in fact could not cause harm to the driver. The tendency to fuse with thoughts and to respond to them as if they were real, rather than recognizing that they are simply thoughts, was discussed.”