



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

INTERVENCIONES PARA REDUCIR LA
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y SUS
EFECTOS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN DE
LITERATURA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL
GRADO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA
ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

LILIAN LISSETH LESCOANO RAMIREZ

NATHALY VANESSA VARGAS PALACIOS

LIMA - PERÚ

2025

ASESOR

Dr. Fredy Santiago Monge Rodriguez

JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Dr. Giancarlo Ojeda Mercado

PRESIDENTE

Mg. Miguel Mendoza Fuentes

VOCAL

Dra. Amalita Isabel Maticorena Barreto

SECRETARIA

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias quienes han sido nuestra mayor fuente de inspiración en estos dos años de formación académica. Cada esfuerzo ha valido la pena por ellos y por la propia satisfacción personal y crecimiento profesional.

Agradecimientos

Agradecemos, en primer lugar, a Dios, cuya guía constante y fortaleza nos han sostenido en los momentos más desafiantes de este camino. Nuestro sincero reconocimiento a los profesores, cuya vocación y dedicación han enriquecido profundamente nuestro aprendizaje, y a nuestras familias y amigos de la maestría, quienes han sido parte esencial de este proceso de desarrollo integral.

Fuentes de financiamiento

Este proyecto fue autofinanciado por los autores, quienes asumieron íntegramente los costos asociados.

Similitud 10% Marcas de alerta



CAYETANO HEREDIA

INTERVENCIÓN PARA REDUCIR LA
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y SUS
EFECTOS EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN DE
LITERATURA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL
GRADO DE MAESTRO EN PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA
ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

LILIAN LISSETH LESCANO RAMIREZ
NATHALY VANESSA VARGAS PALACIOS



Informe estándar ⓘ

Informe en inglés no disponible [Más información](#)

10% Similitud estándar

Fuentes

Mostrar las fuentes solapadas ⓘ

1 Trabajos del estudiante

Universidad Peruana Cayetano Heredia

4 bloques de texto 117 palabra que coinciden

2 Internet

repository.javeriana.edu.co

9 bloques de texto 107 palabra que coinciden

3 Internet

posgrado.cayetano.edu.pe

2 bloques de texto 92 palabra que coinciden

4 Internet

duict.upch.edu.pe

1 bloques de bloques 78 palabra que coinciden

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	
Abstract	
CAPÍTULO I: Introducción	1
1. Identificación del problema	1
1.1. Objetivos de la investigación	3
1.1.1. Objetivo general	3
1.1.2. Objetivos específicos	4
CAPÍTULO II: Desarrollo del estudio	5
2. Métodos	5
2.1. Criterios de elegibilidad	5
2.2. Fuentes de información	6
2.3. Búsqueda	6
2.4. Selección de estudios	6
2.5. Lista de datos	8
2.6. Síntesis de resultados	10
Resultados	12
Discusión	33
CAPÍTULO III: Conclusiones y recomendaciones	47
Conclusiones	47
Recomendaciones	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

Lista de tablas

Tabla 1. Lista de datos de los estudios incluidos	8
Tabla 2. Características básicas de los programas de intervención	17
Tabla 3. Efectividad de los programas de intervención	21
Tabla 4. Habilidades, estrategias y bases teóricas de las intervenciones	27

Lista de figuras

Figura 1. Diagrama de flujo Prisma empleado para selección de artículos

7

RESUMEN

En la actualidad, la procrastinación académica (PA) es un problema común y creciente en el ámbito educativo que hace referencia al retraso intencional, innecesario e irracional de las tareas escolares y que tiene consecuencias en múltiples esferas como el rendimiento académico, salud mental, la vida cotidiana, etc. Es por ello que se plantea la presente investigación que tiene como objetivo sintetizar la información de la literatura sobre los programas de intervención aplicados para reducir la PA y sus efectos en estudiantes universitarios; analizar sus características, efectividad, así como las habilidades, estrategias y técnicas que plantean. La metodología de la presente investigación incluye la búsqueda de estudios experimentales y cuasiexperimentales en bases de datos académicas como Scopus y Google Académico, incluyendo artículos científicos y tesis de universidades acreditadas por la SUNEDU, publicados en los últimos 5 años. Los resultados muestran que existe diversidad en los objetivos de cada programa apuntando a desarrollar diferentes factores asociados a la PA como la autorregulación, gestión del tiempo, autoeficacia, motivación, inteligencia emocional, estrés y ansiedad, etc. La mayoría de estos programas utilizan enfoques cognitivo-conductuales. En general, los programas son efectivos, reportando una reducción significativa de la procrastinación, lo que es útil como punto de partida para futuras investigaciones. Sin embargo, se observa la necesidad de más estudios experimentales con enfoques mixtos para analizar mejor los factores asociados a la procrastinación. Una limitación es la falta de seguimientos a largo plazo, lo que impide evaluar los efectos duraderos de las intervenciones.

Palabras claves: Procrastinación académica, universitarios, programas, intervención.

ABSTRACT

Currently, academic procrastination (AP) is a common and growing problem in the educational field that refers to the intentional, unnecessary and irrational delay of school tasks and that has consequences in multiple spheres such as academic performance, mental health, daily life, etc. That is why this research is proposed, which aims to synthesize the information in the literature on intervention programs applied to reduce AP and their effects on university students; analyze their characteristics, effectiveness, as well as the skills, strategies and techniques they propose. The methodology of the present research includes the search for experimental and quasi-experimental studies in academic databases such as Scopus and Google Scholar, including scientific articles and theses from universities accredited by SUNEDU, published within the last five years. The results show that there is diversity in the objectives of each program aiming to develop different factors associated with AP such as self-regulation, time management, self-efficacy, motivation, emotional intelligence, stress and anxiety, etc. Most of these programs use cognitive-behavioral approaches. In general, the programs are effective, reporting a significant reduction in procrastination, which is useful as a starting point for future research. However, there is a need for more experimental studies with mixed approaches to better analyze the factors associated with procrastination. One limitation is the lack of long-term follow-ups, which prevents the evaluation of the lasting effects of the interventions.

Keywords: Academic procrastination, university students, programs, intervention.

1. INTRODUCCIÓN

Identificación del problema

Actualmente la procrastinación académica (PA) es un fenómeno reconocido como problemático y común en el ámbito educativo. Este término se refiere a la conducta de posponer o retrasar el inicio o finalización de tareas académicas hasta el punto de generar incomodidad (Gómez et al., 2023). Se trata de una tendencia irracional presente en algunos estudiantes, quienes pueden experimentar frustración como resultado, lo que impacta en su bienestar, salud mental y desempeño académico mostrándose como un obstáculo para el desarrollo de competencias académicas (Altamirano y Rodríguez, 2021; Corrales y Cañizales, 2023; García-Serrano et al., 2023). La PA afecta la salud física, emocional y psicológica de los estudiantes, generando ansiedad, alteraciones en el descanso y, a largo plazo, problemas como depresión y afectación de la autorrealización personal (Delgado-Tenorio et al., 2021).

Asimismo, la PA genera malestar subjetivo y refleja desafíos en la autorregulación cognitiva, emocional y conductual; cognitivamente, los estudiantes desarrollan sesgos para proteger su autoestima y evitar juicios; conductualmente, se involucran en distracciones que llevan al autosabotaje; emocionalmente, enfrentan ansiedad e inseguridad, lo que reduce su motivación; y, socialmente, pueden mostrar indecisión y preocuparse excesivamente por la opinión de otros, lo que impacta sus relaciones y decisiones (Díaz-Morales, 2019).

Diversas investigaciones han mencionado como consecuencias de la PA, una afectación en el bienestar psicológico. Por ejemplo, se la ha relacionado con la ansiedad, neuroticismo, baja autorregulación (Hervías, 2022); estrés y bajo desempeño académico (Hailikari et al., 2022), autoestima y calidad de vida (Aspeé et al., 2021), falta de confianza en la persona misma, falta de autocontrol, depresión, comportamiento desorganizado, perfeccionismo e impulsividad disfuncional (Otero-Potosi et al., 2023). Estos, entre otros factores, afectan las metas de los

estudiantes perjudicando su vida no solo profesional sino también laboral, afectando negativamente su productividad y rendimiento (Alegre y Toribio, 2019).

Al respecto, se encontró que el 80% de estudiantes universitarios de países europeos practican comportamientos procrastinadores, mientras que el 50% posterga la entrega de tareas académicas (Pozo-Pozo y Moreta-Herrera, 2023). En otro estudio realizado en Arabia Saudita en el año 2022, se encontró que factores como la edad, género, depresión y estrés influyen en el bienestar de los estudiantes y pueden provocar PA (Dardara y Al-Makhalid, 2022).

En el Perú, desde la adolescencia ya se evidencia un alto porcentaje de estudiantes (65%) que procrastinan constantemente en el desempeño de la escuela (Estrada, 2020). Además, la evidencia señala que en tiempos de coronavirus (COVID-19), hubo una mayor procrastinación a partir del aumento a la adicción de las redes sociales (Yana-Salluca et al., 2022), adicción que observamos mantenerse en tiempos actuales. Situación que además ocasionó en los estudiantes niveles no adecuados de autorregulación de aprendizaje, gestión del tiempo, motivación y autocontrol que pueden influir en el desarrollo de la PA (Garzón y Gil, 2015, citado en Borger y Morote, 2021).

La PA es un comportamiento y afecta a gran cantidad de estudiantes a niveles educativos, en especial en la etapa universitaria, ya que en esta etapa suele aumentar la carga académica, hay mayores responsabilidades (Alegre y Toribio, 2019), frente a lo cual los estudiantes universitarios no están preparados por su falta de autonomía y capacidad para organizarse (Morlaix y Perret, 2013, citado en Cherrier et al., 2023).

A pesar de la relevancia de este tema, la mayoría de estudios se enfocan en el análisis descriptivo de los factores asociados a la PA, cómo afecta al rendimiento, al bienestar psicológico, cómo se relaciona con la ansiedad, etc., pero son menos los estudios que se enfocan en la intervención para la disminución de la misma y de sus efectos negativos. Existen

diversos estudios sobre la procrastinación y sus efectos, no obstante, poco se ha hecho por intervenir en dicha problemática (Alfaro, 2018).

En consecuencia, existe una necesidad de continuar investigando en torno a la PA a nivel universitario y se considera pertinente la realización de la presente revisión de literatura de artículos científicos existentes que brinden información sobre los diferentes programas de intervención realizados para reducir la PA y de esta manera poder analizar la efectividad de las intervenciones realizadas e incentivar la realización de más estudios que aprovechen los hallazgos encontrados y a partir de ellos propongan nuevas estrategias y programas efectivos que ayuden a evitar o manejar conductas procrastinadoras que como se ha referido, afectan a los estudiantes en el ámbito físico, psicológico y académico.

Revisar programas para reducir la PA podría tener un impacto social positivo, ayudando a promover estrategias que mejoren la productividad, el éxito académico y el bienestar psicológico de los estudiantes; además, de ayudar a disminuir problemas de salud mental relacionados con el estrés, beneficiando tanto a los estudiantes como a la sociedad al fomentar un entorno académico y laboral más saludable.

Es así que nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué programas de intervención se han implementado para reducir la procrastinación académica y sus efectos en estudiantes universitarios, y qué resultados principales se derivan de la literatura reciente sobre su aplicación?

1.1. Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Sintetizar la información de la literatura actual sobre los programas de intervención aplicados para reducir la procrastinación académica y sus efectos en estudiantes universitarios de pregrado.

Objetivos específicos

- Clasificar los tipos de programas de intervención utilizados para abordar la procrastinación académica, incluyendo sus características básicas como tipo, muestra, duración y seguimiento.
- Analizar la efectividad de los programas de intervención aplicados para reducir la procrastinación académica y sus efectos en estudiantes universitarios de pregrado.
- Analizar las bases teóricas, habilidades y estrategias que desarrollan los programas de intervención diseñados para reducir la procrastinación académica y sus efectos en estudiantes universitarios de pregrado.

2. DESARROLLO DEL ESTUDIO

2. Método

El enfoque metodológico empleado en la presente investigación es descriptivo, a través de una revisión bibliográfica de tipo narrativa que permite la recopilación sistemática de la información publicada y relacionada con un tema (Vilanova, 2012); siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), el cual es útil para optimizar la calidad y transparencia en la realización y presentación del presente trabajo (Page et al., 2020).

La presente revisión abarca estudios realizados a nivel mundial, de manera tal que se incluyen intervenciones implementadas en diferentes contextos académicos, lo que permite identificar variaciones culturales y contextuales en la efectividad de las intervenciones.

2.1. Criterios de elegibilidad

2.2.1. Criterios de inclusión

- Se seleccionaron los artículos publicados en los últimos 5 años, en el periodo del 2019 al 2024.
- Se seleccionaron artículos en el idioma español e inglés.
- Se seleccionaron investigaciones que hayan realizado intervenciones con estudiantes universitarios de pregrado.
- Se seleccionaron artículos de tipo experimental o cuasi- experimental.
- Se seleccionaron artículos relevantes respecto al tema investigado.

2.2.2. Criterios de exclusión

- No se seleccionaron artículos en el idioma chino, coreano, alemán y francés.

- No se seleccionaron investigaciones que se hayan realizado en escolares o estudiantes universitarios de posgrado o doctorado.
- No se seleccionaron artículos que no se encuentren publicadas con el permiso correspondiente y en revistas que no tengan revisión de pares.
- No se seleccionaron investigaciones de repositorios de universidades del Perú no acreditadas por SUNEDU.
- No se seleccionaron artículos de acceso restringido, es decir que requerían un costo para su acceso.
- No se seleccionaron aquellas investigaciones que no hayan logrado aplicar el Programa de Intervención.

2.2. Fuentes de información

Para la presente investigación, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos científicos de las bases de datos a través de Scopus y Google académico; en relación con los programas de intervención para reducir la procrastinación.

2.3. Búsqueda

Se exploró la cantidad de registros que arrojaron las bases de datos considerando una combinación de términos como “procrastinación académica”, “reducción”, “intervención”, “terapia” “universitarios”. Estos mismos términos también se utilizaron en inglés: “academic procrastination”, “reduction”, “intervention”, “therapy” “university”. Además, se consideró la búsqueda con operadores booleanos AND y OR.

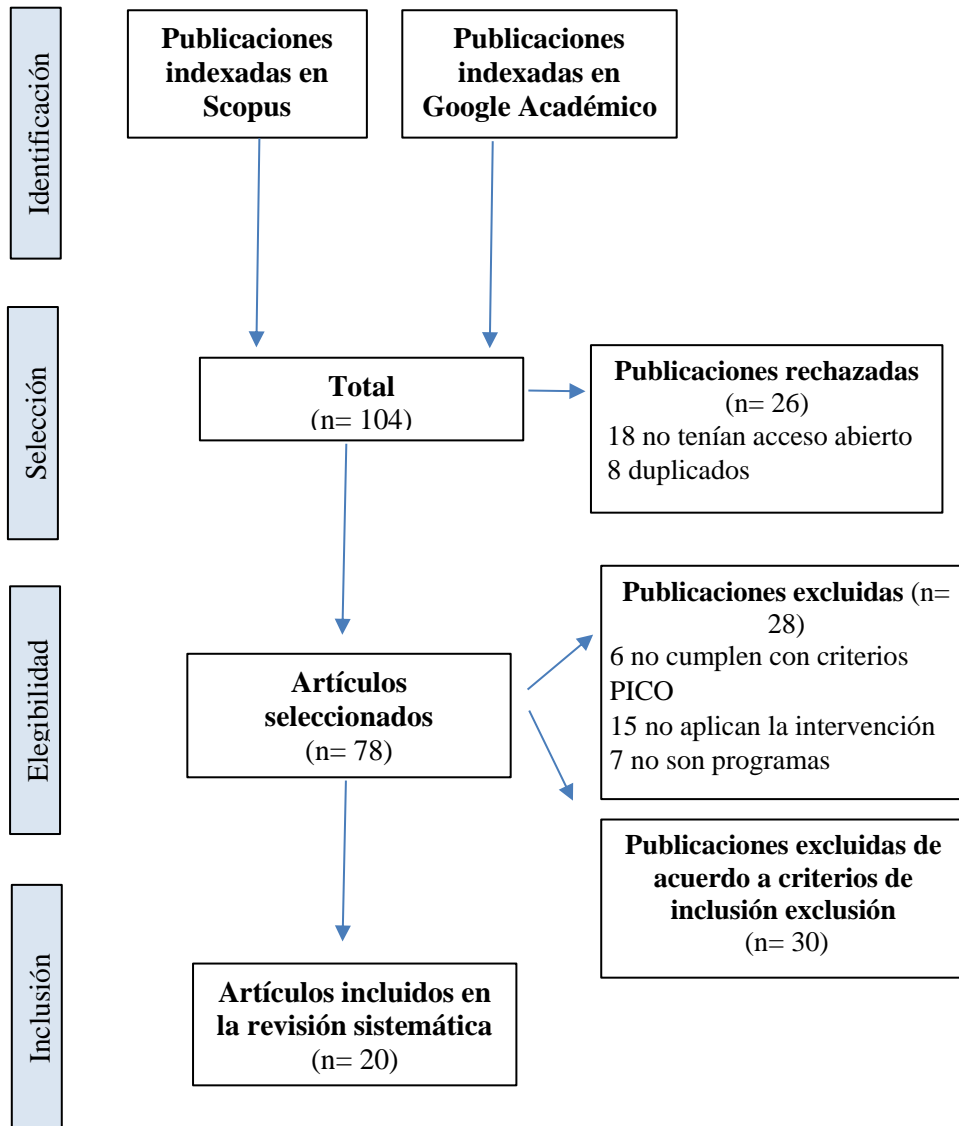
2.4. Selección de estudios

Se descartaron investigaciones al leer los títulos; posteriormente al leer su resumen y finalmente fueron descartados aquellos que no cumplían con los criterios de inclusión y

exclusión. Se aplicó el método PRISMA, el cual abarca cuatro elementos que deben diferenciarse revisión sistemática: identificación, selección, elegibilidad e inclusión.

Figura 1

Diagrama de flujo Prisma empleado para selección de artículo



2.5. Lista de datos

Tabla 1

Lista de datos de los estudios incluidos

Autor y año	Diseño, método y muestra	Variables de Investigación	Hallazgos clave
Alegre y Toribio (2019)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 24	Procrastinación académica	Disminución significativa en la postergación de actividades, pero no en la autorregulación académica.
Cruz (2019)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 40	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación. El 100% alcanzó el nivel bajo en postergación de actividades.
Loeffler et al. (2019)	ECA. Cuantitativo. Muestra: 87	Procrastinación académica y Autorregulación	Reducción significativa de la procrastinación. Aumento de efectividad, concentración y carga de trabajo completada y estudio diario. Se mantuvieron los efectos en el seguimiento.
Pilco (2019)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 75	Procrastinación académica e inteligencia emocional	Reducción significativa de la procrastinación. Aumento en los niveles de inteligencia emocional. Sin mejoras significativas en habilidades sociales y rendimiento académico.
Sidiq et al. (2020)	Experimental Cuantitativo. Muestra: 16	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación con técnicas de economía de fichas y contrato de comportamiento, con mayor efectividad de esta última.
Ugwuanyi et al. (2020)	ECA. Cuantitativo. Muestra: 64	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación en el post- intervención y seguimiento.
Zhao y Elder (2020)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 153	Procrastinación académica y autorregulación	No se mejoró de forma significativa la procrastinación ni la autorregulación.
Ananya et al. (2021)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 27	Procrastinación académica y bienestar general	Reducción significativa de la procrastinación en el 100% de los participantes. Mejora en el bienestar general y desempeño académico.
Dizon et al. (2021)	ECA. Cuantitativo Muestra: 26	Procrastinación académica y motivación	Leves mejoras en la procrastinación y en la motivación aplicando la Técnica de Pomodoro y Flowtime.
Schuenemann et al. (2022)	ECA. Cuantitativo. Muestra: 148	Procrastinación académica y regulación emocional	Disminución significativa de la procrastinación. Aumento de la regulación emocional.

Autor y año	Diseño, método y muestra	Variables de Investigación	Hallazgos clave
Zapata y González (2022)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 28	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación. Mejoras en hábitos de estudio, estrategias de organización y gestión del tiempo y calidad de los textos argumentativos.
Cherrier et al. (2023)	Cuasi- experimental. Mixto Muestra: 199	Procrastinación académica y planificación	Reducción significativa de la procrastinación. Aumento de la capacidad de planificación, gestión del tiempo y conocimiento de sí mismos.
Furlan y Martínez (2023)	Cuasi- experimental Mixto. Muestra: 1	Procrastinación académica, ansiedad y perfeccionismo desadaptativo	Disminución significativa de la procrastinación. Disminución de la ansiedad, vergüenza y síntomas asociados a la exposición social. Mejora en la concentración y capacidad organizativa para estudiar. El perfeccionismo desadaptativo persistió.
Mutter et al. (2023)	ECA. Cuantitativo. Muestra: 233	Procrastinación académica, depresión, ansiedad, estrés y autoeficacia	Disminución significativa de la procrastinación, sin diferencias significativas entre los grupos con coach digital y humano. Mejoras en la depresión, ansiedad, estrés y autoeficacia.
Rad et al. (2023)	ECA. Cuantitativo. Muestra: 30	Procrastinación académica, autorregulación y atención plena	Efecto significativo en la reducción de la procrastinación. Reducción del estrés y ansiedad. Mejora de la gestión de emociones, hábitos académicos, atención plena, la autorregulación y la conciencia sobre sus pensamientos y acciones.
Tolan (2023)	Experimental Cuantitativo Muestra: 24	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación académica. Mejora en la identificación y desafío de pensamientos automáticos negativos y distorsiones cognitivas.
Asikainen et al. (2024)	Experimental Mixto Correlacional. Muestra: 136	Procrastinación académica, gestión del tiempo, esfuerzo y flexibilidad psicológica	Disminución significativa de la procrastinación. Aumento significativo de la gestión del tiempo, esfuerzo y flexibilidad psicológica.
Firmansyah et al. (2024)	Experimental Cualitativo Muestra: 1	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación, con cambios en la constancia, realización de tareas, toma de apuntes, búsqueda de referencias, lectura frecuentemente de libros y rendimiento.
Ilma et al. (2024)	ECA Cuantitativo Muestra: 17	Procrastinación académica	Reducción significativa de la procrastinación en los tres grupos, en el que se aplicó la autoconversación, en el que se aplicó la reestructuración cognitiva y el grupo combinado con ambas técnicas.
Suryani et al. (2024)	Cuasi- experimental Cuantitativo. Muestra: 60	Procrastinación académica y gestión del tiempo	Reducción significativa de la procrastinación después de aplicar la técnica de autogestión. Disminución en "desperdicio de tiempo" y "evitación de tareas".

Nota. ECA = Ensayo Controlado Aleatorio.

2.6. Síntesis de resultados

De las 20 investigaciones sobre programas para reducir la procrastinación académica en universitarios de pregrado, el 80% empleó un enfoque cuantitativo. Entre los estudios que destacan por su tamaño de efecto alto se encuentran el de Sidiq et al. (2020), con 6 sesiones presenciales para 16 estudiantes y seguimiento a largo plazo; el de Ugwuanyi et al. (2020) en el que se trabajó con 64 estudiantes en 12 sesiones durante 6 semanas, evidenciando una reducción significativa de la procrastinación en el post-intervención y el seguimiento; el estudio de Cherrier et al. (2023), con enfoque mixto, el cual enseñó estrategias basadas en las neurociencias para mejorar la gestión del tiempo y la fijación de objetivos, se trabajó con 199 estudiantes impartiendo 4 módulos en 6 meses, siendo uno de los estudios con mayor duración.

Por otro lado, los 20 estudios revisados varían en tamaño de muestra (1 a 233 participantes) y duración de las intervenciones (4 a 13 sesiones). Sin embargo, solo 6 de los 20 estudios incluyeron seguimiento para evaluar efectos a largo plazo, los cuales fueron Loeffler et al. (2019); Sidiq et al. (2020); Ugwuanyi et al. (2020); Cherrier et al., (2023); Furlan y Martínez (2023) e Ilma et al. (2024), lo que resalta la importancia de incorporar este aspecto para validar la efectividad de las intervenciones contra la procrastinación. Asimismo, se identificó que pocos estudios realizaron una evaluación integral sobre la procrastinación académica, mientras otros analizaron algunas variables asociadas a la procrastinación para cumplir con los objetivos planteados en los programas de intervención, las investigaciones fueron de Cherrier et al. (2023), Furlan y Martínez (2023), Mutter et al. (2023) y Rad et al. (2023); este último estudio también destaca por su tamaño de efecto alto.

Por otro lado, se observó que los estudios realizados a partir del 2021, luego de la pandemia por Covid-19, hubo un incremento de programas de intervención en modalidad en

línea, sin embargo, es necesario mencionar que la mitad de los estudios encontrados fueron realizados de manera presencial.

En relación a los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones, se destaca que el 100% de los estudios reportaron alguna mejora en relación a la reducción de la procrastinación, desde mejoras leves hasta significativas, diferenciándose, además, en los tamaños de efecto en la reducción de la procrastinación, desde efecto pequeño (5%), de pequeño a medio (5%), medio (15%), medio a grande (15%) y grande (20%). No se registraron efectos adversos en los estudios, sin embargo, el 45% indicó que al menos un área no fue del todo esperado.

Las habilidades desarrolladas en los programas de intervención fueron variadas; sin embargo, la mayoría coincide en el desarrollo de la autorregulación (70%) y la gestión del tiempo (60%), las cuales estarían directamente relacionada con la conducta procrastinadora. Otras habilidades desarrolladas fueron, la motivación en Mutter et al. (2023), búsqueda de ayuda en Cruz (2019) y las funciones ejecutivas como la planificación en Cherrier et al. (2023).

Para lograr los objetivos establecidos, las estrategias más utilizadas fueron la reestructuración cognitiva, estrategias de afrontamiento, resolución de problemas, actividades grupales y supervisión de otros especialistas, como se evidencia en los estudios de Pilco (2019), Cruz (2019), Ilma et al. (2024), entre otras investigaciones. Así mismo, se destaca el uso del mindfulness como una estrategia efectiva e innovadora como se observa en varias investigaciones como en el estudio de Ananya et al. (2021), Mutter et al. (2023), entre otros. Finalmente, la base teórica más frecuente es la teoría cognitivo-conductual, lo cual se evidencia en el 50% de los programas de intervención que la utilizaron, como se presenta en los estudios de Sidiq et al. (2020), Ugwuanyi et al. (2020), entre otros. Esto respalda y valida la eficacia de la terapia cognitivo-conductual como un enfoque con base científica y demostrada efectividad.

Sin embargo, también se utilizaron otras bases teóricas utilizadas, como la teoría de logro de metas en Alegre y Toribio (2019), autorregulación en Zhao y Elder (2020); reducción del estrés en Rad et al. (2023), neurociencias en Cherrier et al. (2023) y terapia de aceptación y compromiso en Asikainen et al. (2024).

RESULTADOS

Teniendo en cuenta nuestro objetivo general: sintetizar la información de la literatura actual sobre los programas de intervención aplicados para reducir la procrastinación académica y sus efectos en estudiantes universitarios de pregrado, se analizó la información de 20 artículos encontrados, y se destacan los siguientes resultados más relevantes.

Sidiq et al. (2020) realizaron una intervención en la modalidad presencial en 16 estudiantes de una universidad en Indonesia, a lo largo de 6 sesiones con una duración de 40 minutos cada una. Seleccionaron a los 16 estudiantes con mayor nivel de procrastinación académica y los dividieron en dos grupos de 8 estudiantes cada uno; examinaron la eficacia de la asesoría conductual para reducir la postergación académica; en el primer grupo se aplicó la técnica de economía de fichas y en el segundo, el contrato de conducta. En la primera sesión, se realizó la inducción del programa, además, los participantes identificaron y describieron su conducta ante las actividades académicas, así como sus causas y consecuencias. En la segunda sesión, se realizó el establecimiento de metas. En la tercera sesión, se asesoró por separado a cada grupo sobre la técnica que les correspondía. En la cuarta y quinta sesión, se realizó el tratamiento de seguimiento, se continuó con la implementación de la técnica específica y se revisó si hubo cambios después del tratamiento. En la sexta sesión, los estudiantes explicaron lo que sintieron después del tratamiento brindado y decidieron sobre su futuro; además, se realizó una evaluación (Postest). Los resultados del programa implementado fueron muy positivos, ambas técnicas, economía de fichas y contratos de conducta, redujeron la

procrastinación de forma significativa con un tamaño de efecto grande, con mayor efectividad del contrato de conducta. Además, se realizó un seguimiento y se verificaron los efectos a largo plazo.

Ugwuanyi et al. (2020), también realizaron una intervención presencial, un ensayo controlado de dos brazos (ECA), con una muestra de 64 estudiantes de universidades públicas en Nigeria, de los cuales 34 fueron asignados al grupo experimental y los 30 restantes al grupo de control. Al igual que la investigación anteriormente descrita, también se basó en el enfoque cognitivo-conductual (TCC) y también incluyó un seguimiento, en este caso, dos meses después de la intervención. Cada sesión duró 90 minutos, ejecutándose dos veces por semana durante un período de 6 semanas, lo que dio un total de 12 sesiones. En éstas, se dedicaron 30 minutos a los pensamientos automáticos y 60 minutos a las creencias irracionales y sesiones de discusión; además, se utilizaron técnicas de resolución de problemas, cognitivas y conductuales, con el apoyo de materiales visuales como dibujos animados, objetos artísticos como acrósticos, además se utilizaron metáforas, anotaciones y tareas, construidos con diálogo socrático y otras técnicas. Cada sesión comenzó con un resumen de la sesión anterior y finalizaron con resúmenes, comentarios y tareas. Se logró una reducción significativa de la procrastinación tanto en la fase post- intervención como en el seguimiento, con un tamaño de efecto alto.

A diferencia de los dos estudios anteriormente descritos en los cuales se utilizó un enfoque cuantitativo, Cherrier et al. (2023), realizó una intervención con enfoque mixto la cual tuvo una duración de 20 horas repartidas en 4 módulos a lo largo de 6 meses. Utilizó una muestra significativamente mayor, con un total de 199 estudiantes de una universidad de Francia. El programa se basó en la enseñanza de las neurociencias, se enseñó el funcionamiento del cerebro y se proporcionaron herramientas prácticas. Se estructuró en torno a aprender a

aprender, aprender a concentrarse, aprender a memorizar, aprender a poner en práctica estrategias, lo que generó aprendizajes en la gestión del tiempo y la fijación de objetivos, logrando planificar su propio trabajo. Se logró una reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto alto y el 90% de los estudiantes continuó utilizando las estrategias aprendidas, según se informó a través de entrevistas hechas a los mismos estudiantes.

A diferencia de los anteriores estudios mencionados anteriormente, que no tuvieron en cuenta factores asociados a la procrastinación, Mutter et al. (2023), realizaron una intervención en la reducción de la procrastinación teniendo en cuenta factores como la depresión, ansiedad, estrés y la autoeficacia, los cuales se evaluaron a través de diferentes instrumentos. Este estudio, también destaca por tener la muestra más alta de los artículos analizados en la presente revisión, trabajando con un total de 233 estudiantes de cuatro universidades de Alemania. Tuvo como objetivo comparar la eficacia de un entrenador digital frente a un entrenador humano en la reducción de la procrastinación académica, así como en la mejora de los factores asociados, mencionados anteriormente. Se intervino a través de la modalidad virtual y se trabajaron 5 módulos a lo largo de 12 semanas, los cuales se centraron en la psicoeducación, el establecimiento de objetivos, estrategias para la gestión del tiempo, la motivación, la autorregulación, el mindfulness, la prevención de recaídas y la superación de la brecha entre intención y acción, a través de recompensas y rituales. Los resultados más relevantes fueron la reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto de medio a grande, sin diferencias significativas entre los grupos con coach digital y humano; además se lograron mejoras en la depresión, ansiedad, estrés y autoeficacia.

Por su parte Rad et al. (2023) realizaron una intervención basada en la terapia cognitiva y mindfulness, con una muestra de 30 estudiantes de una universidad en Irán. Tuvo en cuenta en su programa factores asociados a la procrastinación como la autorregulación y la atención

plena, los cuales evaluaron a través de una escala e inventario, respectivamente. La intervención se realizó en un total de 8 sesiones de 90 minutos cada una, con frecuencia semanal, en las cuales se incluyeron ejercicios de meditación centrados en la respiración, el cuerpo, pensamientos y sonidos. También se abordaron temas como el manejo del estrés, la aceptación de la realidad presente y estrategias para afrontar emociones negativas asociadas con tareas desagradables. A lo largo del programa, se promovió la integración de prácticas conscientes en actividades diarias y la personalización de las meditaciones según las necesidades individuales. La última sesión se dedicó a evaluar el progreso, reforzar lo aprendido y fomentar la práctica continua. Los resultados revelaron una reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto grande, así mismo se logró una reducción del estrés y la ansiedad; además, de una mejora en la gestión de emociones, hábitos académicos, atención plena, autorregulación y en la conciencia sobre sus pensamientos y acciones.

Asikainen et al. (2024) realizaron un estudio experimental y correlacional que utilizó un enfoque mixto. Además, tuvo en cuenta también factores asociados a la procrastinación como la gestión del tiempo, el esfuerzo y la flexibilidad psicológica. Tuvo como base teórica la terapia de aceptación y compromiso (ACT). Trabajó con una muestra de 136 estudiantes de una universidad en Finlandia. El programa duró 8 semanas e incluyó materiales introductorios, ejercicios individuales y debates semanales en grupo. Trataron temas como la reflexión sobre los propios valores, la autocompasión, la defusión, la atención plena y la acción comprometida. Además, los estudiantes completaron un ejercicio de gestión del tiempo durante una semana y elaboraron un informe reflexivo al final del curso sobre su aprendizaje y el impacto en su estudio. Entre sus resultados resalta la afirmación que la reducción de la procrastinación no solo se logra promoviendo las habilidades de gestión del tiempo, sino también el desarrollo de habilidades de flexibilidad psicológica, la cual proporciona a los estudiantes herramientas para

dedicarse a aspectos importantes de su vida y comprometerse con sus objetivos basados en valores.

Por último, destacamos la investigación de Firmansyah et al. (2024), la única que aplicó un enfoque cualitativo descriptivo, entre todas las investigaciones analizadas en el presente estudio; a partir de un diseño experimental de caso único, aplicaron la observación del comportamiento y entrevistas. La investigación, tuvo como objetivo determinar la efectividad de la combinación de la terapia cognitivo-conductual (TCC) y las técnicas de asesoramiento de la realidad en la reducción de la procrastinación. Se trabajó en base al modelo WDEP (deseos, dirección, evaluación y planificación), de esta manera se trabajó cinco etapas, en la primera, el estudiante identifica sus deseos, en la segunda, el consejero pregunta al estudiante sobre sus acciones; en la tercera, el estudiante escribe su agenda diaria que utiliza para comparar el antes y el después de sus reuniones con el consejero; en la cuarta, el estudiante evalúa su comportamiento y cómo responder a éste; y en la última etapa, el estudiante realiza un plan para el cambio de comportamiento. Los resultados indican una reducción significativa en la procrastinación con cambios en la constancia, realización de tareas, toma de apuntes, búsqueda de referencias, lectura frecuente de libros y rendimiento en los exámenes.

De acuerdo a los 3 objetivos específicos planteados, que a continuación presentamos.

Respecto a las características básicas

En base a nuestro primero objetivo específico: clasificar los tipos de programas de intervención utilizados para abordar la procrastinación académica, incluyendo sus características básicas, en la Tabla 1 se presentan los resultados realizados de la revisión de los artículos correspondientes a los 20 programas de intervención enfocados en la reducción de la procrastinación académica en estudiantes universitarios de pregrado. El análisis se estructura básicamente en la clasificación según sus características metodológicas, esto es modalidad en

la que fue aplicada la intervención, muestra, duración de la intervención y seguimiento, referido a la evaluación de la efectividad a largo plazo de las intervenciones.

Tabla 2

Características básicas de los programas de intervención

N.º	Referencia	Modalidad	Tipo de Investigación	Muestra	Duración	Con seguimiento
1	Alegre y Toribio (2019)	Presencial	Cuasi-experimental Cuantitativo	24	5 sesiones 5 semanas	No
2	Cruz (2019)	Presencial	Cuasi-experimental Cuantitativo	40	10 sesiones 10 horas	No
3	Loeffler et al. (2019)	Mixta	ECA de dos brazos Cuantitativo	87	8 sesiones	Sí
4	Pilco (2019)	Presencial	Cuasi-experimental Cuantitativo	75	18 semanas 54 horas	No
5	Sidiq et al. (2020)	Presencial	Experimental Cuantitativo	16	6 sesiones 4 horas	Sí
6	Ugwuanyi et al. (2020)	Presencial	ECA de dos brazos Cuantitativo	64	12 sesiones 18 horas	Sí
7	Zhao y Elder (2020)	Presencial	Cuasi-experimental Cuantitativo	153	6 sesiones (2 hrs por trimestre)	No
8	Ananya et al. (2021)	En línea	Cuasi-experimental Cuantitativo	27	3 semanas 23 actividades	No
9	Dizon et al. (2021)	Mixta	ECA Cuantitativo	26	4 sesiones 2 semanas	No
10	Schuenemann et al. (2022)	En línea	ECA de dos brazos Cuantitativo	148	3 módulos 9 semanas	No
11	Zapata y González (2022)	En línea	Cuasi-experimental Cuantitativo	28	13 sesiones 26 horas	No
12	Cherrier et al. (2023)	Presencial	Cuasi-experimental Mixto	199	4 módulos (20 hrs en 6 meses)	Sí
13	Furlan y Martínez (2023)	En línea	Cuasi-experimental Mixto	1	6 sesiones 9 horas	Sí
14	Mutter et al. (2023)	En línea	ECA de dos brazos Cuantitativo	233	5 módulos 12 semanas	No

N.º	Referencia	Modalidad	Tipo de Investigación	Muestra	Duración	Con seguimiento
15	Rad et al. (2023)	Presencial	ECA de dos brazos Cuantitativo	30	8 sesiones 12 horas	No
16	Tolan (2023)	Presencial	Experimental Cuantitativo	24	8 sesiones 12 horas	No
17	Asikainen et al. (2024)	En línea	Experimental Mixto Correlacional	136	8 semanas	No
18	Firmansyah et al. (2024)	Presencial	Experimental Cualitativo	1	5 sesiones	No
19	Ilma et al. (2024)	Presencial	ECA Cuantitativo	17	6 sesiones 9 horas	Sí
20	Suryani et al. (2024)	Mixta	Cuasi-experimental Cuantitativo	60	4 etapas	No

Nota. ECA = Ensayo Controlado Aleatorio.

En la Tabla 2, a partir del año 2021, durante y después de la pandemia por COVID-19, se observa un aumento en el número de programas de intervención aplicados en modalidad en línea.

De los programas de intervención revisados y analizados se obtiene que el 50% fueron realizados de manera presencial, el 35% con la modalidad en línea y el 15% mixta, es decir, algunas sesiones fueron realizadas presencialmente y otras virtualmente.

En cuanto al tipo de investigación se encontraron 9 estudios cuasiexperimentales (45%) y 11 estudios experimentales (55%) de este último grupo, 7 fueron del tipo ensayo controlado aleatorio (ECA) de dos brazos. En cuanto al enfoque de las investigaciones, la gran mayoría empleó un enfoque cuantitativo, 16 investigaciones (80%), mientras 3 aplicaron un enfoque mixto (Cherrier et al., 2023; Furlan y Martínez, 2023; Asikainen et al., 2024) y solo 1 investigación aplicó un enfoque cualitativo (Firmansyah et al., 2024).

En cuanto al tamaño de la muestra utilizada en los estudios, es muy diferenciada. Se identificó que el estudio con la mayor muestra es el de Mutter et al. (2023), con 233

participantes, le sigue el de Cherrier et al. (2023), con 199 y el de Zhao y Elder (2020), con 153 participantes; todos estos estudios, de alcance internacional. Por otro lado, se identificaron 9 estudios que utilizaron una muestra menor o igual a 28 estudiantes universitarios. En este mismo sentido se identificaron valores extremos en la muestra desde 1 participante hasta 233, por lo que se ha determinado como mejor representante de este grupo de estudios a la mediana con un valor de 35 ($Me=35$), lo que significa que hay 10 estudios con muestras inferiores a la mediana y 10 estudios con muestras superiores.

Por otro lado, las intervenciones analizadas permitieron observar una variedad en la duración, desde programas breves de 4 sesiones como el de Dizon et al. (2021), hasta de más extensión como la intervención de Zapata y González (2022), la cual constó de 13 sesiones; evidenciando adaptabilidad de las intervenciones a diferentes contextos, recursos y estrategias disponibles de acuerdo a las necesidades de cada población.

En relación con el número de investigaciones de programas de intervención que realizaron seguimiento, se identificaron 6 estudios (30%): Loeffler et al. (2019), Sidiq et al. (2020), Ugwuanyi et al. (2020), Cherrier et al. (2023), Furlan y Martínez (2023) e Ilma et al. (2024). Estos estudios consideraron pertinente incluir un seguimiento como parte de su plan de trabajo para evaluar los efectos a largo plazo y mejorar las estrategias en futuras intervenciones. Por otro lado, 14 estudios (70%) no incluyeron un seguimiento, como los estudios de Alegre y Toribio (2019), Zhao y Elder (2020) y Dizon et al. (2021), lo que evidencia la falta de registros a largo plazo sobre la efectividad de las intervenciones y limita la posibilidad de desarrollar nuevas estrategias basadas en datos posteriores a las sesiones. Además, ninguna de las intervenciones realizadas en los años 2021 y 2022 contempló seguimiento al finalizar las sesiones establecidas en sus programas.

Respecto a la efectividad de las intervenciones

Para dar respuesta a nuestro segundo objetivo específico: analizar la efectividad de los programas de intervención aplicados para reducir la procrastinación académica y sus efectos negativos en estudiantes universitarios, hemos organizado la información de cada estudio, teniendo en cuenta sus objetivos planteados, como punto de partida; así como sus instrumentos utilizados, como medio para el logro de dichos objetivos; y finalmente los resultados obtenidos (Tabla 3).

Cabe resaltar que, en la elaboración de la tabla, además de los resultados propios de cada estudio, se ha tratado de dar uniformidad señalando en la medida de lo posible la información de cada estudio que se refiera a la significatividad en la reducción de la procrastinación académica, así como también proporcionar información sobre el tamaño de efecto de dicha reducción lograda después de cada intervención.

Tabla 3*Efectividad de los programas de intervención*

Referencia	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Alegre y Toribio (2019)	Evaluar la eficacia del programa de intervención en la disminución de la procrastinación académica.	Escala de Procrastinación académica (EPA; Busko 1998; adaptada por Domínguez et al., 2014). Cuestionario para caracterizar a la población.	Reducción significativa en la postergación de actividades en el grupo experimental, con tamaño de efecto medio. No se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la autorregulación académica.
Cruz (2019)	Determinar la influencia de la aplicación del programa de estrategias de afrontamiento en la procrastinación académica.	Escala de Procrastinación Académica (Domínguez et al., 2014)	Reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto pequeño. El 100% alcanzó el nivel bajo en postergación de actividades en el grupo de intervención.
Loeffler et al. (2019)	Implementar un enfoque de intervención basado en la autorregulación que tenga efectos positivos sobre la procrastinación.	Escala de procrastinación de Tuckman (TPS; 1991). Escalas de satisfacción con el estudio (Schiefele y Jacob-Ebbinghaus, 2006). Escala de depresión general (ADS-K; Hautzinger y Bailer, 1993). Inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI; Laux et al., 1981). Diarios electrónicos.	Reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto moderado. Aumento de efectividad, concentración y carga de trabajo completada. Sin cambios en el tiempo de estudio diario en la fase 1, pero sí aumentó en la Fase 2 (18 días después de la intervención). Se mantuvieron los efectos positivos en el seguimiento.
Pilco (2019)	Evaluar la eficacia de un modelo pedagógico, centrado en la inteligencia emocional para disminuir la procrastinación ante las evaluaciones.	Escala de Procrastinación académica (EPA; Busko, 1998; adaptada por Álvarez, 2010). Cuestionario de inteligencia emocional (Ugarriza, 2005). Guía de observación.	Reducción significativa de la procrastinación ante las evaluaciones. Aumento significativo en los niveles de inteligencia emocional. No hubo mejoras significativas en el desarrollo de habilidades sociales ni en el rendimiento académico.
Sidiq et al. (2020)	Examinar la eficacia de la asesoría conductual con técnicas de economía de fichas y contratos de conducta para reducir la procrastinación académica.	Escala de Procrastinación académica (Salomon y Rothblum, 1984)	Ambas técnicas redujeron la procrastinación de forma significativa, con tamaño de efecto grande. Hubo mayor efectividad del contrato de comportamiento, sobre todo después del seguimiento.

Referencia	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Ugwuanyi et al. (2020)	Evaluar la eficacia de la terapia cognitivo-conductual en la reducción de los comportamientos de procrastinación académica y evaluar el impacto a largo plazo.	Escala de evaluación de la procrastinación para estudiantes (PASS; Solomon y Rothblum 1984; adaptada por Ugwuanyi et al., 2020). Escala de conducta de procrastinación académica (APBS; Aitken en 1982; adaptada por Ugwuanyi et al., 2020).	Reducción significativa en los niveles de procrastinación académica tanto en la medida post- intervención como en el seguimiento dos meses después del tratamiento con un tamaño de efecto grande para ambos casos.
Zhao y Elder (2020)	Evaluar si la asistencia a eventos de prevención de la procrastinación ayudan a evitarla y promover una mejor autorregulación.	Encuestas anónimas de salida. Calificaciones de evaluaciones obtenidas a través de ExamSoft.	Satisfacción con los eventos (96% de estudiantes). No se mejoró de forma significativa la procrastinación ni la autorregulación, lo que se puede evidenciar en las calificaciones obtenidas en la mayoría de casos, a excepción de una evaluación con calificaciones significativamente mejores.
Ananya et al. (2021)	Comprender la naturaleza y el nivel de procrastinación durante el confinamiento por COVID-19 y aplicar intervenciones apropiadas para reducir la procrastinación y mejorar el bienestar.	Escala de General Procrastinación (Lay, 1986) Entrevistas de salida.	Reducción significativa de la procrastinación en el 100% de los participantes. Mejora en el bienestar general, incluyendo mayor calma, enfoque, mejor gestión del tiempo y calidad de sueño, lo que favoreció el desempeño académico y personal.
Dizon et al. (2021)	Evaluar la efectividad de la "Técnica de Pomodoro" y "Flowtime" para reducir la procrastinación y aumentar la motivación académica.	Escala de Procrastinación Irracional (IPS; Steel, 2007). Prueba de Diagnóstico Motivacional (MDT; Rincón, 2001; adaptada por López y Rincón, 2003)	Leves mejoras en el comportamiento de procrastinación y en la motivación, a través de ambas técnicas. No se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control en cuanto al nivel de procrastinación y la motivación.
Schueneman et al. (2022)	Proporcionar una contribución hacia un programa de intervención dirigido a reducir la procrastinación desde la mejora de la regulación emocional.	Escala de procrastinación general (GPS-K; Lay, 1986, adaptado por Klingsieck y Fries, 2012). Cuestionario de habilidades de regulación de las emociones (ERSQ; Berking y Znoj, 2008)	Reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto de pequeño a medio. Aumento significativo en las habilidades de regulación emocional.
Zapata y González (2022)	Explorar los efectos de estrategias aplicadas para disminuir la procrastinación académica.	Test de escala de procrastinación académica (EPA; Busko, 1998).	Mejoras en hábitos de estudio, estrategias de organización y gestión del tiempo, lo que redujo significativamente la procrastinación académica y mejoró la calidad de sus textos argumentativos.

Referencia	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Cherrier et al. (2023)	Explorar el impacto de un programa de intervención sobre la conducta de procrastinación y la capacidad de planificación, basado en la enseñanza en neurociencias.	Escala de procrastinación general (Lay, 1986). Escala de procrastinación decisional (Mann, 1982). Escala de procrastinación académica (Solomon y Rothblum, 1984; adaptada por Osiurak et al., 2015). Prueba de la Torre de Hanoi para evaluar la planificación (Simón, 1975). Entrevistas post intervención.	Reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto alto. Aumento de la capacidad de planificación, gestión del tiempo y conocimiento de sí mismos. Encontraron el módulo demasiado corto y condensado, sin tiempo suficiente para desarrollarlo. El 90% de los entrevistados continuaron utilizando las estrategias aprendidas después de la intervención.
Furlan y Martínez (2023)	Evidenciar la eficacia de una intervención para la reducción de la procrastinación, la ansiedad ante los exámenes, los aspectos disfuncionales del perfeccionismo desadaptativo y mejorar la regulación emocional.	Entrevista semiestructurada para antecedentes académicos. Inventario alemán de ansiedad ante los exámenes (GTAI-A; Heredia et al., 2008). Escala conductual de ansiedad frente a los exámenes (ECAE; Furlan, 2013). Escala de Procrastinación de Tuckman (A-TPS; 1991; adaptada por Furlan, 2012). Escala casi perfecta- revisada (APS-R; Slaney et al., 2001; adaptado por Arana et al., 2009).	Reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto moderado a grande. Disminución moderada en la ansiedad ante los exámenes. Mejora en la concentración y capacidad organizativa para estudiar. Disminución de la vergüenza y síntomas asociados a la exposición social. Los resultados del seguimiento a largo plazo, muestran efectos positivos especialmente en la procrastinación y la ansiedad. El perfeccionismo desadaptativo persistió.
Mutter et al. (2023)	Comparar la eficacia de un entrenador digital frente a un entrenador humano en la reducción de la procrastinación académica, así como en la mejora de otros resultados psicológicos como la depresión, ansiedad, estrés percibido y autoeficacia.	Escala de Procrastinación Irracional (IPS; Steel 2010). Escala de Susceptibilidad a la adaptación (STS). Escala de Trastorno de Ansiedad Generalizada (GAD-7; Spitzer et al., 2006). Escala de estrés percibido de forma abreviada (PSS-4; Cohen et al., 1983). Escala de Autoeficacia en los estudios (WIRKSTUD). Cuestionario de Salud del Paciente (PHQ-8; Kroenke et al., 2009). Escalas de Apoyo Social de Berlín (BSSS; Schulz y Schwarzer, 2003)	En ambos grupos (intervención con coach digital y humano), hubo disminución significativa de la procrastinación con tamaño de efecto medio a grande, con aumento progresivo a medida que avanzaba el tiempo de intervención. También mejoras en la depresión, ansiedad, estrés y autoeficacia. Sin diferencias significativas entre los grupos. La adherencia fue relativamente baja en ambos grupos.
Rad et al. (2023)	Probar si la intervención de mindfulness podría reducir el comportamiento de procrastinación académica entre los estudiantes propensos a procrastinar.	Medida multifacética de la procrastinación académica (MMAP; Haghbin, 2015). Escala breve de autorregulación (SSRQ; Carey et al., 2004). Inventario de atención plena de Friburgo, forma abreviada (FMI-SF; Walach et al., 2006). Cuestionario de salud general (GHQ; Goldberg y Hillier, 1979).	Efecto significativo en la reducción de la procrastinación con tamaño de efecto grande. Reducción del estrés y la ansiedad. Mejora de la capacidad para gestionar emociones y comportamientos relacionados con las tareas académicas. Mejora de la atención plena, autorregulación y la conciencia sobre los pensamientos y acciones.

Referencia	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Tolan (2023)	Evaluar el efecto de un programa de psicoeducación basado en la terapia cognitiva conductual para ayudar a afrontar la procrastinación académica.	Escala de Procrastinación Académica (APS; Çakıcı, 2003). Entrevistas de entrada.	Reducción significativa de la procrastinación académica (ME pretest= 62.36, y ME posttest= 48.72). Los participantes aprendieron a identificar y desafiar pensamientos automáticos negativos y distorsiones cognitivas que contribuyen a la procrastinación.
Asikainen et al. (2024)	Explorar la relación entre procrastinación, gestión del tiempo y flexibilidad psicológica, y cómo estos factores cambian durante un curso basado en ACT.	Escala de estudio organizado (Parpala y Lindblom-Ylänne, 2012). Versión corta de la escala de procrastinación pura (PPS; Svartdal y Acero, 2017)	Correlación negativa de la procrastinación con la gestión del tiempo, esfuerzo y flexibilidad psicológica. Aumento significativo de la gestión del tiempo, esfuerzo y flexibilidad psicológica. Disminución significativa de la procrastinación.
Firmansyah et al. (2024)	Determinar la efectividad de la combinación de la TCC y las técnicas de asesoramiento de la realidad en la reducción de la procrastinación.	Observación del comportamiento de los estudiantes. Entrevistas para el análisis del comportamiento procrastinador.	Reducción significativa de la procrastinación, con cambios en la constancia, realización de tareas, toma de apuntes, búsqueda de referencias, lectura frecuentemente de libros y rendimiento en los exámenes.
Ilma et al. (2024)	Examinar la eficacia de la TCC grupal con técnicas de reestructuración cognitiva y autoconversación para reducir la procrastinación.	Escala de Procrastinación de 27 ítems. Wilcoxon Test (1945). Mann-Whitney Test (Mann y Whitney, 1947)	En los tres grupos hubo reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto moderado. El grupo en el que se aplicó la autoconversación fue el más efectivo. No hubo diferencia significativa entre el grupo de reestructuración cognitiva y el grupo combinado con ambas técnicas.
Suryani et al. (2024)	Determinar el efecto de las aplicaciones de autogestión sobre la procrastinación académica.	Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS; 1991). Herramientas en línea para el seguimiento del comportamiento y la gestión del tiempo. Entrevistas de entrada.	Reducción significativa de la procrastinación académica después de aplicar la técnica de autogestión con tamaño de efecto de mediano a grande. Disminución en "desperdicio de tiempo" y "evitación de tareas".

Nota. Los resultados se interpretan como significativos cuando $p < .05$

Como se puede observar en la Tabla 3, los estudios que como objetivos sólo plantean la reducción de la procrastinación sin tomar en cuenta otras variables fueron 9, lo que constituye el 45%. El otro 55% está constituido por estudios que sí consideraron otras variables en sus objetivos y los evaluaron con diferentes instrumentos; estas variables consideradas son: depresión (Loeffler et al., 2019; Mutter et al., 2023), ansiedad (Loeffler et al., 2019; Furlan y Martínez, 2023; Mutter et al., 2023), estrés (Mutter et al., 2023), satisfacción con el estudio (Loeffler et al., 2019), inteligencia emocional (Pilco, 2019), motivación (Dizon et al., 2021), planificación (Schuenemann et al., 2022), perfeccionismo (Furlan y Martínez, 2023), autoeficacia (Mutter et al., 2023), atención plena (Rad et al., 2023), gestión del tiempo (Asikainen et al., 2024; Suryani et al., 2024), flexibilidad psicológica (Asikainen et al., 2024), reestructuración cognitiva (Ilma et al., 2024), autoconversación (Ilma et al., 2024) y otras variables relacionados con las actividades académicas (Firmansyah et al., 2024).

Un 60% de estudios sólo aplicaron entre 1 y 2 instrumentos en su intervención realizada (12 de 20 estudios). Hay un bajo porcentaje de estudios que realiza una evaluación más integral en torno a la procrastinación, proporcionando una comprensión más completa del problema, al relacionarla con varias variables a la vez y utilizar diversos instrumentos para el logro de sus objetivos, estas investigaciones son 4 (Cherrier et al., 2023; Furlan y Martínez, 2023; Mutter et al., 2023; Rad et al., 2023), que representan el 20% de los artículos analizados. Por otro lado, cabe resaltar que solo 2 investigaciones aplicaron entrevistas de salida, es decir después de la intervención (Ananya et. al, 2021; Cherrier et al., 2023).

En cuanto a los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones podemos observar que el 100% reporta al menos una mejora obtenida a través de la intervención realizada. Así mismo, 17 de los 20 estudios analizados, es decir el 85%, refieren una reducción significativa de la procrastinación, el otro 15% está constituido por 3 investigaciones, una de

las cuales solo reporta mejoras en una de las dimensiones de la procrastinación, la referida a la postergación de actividades (Alegre y Toribio, 2019) y las otras 2 investigaciones que reportaron mejoras leves (Dizon et al., 2021; Zhao y Elder, 2020).

En lo que respecta a la reducción de la procrastinación, 1 investigación reportó un tamaño de efecto pequeño (Cruz, 2019), 1, reportó un tamaño de efecto pequeño a medio (Schuenemann et al., 2022); 3, reportaron un tamaño de efecto medio (Alegre y Toribio, 2019, Loeffler et al., 2019; Schuenemann et al., 2022); 3, un tamaño de efecto de medio a grande (Furlan y Martínez, 2023; Mutter et al., 2023; Suryani et al., 2024); y 4, un tamaño de efecto grande (Sidiq et al., 2020; Ugwuanyi et al. 2020; Cherrier et al., 2023; Rad et al., 2023). Los demás estudios no señalan el tamaño de efecto conseguido; no obstante, dentro de este último mencionado cabe resaltar una investigación que, aunque no mencione el tamaño de efecto, menciona una reducción significativa de la procrastinación en el 100% de los participantes (Ananya et al., 2021).

En cuanto a resultados negativos en las investigaciones analizadas, ningún estudio reportó efectos adversos; sin embargo, un 45% de las investigaciones señalaron al menos un aspecto que no fue del todo exitoso o esperado. En este sentido, a las investigaciones ya mencionadas anteriormente que no obtuvieron diferencias significativas en la reducción de la procrastinación y las que obtuvieron un tamaño de efecto pequeño, se les suman otras investigaciones que no tuvieron diferencias significativas en la autorregulación (Alegre y Toribio, 2019; Zhao y Elder, 2020), motivación (Dizon et al., 2021) o en el desarrollo de habilidades sociales (Pilco, 2019); así también, otros resultados como: sin cambios en el tiempo de estudio diario inmediatamente después de la finalización de la intervención (Loeffler et al., 2019), percepción del módulo como demasiado corto y condensado (Cherrier et al., 2023),

persistencia del perfeccionismo desadaptativo (Furlan y Martínez, 2023), y una adherencia relativamente baja al programa (Mutter et al., 2023).

Finalmente, de las seis investigaciones que aplicaron seguimiento tiempo después de la intervención, cinco de ellas (83,3%) reportaron mejoras a largo plazo; solo una investigación (16,7%) no proporciona dentro de sus resultados ninguna información al respecto (Ilma et al., 2024).

Respecto a las habilidades, estrategias y bases teóricas

En la Tabla 4 se presenta un análisis detallado de las habilidades y estrategias empleadas en los programas de intervención diseñados para reducir la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Además, se especifica la base teórica que sustenta cada programa, lo cual es esencial para evaluar si dichas intervenciones están respaldadas por evidencia científica.

Tabla 4

Habilidades, estrategias y bases teóricas de las intervenciones

Referencia	Habilidades	Estrategias	Base teórica
Alegre y Toribio (2019)	Autoestima Autoconcepto Autorregulación	Sesiones grupales Técnicas de autoevaluación	Teoría del logro de metas
Cruz (2019)	Apoyo social Autorregulación Planificación Estrategias de afrontamiento	Reestructuración cognitiva Técnicas de Resolución de problemas Identificación y Manejo de redes sociales positivas y negativas Valoración de consecuencias Actividades físicas y relajantes	cognitivo-conductual
Loeffler et al. (2019)	Mindfulness Autorregulación	Evaluación ambulatoria interactiva (IAA) Técnicas de autorregulación Intervenciones basadas en retroalimentación	cognitivo-conductual
Pilco (2019)	Autorregulación Gestión del tiempo Manejo de ansiedad Autoconocimiento	Psicoeducación de la función de la mente Regulación emocional Trabajo en equipo Comunicación asertiva	Pedagogía y habilidades de inteligencia emocional

Referencia	Habilidades	Estrategias	Base teórica
		Diario Emocional	
Sidiq et al. (2020)	Autorregulación Gestión del tiempo Responsabilidad	Economía de fichas Contrato de conducta	cognitivo-conductual
Ugwuanyi et al. (2020)	Gestión de tiempo Autorregulación Motivación Resolución de problemas	Reestructuración cognitiva Uso del diálogo socrático Técnicas de Resolución de problemas Técnicas de Relajación Uso de diagramas, apoyo visual e ilustraciones	cognitivo-conductual
Zhao y Elder (2020)	Autorregulación académica Generar conciencia y promover el estudio	Revisiones dirigidas por profesores Actividades de aprendizaje interactivas Estudio individual o grupal Incentivos	Autorregulación y estudio colaborativo.
Ananya et al. (2021)	Autorregulación Gestión de tiempo	Mindfulness Actividad física Meditación e introspección	Cognitivo conductual
Dizon et al. (2021)	Gestión del tiempo Concentración Autodisciplina	Técnica de Pomodoro Técnica Flowtime	cognitivo-conductual, con teoría de la motivación temporal
Schuenemann et al. (2022)	Autorregulación Activación conductual Autoestima y búsqueda de beneficios.	Modificación de emociones negativas Mindfulness	Regulación emocional, con elementos cognitivo-conductuales
Zapata y González (2022)	Gestión del tiempo Autorregulación	Alfabetización académica Planificación (a largo plazo, semanal y de las sesiones de estudio)	cognitivo-conductual
Cherrier et al. (2023)	Funciones ejecutivas (planificación) Autorregulación Gestión del tiempo Fijación de objetivos	Metacognición Técnica Pomodoro Método SMART para fijar objetivos. Matriz de Eisenhower Planificación personal.	Neurociencia cognitiva
Furlan y Martínez (2023)	Regulación emocional Asertividad Habilidades sociales Autoeficacia Autoconfianza	Modificación de procesos cognitivos subyacentes y conductas de evitación Reestructuración cognitiva (modelo ABC) Mindfulness Ensayo conductual	cognitivo-conductual
Mutter et al. (2023)	Gestión del tiempo Motivación Autorregulación Recompensas	Psicoeducación Estrategias de gestión Establecimiento de metas. Mindfulness Prevención de recaídas	cognitivo-conductual con énfasis en la regulación emocional

Referencia	Habilidades	Estrategias	Base teórica
Rad et al. (2023)	Autorregulación Gestión del tiempo	Aceptación de pensamientos y emociones Meditación (respiración y cuerpo) Meditación de bondad amorosa Mindfulness	Reducción del estrés basada en mindfulness y terapia cognitiva basada en mindfulness
Tolan (2023)	Autoconciencia Gestión del tiempo Planificación	Técnicas de solución de problemas Relajación Estrategias para iniciar y completar tareas Identificar pensamientos automáticos y distorsiones cognitivas. Evaluación de logros personales	cognitivo-conductual
Asikainen et al. (2024)	Gestión del Tiempo Flexibilidad Psicológica Autocompasión Cognición Defusional	Ejercicios individuales y debates en grupo Reflexión sobre los propios valores Defusión cognitiva Mindfulness Acción comprometida	Terapia de aceptación y compromiso (ACT)
Firmansyah et al. (2024)	Autogestión Autoconocimiento Autodisciplina Responsabilidad	Modelo WDEP (Deseos, Dirección, Evaluación y Planificación) Técnicas de autogestión Consejería enfocada en la realidad	Combinación de la terapia cognitivo conductual (TCC) y la consejería realista
Ilma et al. (2024)	Autorregulación Autocontrol	Reestructuración cognitiva Auto-diálogo Autosupervisión Autorecompensa Autocontratación	cognitivo-conductual
Suryani et al. (2024)	Autogestión (automonitoreo, autocontrato, control de estímulos, auto-reforzamiento) Gestión del tiempo Responsabilidad	Técnicas de planificación y recordatorios Actividades de autoevaluación Refuerzo positivo Retroalimentación positiva Estrategias de motivación	cognitivo-conductual

Como se puede observar en la Tabla 4, las habilidades, estrategias y bases teóricas empleadas en cada estudio son variadas. Para mayor claridad, los resultados se han organizado considerando estos aspectos mencionados previamente.

Habilidades desarrolladas

De acuerdo a la información recogida en la Tabla 4, el 70% de los programas incluyen la autorregulación como una habilidad fundamental a desarrollar; el otro 30% aunque no la menciona directamente, también la desarrolla a través de otras habilidades.

La autorregulación incluye aspectos como el autocontrol, la autogestión y la planificación, y se enfoca en modificar comportamientos procrastinadores para mejorar la organización y la disciplina personal. En la investigación nacional de Alegre y Toribio (2019), se buscó fortalecer esta habilidad en los estudiantes para enriquecer su vida emocional, relacionándola con una adecuada autoestima y con estrategias que les permitan reconocer sus emociones y pensamientos. En la intervención de Sidiq et al. (2020), la autorregulación se desarrolló, a través de técnicas como la "Economía de fichas" y el "Contrato de conducta", mientras que, en el artículo de Rad et al. (2023), se desarrolló a través de técnicas de mindfulness.

El 60% de los programas revisados señalan la gestión del tiempo como una habilidad clave a desarrollar durante las sesiones y actividades; el otro 40% aunque no la menciona como tal, de igual forma la desarrolla a través de la autogestión (Firmansyah et al., 2024; Suryani et al., 2024) o al abordar la autorregulación. La gestión del tiempo, se aborda desde diversas perspectivas. Por ejemplo: En la intervención de Dizon et al. (2021) se emplearon técnicas como Pomodoro y Flowtime para optimizar el uso del tiempo de estudio y asegurar descansos durante las jornadas académicas. Estas estrategias buscan que los estudiantes mantengan un ritmo sostenido y saludable en sus tareas. Asimismo, en la intervención de Zapata y González (2022) se promovió la creación de horarios semanales y a largo plazo, incentivando la planificación de actividades académicas y sesiones de estudio; y en la intervención de Mutter et al. (2023), se proporcionó psicoeducación sobre cómo gestionar eficazmente el tiempo y evitar la postergación de tareas. Esto incluyó herramientas para el planteamiento de objetivos y metas claras, facilitando una organización efectiva para una adecuada organización.

Otras habilidades que se buscaron desarrollar a través de los programas de intervención incluyen la responsabilidad mediante el uso del autocontrato (Suryani et al., 2024), la motivación (Mutter et al., 2023), la búsqueda de ayuda (Cruz, 2019) y entre las funciones ejecutivas, se destaca a la planificación (Cherrier et al., 2023).

Estrategias empleadas

En cuanto a las estrategias, las investigaciones se centran en el uso de recursos del enfoque cognitivo-conductual, como la reestructuración cognitiva, las técnicas de afrontamiento y la resolución de problemas. Estas estrategias buscan modificar patrones de pensamiento y fomentar el auto-diálogo positivo. Los estudios analizados indican que, para desarrollar las habilidades mencionadas y se utilizaron actividades grupales (Alegre y Toribio, 2019), y estrategias de psicoeducación (Pilco, 2019).

Asimismo, otras estrategias incluyen la supervisión por parte de profesores (Zhao y Elder, 2020), donde el programa fue dirigido por docentes o expertos en el área, lo que fomentó la reflexión y generó conciencia en los estudiantes para evitar la procrastinación. Además, se observó que el uso de actividades como la meditación y el ejercicio físico redujo los niveles de procrastinación en los participantes durante tres semanas (Ananya et al., 2021).

Un 25% de los estudios utiliza la técnica del mindfulness como herramienta para disminuir la procrastinación en sus participantes (Ananya et al., 2021; Furlan y Martínez, 2023; Mutter et al., 2023; Rad et al., 2023).

Base teórica

En cuanto a la base teórica más común en los programas de intervención, el 50% se basa en la teoría cognitivo-conductual como los estudios de Loeffler et al. (2019),

Ugwuanyi et al. (2020), Sidiq et al. (2020), entre otros. O también otros estudios que utilizan este mismo enfoque, pero complementándolo con otras bases teóricas como el de Dizon et al. (2021) que utiliza el enfoque cognitivo-conductual, de la mano con la teoría de la motivación temporal; o como el estudio de Schuenemann et al. (2022) que se basa en la regulación emocional, con elementos cognitivo-conductuales. Por otro lado, el 25% de las investigaciones suelen basarse en otras bases teóricas como el Alegre y Toribio (2019) que se basa en la teoría del logro de metas.

Estudios nacionales como el de Pilco (2019) consideraron relevante el uso de la pedagogía y habilidades emocionales para disminuir la procrastinación en estudiantes universitarios, destacando la importancia de la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la regulación emocional. Zhao y Elder (2020), se basa en la base teórica de autorregulación y estudio colaborativo. Además, en el estudio de Rad et al. (2023) se aplicó la teoría de reducción del estrés basada en el mindfulness.

Por último, el estudio de Cherrier et al. (2023) subraya la importancia de basarse en la teoría de las neurociencias cognitivas para reducir la procrastinación. En este estudio, se utilizaron estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas, las cuales pueden verse afectadas por la procrastinación académica, en especial en relación con la dilación y la capacidad de planificación.

No obstante, es importante mencionar que existe un estudio basado en la terapia de Aceptación y Compromiso, derivada de la cognitivo-conductual de tercera generación, que emplea estrategias enfocadas en la reflexión sobre los valores personales y en reafirmar el compromiso personal para reducir la procrastinación (Asikainen et al., 2024).

DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática se considera relevante dado que la procrastinación académica continúa siendo un factor de riesgo significativo en los estudiantes universitarios, ya que al realizar estas conductas de procrastinación pueden desarrollar altos niveles de estrés hasta enfermedades psicosomáticas que dificultan la salud mental como la depresión, ansiedad, fatiga e insatisfacción (Cárdenas et al., 2021), mayor índice de malestar psicológico, bajo niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y que las competencias socioemocionales y académicas del estudiante se vean afectadas y su desempeño profesional a largo plazo (Gómez et al., 2023). Es por ello, que es crucial contar con una investigación que brinde información acerca de los programas de intervención propuestos y aplicados para reducir la procrastinación. La procrastinación perjudica la salud, el bienestar de las personas y sus logros, por lo que es importante perfeccionar nuestro conocimiento sobre las intervenciones para combatir la procrastinación (Van Eerde y Klingsieck, 2018).

En relación a nuestro objetivo general: sintetizar la información de la literatura actual sobre los programas de intervención aplicados para reducir la procrastinación académica y sus efectos en estudiantes universitarios de pregrado, pasaremos a discutir la información más relevante.

Dentro de los estudios que resaltan por el tamaño de efecto grande obtenido respecto a la reducción de la procrastinación y por la realización de seguimiento a largo plazo, tenemos el estudio de Sidiq et al. (2020), en el cual se evaluó la eficacia de la asesoría conductual con técnicas de economía de fichas y el contrato de conducta, con mayor efectividad de esta última. Esta investigación se asemeja a la de Ugwuanyi et al. (2020), que también se basó en el enfoque cognitivo-conductual, realizó seguimiento y también obtuvo un tamaño de efecto grande en la reducción de la procrastinación. En esta intervención se trabajó considerando los pensamientos

automáticos y las creencias irracionales, se utilizaron técnicas de resolución de problemas, diálogo socrático, entre otras.

A estas dos investigaciones mencionadas anteriormente (Sidiq et al., 2020; Ugwuanyi et al., 2020), se suman otras analizadas en el presente estudio, las que constituyen la mayoría de nuestras investigaciones, cuyo enfoque utilizado fue el cognitivo-conductual. Este enfoque, a pesar de la aparición de teorías más recientes, ha perdurado a lo largo del tiempo y continúa destacándose por su eficacia en diversas intervenciones en la salud mental (Barrios et al., 2021).

Otro estudio que destaca por sus logros obtenidos en cuanto a una reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto grande es el de Cherrier et al. (2023), este estudio, además, destaca por su enfoque mixto y por haber realizado seguimiento a largo plazo. Se basó en la enseñanza de las neurociencias, se utilizaron estrategias que resultaron efectivas como la metacognición, la técnica Pomodoro, el método SMART para planificar y fijar objetivos. Esto se puede comparar con el estudio de Muñoz y Hurtado (2017, citado por Campos, 2022), donde se mostró que los participantes sometidos al programa SMART, diseñado para aclarar objetivos académicos, mostraron una reducción significativa en la procrastinación académica y en las medidas de impulsividad en comparación con los grupos de control y los que solo recibieron instrucciones para abandonar la procrastinación. Los resultados sugieren que el uso de métodos como SMART en línea puede ser efectivo para abordar problemas de conducta relacionados, como adicciones y deserción escolar.

La intervención de Mutter et al. (2023), destaca por su reducción significativa de la procrastinación con un tamaño de efecto de medio a grande a través de su enfoque cognitivo-conductual con énfasis en la regulación emocional. Además, destaca por considerar factores asociados a la procrastinación, como la depresión, ansiedad, estrés y la autoeficacia, en los que también se lograron mejoras significativas. Estos factores son importantes porque están

relacionados con el bienestar emocional y salud mental, lo cual concuerda con la idea de que la procrastinación no solo afecta el desempeño académico, sino que también compromete la salud integral del individuo, particularmente en el ámbito psicológico. Por ello, es fundamental reconocer y abordar a tiempo los agentes que influyen en su desarrollo, para disminuir las consecuencias negativas sobre el bienestar general del estudiante (Picho et al., 2020).

Por otro lado, este mismo estudio de Mutter et al. (2023) no encontró diferencias entre la eficacia de un entrenador digital frente a un entrenador humano. Este resultado subraya el potencial de las herramientas tecnológicas en contextos educativos. En un mundo donde las plataformas digitales están cada vez más presentes, esta evidencia sugiere que las intervenciones virtuales no solo son viables, sino también eficaces para combatir problemas como la procrastinación. Esto abre posibilidades para reducir costos y facilitar el acceso a programas de apoyo psicológico en poblaciones estudiantiles más amplias. En este sentido, Escobar et al. (2022) menciona que el uso de recursos virtuales en las intervenciones psicológicas, como los programas de intervención asistidos por inteligencia artificial y los canales de atención en línea, ha facilitado la interacción entre las personas, los sistemas cibernéticos y los especialistas, transformando y mejorando la experiencia promoviendo un enfoque más efectivo en diversas prácticas, incluida la intervención psicológica.

De la intervención de Rad et al. (2023), podemos destacar el logro de una reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto grande, además de la consideración de otros factores asociados como la autorregulación y la atención plena basada en la terapia cognitiva y mindfulness, además de otros factores de salud general como el manejo del estrés, factores sobre los cuales también se logró mejoras significativas. Es por ello que el mindfulness es útil para enfrentar el estrés y gestionar conflictos, ya que, al practicarlo adecuadamente, las personas desarrollan una mayor conciencia de sus limitaciones en atención plena, viéndolo

como un proceso cognitivo de autorregulación consciente, más que una simple actividad física (Martín y Luján, 2021). Asimismo, la autorregulación en el estudiante le permite alcanzar logros no solo a través de estrategias cognitivas, sino también emocionales, siendo ambas esenciales para cumplir con un objetivo (Hendrie y Bastacini, 2020).

El estudio de Asikainen et al. (2024) además de destacar por ser uno de los pocos estudios que aplicó un enfoque mixto, es el único que se basó en la terapia de aceptación y compromiso (ACT). Hay evidencia acerca de que las intervenciones basadas en ACT que promueven la flexibilidad psicológica disminuyen la procrastinación; además que contribuyen al bienestar y la satisfacción con la vida, en diferentes poblaciones (Gagnon et al., 2018; Gloster et al., 2020). Así mismo, el estudio de Asikainen et al. (2024) también tuvo en cuenta factores asociados a la procrastinación, como la gestión del tiempo, el esfuerzo y la flexibilidad psicológica, señalando una necesidad de considerar a este último factor en intervenciones futuras partiendo de sus resultados encontrados, que lo posicionan como factor clave para proporcionar a los estudiantes herramientas para dedicarse a aspectos importantes de su vida y comprometerse con sus objetivos basados en valores. Estos resultados concuerdan con otros estudios recientes que resaltan la importancia de la flexibilidad psicológica en la reducción de la procrastinación y sugieren que la procrastinación es resultado de la inflexibilidad psicológica de la persona (Eisenbeck et al., 2019; Hailikari et al., 2022).

Por último, mencionamos a la investigación de Firmansyah et al. (2024), como la única de entre todas las investigaciones analizadas en la presente revisión de literatura. que aplicó un enfoque cualitativo descriptivo, a través de la observación del comportamiento y entrevistas. Asimismo, Julien y Dookwah (2020) destacan que la selección de herramientas en la investigación cualitativa es crucial, ya que facilita a los investigadores no sólo comprender lo

que sucede, sino también explorar las razones detrás de cómo las personas perciben y entienden su realidad.

En el estudio de Firmansyah et al. (2024), se trabajó en base al modelo WDEP (deseos, dirección, evaluación y planificación) y se logró una reducción significativa en la procrastinación con cambios en el comportamiento académico y rendimiento en los exámenes. Esta estrategia permite al estudiante fortalecer sus habilidades de aprendizaje mediante la autoevaluación y que tiendan a diseñar planes de mejora, inclinándose hacia una mayor responsabilidad y un aprendizaje más efectivo en el futuro para mejorar su bienestar (Kamtoni y Yunanto, 2024). Esta estrategia está relacionada con el sentido de responsabilidad, la cual es tomada en cuenta como una habilidad a desarrollar para reducir la conducta procrastinadora en los siguientes programas de intervención revisados de Sidiq et al. (2020), Firmansyah et al. (2024) y Suryani et al. (2024).

En línea con nuestro primer objetivo específico, que fue analizar las características básicas de cada estudio en lo referente al tipo de investigación, modalidad en que se desarrolló la intervención, muestra, duración y seguimiento; se observó la necesidad de ampliar la literatura respecto al desarrollo de un mayor número de estudios experimentales y cuasi experimentales que realicen intervenciones en la reducción de la procrastinación académica. Así mismo, encontramos un reducido número de estudios con un enfoque de métodos mixtos, esto coincide con Chimoy et al. (2024), quien realizó una revisión sistemática sobre la procrastinación encontrando que ésta, está influenciada por múltiples factores relacionados directamente con la ansiedad en los estudiantes universitarios; factores como la adicción a las redes sociales, estrés, autoeficacia, motivación, rendimiento, métodos de enseñanza, entre otros; sin embargo, este autor señala que los estudios encontrados son de tipo cuantitativo, lo que impide hacer un análisis más completo de estos factores asociados.

Entonces, se hace necesario adicionar un análisis de tipo cualitativo; de manera tal que se ayude a la comprensión en torno a esta variable multidimensional y de naturaleza subjetiva, lo que a su vez ayudará a identificar fortalezas y debilidades de cada una de las intervenciones. El uso de metodologías mixtas proporciona una visión más amplia y profunda, que ayuda a la comprensión de los problemas de investigación (Ortíz, 2023).

Por otro lado, se ha identificado que el 100% de las investigaciones que redujeron de forma significativa el nivel de procrastinación con tamaño de efecto alto ($d > 0.8$), corresponden a intervenciones que se realizaron en la modalidad presencial, esto coincide con el estudio de Suárez y Ruiz (2024), el cual menciona que, si bien se obtuvieron logros importantes en los resultados a través de la modalidad online o híbrida, estos no fueron tan positivos como los obtenidos a través de la modalidad presencial. Esto podría deberse a que la modalidad online exige mayor responsabilidad del estudiante y una mayor capacidad de autorregulación; así mismo, la modalidad presencial facilita la interacción cara a cara entre estudiantes y docentes, lo que puede influir en un mayor nivel de motivación y atención por parte de los estudiantes, tal como muestran los resultados de Contreras et al. (2024).

Por otro lado, en Finlandia, por ejemplo, la intervención de Asikainen et al. (2024), se basó en un curso en línea basado en la terapia de aceptación y compromiso y tuvo resultados muy positivos en la reducción de la procrastinación y variables asociadas como la flexibilidad psicológica, gracias al apoyo de pares y al enfoque autodirigido, con poca intervención docente. El sistema educativo finlandés, se toma como ejemplo a nivel mundial por sus buenos resultados (Rosas et al., 2019). Entonces, podemos ver que las estrategias que se adopten y los resultados que se consigan van a depender del contexto y de las características de la población con la que se quiera intervenir.

En línea con nuestro segundo objetivo específico planteado, el cual fue analizar la efectividad de los programas de intervención aplicados para reducir la procrastinación académica y sus efectos, se realizó un análisis de los objetivos propuestos por cada investigación, así como los instrumentos que utilizaron y los resultados obtenidos. Se pudo observar que, la gran mayoría de los estudios obtuvieron resultados bastante positivos en base a sus objetivos propuestos, logrando reducir significativamente la procrastinación y considerando estrategias que abordan las causas subyacentes de este comportamiento, tales como los estudios de Sidiq et al. (2020), Ugwuanyi et al. (2020), Cherrier et al. (2023), Rad, et al. (2023). Sin embargo, se evidencia la necesidad de una evaluación más exhaustiva de las características de la muestra de estudiantes antes de la intervención, con el fin de personalizar las estrategias aplicadas y asegurar que estas se adapten de manera efectiva a las particularidades del grupo objetivo. En este sentido, cabe resaltar que, muchas de las investigaciones analizadas mencionan como limitación que las técnicas y estrategias utilizadas en sus intervenciones, no sirvieron para la totalidad de estudiantes. Lo que enfatiza la necesidad de desarrollar enfoques más personalizados y adaptativos, que tengan en cuenta las diferencias individuales, para el diseño de intervenciones más flexibles y eficaces ajustándose mejor a las necesidades específicas de cada estudiante.

Así mismo, es importante señalar que, aunque la gran mayoría de los estudios reportaron mejoras en la procrastinación académica, algunos programas no lograron impactos significativos en otras variables psicológicas asociadas, como la ansiedad, motivación, autorregulación, perfeccionismo, adherencia y el desarrollo de habilidades sociales. Esto indica la necesidad de diseñar intervenciones más integrales que consideren el contexto psicológico más amplio de los estudiantes; además, de implementar evaluaciones más robustas y diversificadas que permitan medir el impacto en estas variables interrelacionadas; lo que no se observó en la gran mayoría de los estudios analizados.

Ahora bien, relacionando los resultados del primer y el segundo objetivo específico, referiremos algunos aspectos que consideramos relevantes. La inclusión de un seguimiento en los estudios respalda la intervención realizada, ya que existe la posibilidad de que, una vez concluida, el nivel de procrastinación regrese a su estado anterior (Souza et al., 2022). Si bien es cierto el 85% de las investigaciones revisadas reportó mejoras significativas en la reducción de la procrastinación, solo seis estudios realizaron seguimiento para verificar los efectos de la intervención a largo plazo; entonces, con tan poca evidencia, no podemos asegurar la efectividad de las intervenciones, hay un vacío por cubrir que debe ser abordado en futuras investigaciones con estudios longitudinales que incluyan este tipo de medidas. Más aún, si se ha encontrado evidencia sobre el impacto de intervenciones dirigidas al desarrollo de habilidades, refiriendo que disminuye con el tiempo y enfatizando en la necesidad de una repetición de dichas intervenciones (Svartdal et al., 2020).

Analizando las características de las investigaciones que reportaron mejoras leves o las que mencionaron no haber logrado una reducción significativa de la procrastinación, nos damos cuenta que estas comparten una característica en común muy importante, y es el número reducido de sesiones que duraron sus intervenciones, desde 4 sesiones hasta 6 como máximo. Ahora bien, la duración en la intervención es un factor importante a considerar, sin embargo, no es un factor determinante pues en nuestra revisión se ha podido contrastar que existen otros estudios que con pocas sesiones desarrolladas también consiguieron logros importantes en la reducción de la procrastinación. Por ejemplo, la investigación de Sidiq et al. (2020) que solo tuvo seis sesiones con una duración de cuatro horas y no obstante, logró una reducción significativa de la procrastinación con tamaño de efecto grande, lo que muy probablemente pudo deberse, entre otros factores, a la calidad y correcta aplicación de las estrategias y técnicas seleccionadas. Estas técnicas fueron la economía de fichas y el contrato de conducta, técnicas de modificación de conducta, ampliamente utilizadas en psicología, educación.

Tras haber hecho referencia, en el párrafo anterior, a las estrategias y técnicas empleadas en el estudio de Sidiq et al. (2020), pasaremos ahora a discutir en torno al tercer objetivo específico centrado en las bases teóricas, técnicas y estrategias que los estudios proponen para desarrollar en los estudiantes diferentes habilidades que contribuyan a reducir la procrastinación académica y sus efectos negativos.

Los hallazgos de esta revisión indican que la autorregulación es una de las habilidades más promovidas para reducir la procrastinación académica. Este dato sugiere una correlación significativa entre la falta de habilidades de autorregulación emocional y la tendencia de los estudiantes a posponer tareas percibidas como desafiantes o emocionalmente incómodas, generando sentimientos de ansiedad y estrés. Esto evidencia que la dificultad en la autorregulación está estrechamente asociada con el aplazamiento de actividades académicas, creando un ciclo de autocrítica y preocupación por el fracaso, que agrava la procrastinación y afecta el rendimiento académico (Furlan y Martínez, 2023).

En esta línea, estudios que respaldan esta premisa como el de Rodríguez (2024) evidencian que los estudiantes con menor regulación emocional tienden a posponer más sus tareas académicas, lo cual resalta la importancia de abordar esta habilidad en intervenciones dirigidas a reducir la procrastinación. De igual manera, Saputri et al. (2020) encontraron una relación inversamente proporcional entre la autorregulación y la procrastinación académica, confirmando que los estudiantes con mayores capacidades de autorregulación tienden a postergar menos sus tareas.

Asimismo, se identifica la gestión del tiempo como habilidad clave para abordar la procrastinación y prevenir sus consecuencias negativas a largo plazo. La falta de esta habilidad puede agravar el problema, influenciado por factores como la falta de compromiso, escasa orientación, estrategias inadecuadas de gestión del tiempo, estrés emocional, problemas

sociales, exceso de confianza y problemas de salud (Ugwuanyi et al., 2020). No obstante, las habilidades para tener un adecuado control en la ansiedad, la autoestima y motivación no son muy tomados en cuenta para los programas de intervención evidenciando una necesidad de que los entornos educativos trabajen y consideren estos aspectos para disminuir las conductas procrastinadoras ante las nuevas exigencias del entorno académico (Salguero-Pazos y Reyes-de-Cózar, 2023).

A partir de estos hallazgos, resulta pertinente considerar que las intervenciones futuras deberían abordar no solo la autorregulación, sino también habilidades complementarias, tales como la gestión, la motivación, las estrategias de afrontamiento y la resolución de conflictos. En lugar de un enfoque único, una intervención eficaz podría requerir un análisis detallado del perfil individual del estudiante, de modo que se puedan desarrollar y reforzar las habilidades específicas que cada persona necesita para reducir su procrastinación académica.

En cuanto a las estrategias utilizadas en los programas de intervención, se observó una variedad de recursos y materiales. Una técnica destacada es la reestructuración cognitiva, ya que permite a las personas modificar patrones de pensamientos automáticos que están relacionados con la procrastinación y que pueden afectar el desempeño académico. Las personas que procrastinan suelen tener creencias irracionales que les impiden completar sus actividades, pero mediante esta técnica es posible sustituir esos pensamientos negativos por otros más saludables y productivos (Ilma et al., 2024). No obstante, su efectividad puede depender de factores individuales, como el nivel de apoyo social, autoconciencia y tipo de motivación; esto se puede evidenciar en el estudio de Yusran et al. (2023) donde los resultados mostraron que las técnicas de gestión de tiempo y reestructuración cognitiva lograron reducir la conducta procrastinadora en los estudiantes. Sin embargo, los autores recomiendan que es importante capacitar a los consejeros educativos en técnicas como el autocontrol y la

reestructuración cognitiva para maximizar la efectividad. A futuro, es fundamental investigar cómo esta técnica podría integrarse con otras estrategias de manejo de estrés y motivación, para ofrecer un abordaje integral, asimismo, al ser efectiva en un gran porcentaje, promover programas de intervención con esta estrategia podría brindar grandes beneficios a la población universitaria, pero quienes lo dirijan deben ser capacitados adecuadamente.

Por otro lado, la técnica de mindfulness (Atención plena) es tomada en cuenta en estudios como Ananya et al. (2021), Shueneman et al. (2022), Mutter et al. (2023), entre otros en los que se observaron cambios significativos en la reducción de la procrastinación. Sin embargo, la falta de una revisión sistemática específica que explore la atención plena como una estrategia para ayudar a quienes procrastinan (Schutte y Pozo, 2020), revela una brecha en los programas de intervención que evidencian que no se ha explorado a profundidad cómo el mindfulness podría ser integrado en un programa de intervención para abordar la procrastinación y bienestar emocional.

Entonces, a futuro es fundamental que en los programas de intervención para reducir la procrastinación académica se considere no sólo una técnica, sino la integración de estrategias complementarias como las anteriormente mencionadas, creando un enfoque multimodal que abarque tanto lo cognitivo como emocional. Esta integración podría tener un mayor impacto de manera positiva en la población universitaria, asimismo se recomienda que las intervenciones incluyan una fase de formación de los facilitadores.

Finalmente, se observa que la base teórica cognitivo-conductual es la más utilizada en los programas de intervención. La terapia cognitivo-conductual (TCC) sostiene que la procrastinación surge de patrones de pensamiento establecidos, y su práctica se centra en reemplazar creencias irracionales (Dryden, 2009, citado en Ugwuanyi et al., 2020). Esta teoría combina la terapia conductual y terapia cognitiva que se basa en el supuesto de que el

comportamiento humano está influenciado por pensamientos, sentimientos, procesos fisiológicos y sus consecuencias del comportamiento (Firmansyah et al., 2024).

Varios estudios confirman la eficacia de esta base teórica en la reducción de la procrastinación académica a través de sus intervenciones realizadas; por ejemplo, Sidiq et al. (2020), encontraron que las técnicas de economía de fichas y contratos de conducta, lograron reducir significativamente la procrastinación con un gran tamaño de efecto, asimismo Ugwuanyi et al. (2020) reportaron una reducción significativa en los niveles de procrastinación y después de la intervención. El estudio de Rad et al. (2023) amplía esta perspectiva, demostrando que las intervenciones cognitivo- conductuales no solo redujeron la procrastinación académica, sino también la ansiedad y el estrés, fortaleciendo la regulación emocional, atención plena y conciencia de los pensamientos y acciones en los estudiantes.

En esta misma línea, en una intervención cognitivo-conductual que realizaron Silva et al. (2023), la cual tuvo como objetivo realizar una intervención grupal para disminuir la ansiedad en estudiantes universitarios, se obtuvieron resultados significativos en la reducción de la ansiedad, hipersensibilidad, ansiedad ante los exámenes y síntomas de depresión al finalizar la intervención. Entonces, esto respalda la efectividad de base teórica de lo cognitivo-conductual.

Por otro lado, una intervención que evidenció un cambio significativo y aplicó en su programa, la terapia de aceptación y compromiso (ACT), la cual es una terapia de tercera generación de la terapia cognitiva conductual (TCC), logró desarrollar una adecuada gestión del tiempo, esfuerzo y flexibilidad psicológica, así como una reducción significativa de la procrastinación (Asikainen et al., 2024). Demostrando así que la ACT aporta como un enfoque novedoso al enfatizar la aceptación de pensamientos y emociones no agradables, en lugar de modificarlos directamente como ocurre en la TCC tradicional.

No obstante, es importante señalar que los programas de intervención no deben limitarse únicamente a la modificación de comportamientos y los pensamientos, sino que deben considerar incorporar las competencias emocionales clave como la conciencia y regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social, las cuales son esenciales para el desarrollo integral de los individuos y para mejorar su rendimiento y bienestar general (Bisquerra y Mateo, 2019).

Asimismo, revisar y promover la implementación de programas de intervención dirigidos a reducir la procrastinación académica permite a los estudiantes no solo comprender las consecuencias de esta conducta, sino también identificar las causas subyacentes que la generan. Desde una perspectiva preventiva, estos programas facilitan la incorporación de estrategias de autorregulación emocional, esenciales para afrontar el malestar psicológico asociado con la procrastinación. Dicho malestar, con consecuencias tanto afectivas como cognitivas, suele estar vinculado a una baja tolerancia a la frustración (Gómez et al., 2023; Garzón y Gil, 2022).

En cuanto a las limitaciones de los estudios encontrados, se mencionan algunas tales como la no consideración de efectos moderadores de variables demográficas como género, etnia, estado civil y algunas personalidades vividas (Ugwuanyi et al., 2020); además, algunos estudiantes encontraron el módulo demasiado corto y demasiado condensado indicando falta de tiempo y sobrecarga de trabajo personal (Cherrier et al., 2023). Así también, el empleo de cuestionarios de autoinforme para medir las variables pudo haber influido en la precisión con la que los participantes respondieron a los ítems y la no medición de algunas variables mediadoras entre mindfulness y procrastinación, como las emociones y los pensamientos (Rad et al., 2023). Otra de las limitaciones mencionadas por más de una investigación fue incluir en la muestra de estudiantes aquellos interesados en mejorar su bienestar, ya que el programa se

promocionó con ese enfoque (Ugwuanyi et al., 2020; Asikainen et al., 2024) por ello, la generalización de los resultados debe tomarse con cautela.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo desarrollado, encontramos como una limitación la cantidad de estudios encontrados que cumplan con nuestros criterios de inclusión-exclusión, así como también la heterogeneidad en las muestras que utiliza cada artículo desde 1 a 233 estudiantes universitarios de pregrado, lo que podría influir en la generalización de resultados. Por último, un bajo porcentaje de estudios realizó seguimiento a largo plazo y empleó evaluaciones más integrales considerando las múltiples variables relacionadas con la procrastinación; estos dos aspectos podrían no ofrecer una comprensión completa de la efectividad de las intervenciones.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La procrastinación es un fenómeno reconocido como problemático que afecta a un alto porcentaje de estudiantes a nivel mundial. La autorregulación es una habilidad clave promovida en los programas de intervención para reducir la procrastinación. La mayoría de los estudios utilizan el enfoque cognitivo-conductual para el desarrollo de su programa. Los resultados obtenidos en las intervenciones fueron bastante positivos, logrando reducir significativamente la procrastinación. En cuanto a la mejora de factores asociados a la procrastinación fueron variados, se mejoró en la gestión del tiempo, planificación, motivación, responsabilidad, autoeficacia, flexibilidad psicológica, inteligencia emocional, entre otros; asimismo, algunas intervenciones lograron reducir el estrés y la ansiedad. Existe una necesidad de un mayor número de estudios experimentales con enfoques mixtos que permitan realizar un mejor análisis de los factores asociados a la problemática de la procrastinación académica. Una minoría de estudios implementaron seguimientos posteriores a la intervención, lo que limita la comprensión de los efectos a largo plazo.

Recomendaciones

Se recomienda realizar programas de intervención que incluyan talleres prácticos, ejercicios de autoevaluación y seguimiento, además de fomentar hábitos de estudio estructurados. Incluir también, técnicas de regulación emocional, manejo de la ansiedad y estrés; y una comprobación de la efectividad de las intervenciones sobre el rendimiento académico. Es importante que las futuras intervenciones sean flexibles y permitan ajustar las estrategias a las necesidades y contexto de cada estudiante, así como integrar evaluaciones de seguimiento para verificar los efectos en el tiempo. Asimismo, incorporar métodos de investigación mixtos, que permitan comprender mejor las experiencias subjetivas de los estudiantes y adaptar las intervenciones con mayor precisión.

REFERENCIAS

- Alegre, K. y Toribio, T. (2019). *Intervención de Enfermería en la procrastinación académica, estudiantes de primer año Facultad de Enfermería Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa -2018*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio de la UNSA.
<https://repositorio.unsa.edu.pe/items/16040104-0eef-4291-bd8e-6a1b0e5a21e0>
- Alfaro, O. (2018). Programa “Hazlo ahora” para reducir la procrastinación en estudiantes de una universidad particular de Chiclayo. *PAIAN*, 9(1), 27-34.
<https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/847>
- Ananya, K., Katoch, S., & Tanishqa. (2021). Countering the rise in COVID-19 related procrastination: An intervention study. *International Journal of Indian Psychology*, 9(3), 616-627. <https://doi.org/10.25215/0903.060>
- Asikainen, H., Hailikari, T. y Katajavuori, N. (2024). Explaining the changes in procrastination in an ACT-based course—psychological flexibility and time and effort management as mediators. *Frontiers in Psychology*, 15, 1331205.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331205>
- Aspeé, J., González, J. y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4–22. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1116>
- Altamirano, C. y Rodríguez, M. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Barrios, V., Cesan, M., Cieplicki, N. y Rosales, M. G. (2021). Una revisión sobre la eficacia del tratamiento cognitivo-conductual para el abordaje de la comorbilidad de dolor

crónico y el consumo problemático de sustancias. *NeuroTarget*, 15(3), 36-44.

<https://doi.org/10.47924/neurotarget20217>

Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.

https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MLR5AH-3GikJ:scholar.google.com/+bisquerra+competencias+emocionales+2019&hl=es&as_sdt=0,5

Borger, N. y Morote, F. (2021). *Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio institucional de la UCSM.

<https://repositorio.ucsm.edu.pe/items/f8d43262-4509-4597-b0d5-28b270c2624a>

Campos, D. (2022). *Cansancio emocional y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional de la Universidad Señor de Sipán.

<https://hdl.handle.net/20.500.12802/10028>

Cárdenas, P., Hernández, G. y Cajjal, E. (2021). Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de una Institución Pública. *Revista RedCA*, 3(9), 18-40.

<https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15806>

Chimoy, C., Idrogo, C., Montoya, P. y Hoyos, S. (2024). Procrastinación Académica y Ansiedad en Estudiantes Universitarios: Una Revisión Sistemática de la Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9575-9598.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12105

Cherrier, S., Wattelez, G., Ferrière, S. y Borst, G. (2023). NeuroStratE: An educational neuroscience intervention to reduce procrastination behavior and improve executive

- planning function in higher students. *Frontiers in Education* 8, 1149817.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1149817>
- Contreras, R., Feijóo, K. y Díaz, W. (2024). Percepciones de la educación en línea y la presencialidad. *Revista InveCom*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10562728>
- Corrales, C. y Cañizales, M. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá. *REDEPSIC*, 2(2), 44-61.
<https://doi.org/10.48204/red.v2n2.4020>
- Cruz, D. (2019). *Programa de estrategias de afrontamiento en la procrastinación académica en estudiantes de pre grado de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37736>
- Dardara, E. y Al-Makhalid, K. (2022). Procrastinación, síntomas emocionales negativos y bienestar mental entre estudiantes universitarios en Arabia Saudí. *Anales de Psicología/ Annals of Psychology*, 38(1), 17–24.
<https://doi.org/10.6018/analesps.462041>
- Delgado-Tenorio, A., Oyanguren-Casas, N., Reyes-González, A., Zegarra, A. y Cueva, M. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e1372. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(51).
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459661106005/html/>
- Dizon, R., Ermitanio, H., Estevez, D., Ferrer, J., Flores, S., Fontanilla, K., Frias, A., Galang, E., Guei, N. y Sugay, J. (2021). The Effects of Pomodoro Technique on Academic-Related Tasks, Procrastination Behavior, and Academic Motivation Among College

Students in a Mixed Online Learning Environment. *Globus Journal of Progressive Education*, 11(2), 58-63.

Eisenbeck, N., Carreno, D. y 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>

Escobar, F., Florez, A., Estrada, M. y Agudelo, A. (2022). Panorama de las intervenciones psicológicas virtuales en Hispanoamérica y España antes de la pandemia COVID-19. Revisión documental. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (67), 217-248.

<https://doi.org/10.35575/rvucn.n67a9>

Estrada, E. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 195-205.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>

Firmansyah, A., Zuriatti, N., Meparinda, R., Sarmila, N., Madani, M., Firmansyah, M. y Raziq, A. (2024). The Influence of Cognitive Behavior with Reality Counseling on Procrastination in Students. *Proceeding Conference on Psychology and Behavioral Sciences* 3, 62-72. <https://doi.org/10.61994/cpbs.v3i.127>

Furlan, L. y Martínez, G. (2023). Intervención en un caso de ansiedad ante exámenes, perfeccionismo desadaptativo y procrastinación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1633>

Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G. y Grégoire, S. (2018). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374-382.

<https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1484361>

- García-Serrano, R., Rosas-Manzano, D., Erosa-Rosado, E. y Villaseñor-Ponce, M. (2023). Relación entre el rendimiento académico, la motivación y la procrastinación en universitarios. *Revista Electrónica de Psicología de la FES*, 13, 17-18.
[https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol13_No_24/REP13\(24\).pdf#page=17](https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol13_No_24/REP13(24).pdf#page=17)
- Garzón, A. y Gil, J. (2022). Experiencias y emociones sobre la procrastinación en alumnado universitario con diferentes niveles de riesgo académico. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 7-25.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33752>
- Gómez, C., Sánchez, V. y Santana, Y. (2023). Factores que inciden en la procrastinación académica de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(4), 421-431. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v15n4/2218-3620-rus-15-04-421.pdf>
- Gloster, A., Walder, N., Levin, M., Twohig, M. y Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181-192.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Hailikari, T., Nieminen, J. y Asikainen, H. (2022). The ability of psychological flexibility to predict study success and its relations to cognitive attributional strategies and academic emotions. *Educational Psychology*, 42(5), 626–643.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2059652>
- Hendrie, K. y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1),
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n1/2215-2644-edu-44-01-00327.pdf>

- Hervías, F. (2022). Estrategias para minimizar la procrastinación: una propuesta de intervención. *Know and Share Psychology*, 3(4), 23-33.
<https://doi.org/10.25115/kasp.v3i4.7089>
- Ilma, M., Wibowo, M. y Sutoyo, A. (2024). The Effectiveness Of Cognitive Behavior Therapy Group Counseling With Cognitive Restructuring And Self-Talk Techniques To Reduce Students' Academic Procrastination. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 13(1), 39-44. <https://journal.unnes.ac.id/journals/jubk/article/view/5858>
- Julien, G. y Dookwah, R. (2020). Students's transition from face to face learning to online learning at higher education: A case study in Trinidad and Tobago. *Educational Research and Reviews*, 15(8), 487-494.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/how-to-cite-article/C5D518764503>
- Kamtoni, A. y Yunanto, C. (2024). Cybercounseling Reality Approach in the Reduction of Student Academic Stress: A Literature Review. *PROCEEDINGS, International Conference on Guidance and Counseling*, 2(1).
<https://proceeding.unesa.ac.id/index.php/icgc/article/view/1289>
- Loeffler, S., Stumpp, J., Grund, S., Limberger, M. y Ebner-Priemer, U. (2019). Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment. *Learning and Individual Differences*, 75, 101760.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101760>
- Martín, R. y Luján, I. (2021). Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 17-26. <http://hdl.handle.net/10662/13137>

- Mutter, A., Kuchler, A., Idrees, A., Kahlke, F., Terhorst, Y. y Baumeister, H. (2023). StudiCare procrastination-Randomized controlled non-inferiority trial of a persuasive design-optimized internet-and mobile-based intervention with digital coach targeting procrastination in college students. *BMC Psychology*, *11*(1), 273.
<https://doi.org/10.1186/s40359-023-01312-1>
- Ortíz, F. (2023). Métodos Mixtos para el Análisis de Redes Sociales. *Redes, Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, *34*(1), 74–86.
<https://doi.org/10.5565/rev/redes.962>
- Otero-Potosi, S., Fuertes-Narváez, M., Casanova-Imbaquingo, L., Arichábala-Vallejos, D. y Freire-Reyes, K. (2023). La procrastinación: una exploración teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(3), 76-93.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6065
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0300893221002748>
- Picho, N., Quincho, N. y Salaman, M. (2020). *Procrastinación académica: una revisión descriptiva de la literatura* [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Continental]. Repositorio institucional de la Universidad Continental.
<https://hdl.handle.net/20.500.12394/10383>
- Pilco, S. (2019). *Modelo pedagógico, centrado en la inteligencia emocional, para disminuir la procrastinación ante las evaluaciones, en los estudiantes de la Universidad Nacional “Diego Quispe Tito” del Cusco–2017* (Tesis de maestría, Universidad

Nacional Pedro Ruiz Gallo). Repositorio institucional de la UNPRG.

<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/5857>

Pozo-Pozo, D. y Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia académica y procrastinación académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq, Revista de Investigación Científica*, 5, e516. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>

Rad, H., Samadi, S., Sirois, F. y Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608022001315>

Rodríguez, B. L. (2024). *Procrastinación académica y autorregulación emocional en estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional de la Universidad Privada Antenor Orrego. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/36011>

Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M. y Imbernón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>

Salguero-Pazos, M. y Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035523000927>

Saputri, D., Ilyas, A. y Ardi, Z. (2020). The Relationship of Self Regulation with Academic Procrastination of Students. *Jurnal Neo Konseling*, 2(2). <https://pdfs.semanticscholar.org/3071/50ed83843c33f6560ac5ae541429e8efa8dc.pdf>

Schuenemann, L., Scherenberg, V., Salisch, M. y Eckert, M. (2022). “I’ll worry about it tomorrow”—Fostering emotion regulation skills to overcome procrastination. *Frontiers*

in Psychology, 13, 780675.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.780675/full>

Schutte, N. y Pozo, A. (2020). Greater mindfulness is linked to less procrastination.

International Journal of Applied Positive Psychology, 5(1), 1-12.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s41042-019-00025-4>

Sidiq, M., Mulawarman y Awalya. (2020). The effectiveness of behavioral counseling with token economy and behavior contract techniques to reduce academic procrastination.

Journal Bimbingan Konseling, 9(2), 76–84.

<https://journal.unnes.ac.id/sju/jubk/article/view/36975/16224>

Silva, D., Ibáñez, E., Carrillos, I. y Rodríguez, R. (2023). Intervención cognitivo-conductual por teams a estudiantes universitarios con síntomas de ansiedad en Ciudad Juárez.

Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 26(4), 1375-1393.

<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=116425>

Souza, H., Lima, H., Costa, V., Souza, E., Ferreira, C. y Chirinéa, G. (2022). Eficácia de intervenções não medicamentosas em procrastinação acadêmica: *Revisão integrativa*.

Mosaico: Estudos em Psicologia, 10(1), 25-47.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/33957>

Suárez, A. y Ruiz, Z. (2024). Changes in procrastinating behaviour through intervention in university students: a systematic review. *Electronic Journal of Research in*

Educational Psychology, 22(63). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i63.9156>

Svardal, F., Dahl, T., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M. y Klingsieck, K. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview and recommendations.

Frontiers in Psychology, 11, 540910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>

Suryani, A., Sudrajat, D., Ibrahim, M. y Kumala, T. (2024). The effect of self-management application on academic procrastination in nursing students at STIKep PPNI West

- Java. *Jurnal Keperawatan Komprehensif (Comprehensive Nursing Journal)*, 10(1).
<https://doi.org/10.33755/jkk.v10i1.643>
- Tolan, Ö. (2023). Developing University Students Coping Skills with Academic Procrastination Behavior: A Cognitive Behavioral Theory Based Psychoeducation Practice. *Journal of Computer and Education Research*, 11(22), 728-743.
<https://doi.org/10.18009/jcer.1332329>
- Trisca, J. T. (2024). La procrastinación académica. *RIEE/ Revista Internacional de Estudios en Educación*, 24(1), 51-57. <https://doi.org/10.37354/riee.2024.240>
- Ugwuanyi, C., Gana, C., Ugwuanyi, C., Ezenwa, D., Eya, N., Ene, C., Nwoye, M., Ncheke, D., Adene, F., Ede, M., Onyishi, C. y Ossai, V. (2020). Efficacy of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviours among students enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38, 522-539. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00350-7>
- Van Eerde, W. y Klingsieck, K. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Vilanova, J. (2012). Revisión bibliográfica del tema de estudio de un proyecto de investigación. *Radiología*, 54(2), 108-114. <https://doi.org/10.1016/j.rx.2011.05.015>
- Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D., Alanoca-Gutierrez, R. y Casa-Coila, M. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>
- Yusran, I., Purwanto, E. y Mulawarman, M. (2023). The Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy Group Counseling Self Management Techniques and Cognitive

Restructuring Techniques to Reduce Student Academic Procrastination. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(2), 127-133.

<https://journal.unnes.ac.id/sju/jubk/article/view/65599>

Zapata, M. y González, E. (2022). Factores Afectivos que influyen en los procesos de composición de escritura académica: Análisis del impacto de estrategias de disminución de procrastinación en la escritura académica de alumnos mexicanos universitarios. *Revista Lengua y Cultura*, 3(6), 47-59.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9114387>

Zhao, Y. y Elder, K. (2020). Evaluating pharmacy student perceptions and effectiveness of procrastination prevention events. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(5), 570–576. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.01.008>