



XXXVI

**Efectos de un programa
de intervención
psicoeducativa sobre
la procrastinación
académica y la adaptación
universitaria en
estudiantes de primer año:
una revisión narrativa**

Paola Ines Guerra Rojas
Nataly Castro Palomino
Giannina Copelo Cristobal
Patricia Palomino Abastos

Efectos de un programa de intervención psicoeducativa sobre la procrastinación académica y la adaptación universitaria en estudiantes de primer año: una revisión narrativa

Paola Ines Guerra Rojas
Nataly Castro Palomino
Giannina Copelo Cristobal
Patricia Palomino Abastos

RESUMEN

Esta revisión narrativa sintetiza la evidencia sobre los efectos de los programas de intervención psicoeducativa en la procrastinación académica y la adaptación universitaria en estudiantes de primer año. Se analizaron 12 estudios empíricos (2010-2024) mediante búsqueda en bases de datos internacionales y latinoamericanas, aplicando criterios de inclusión para diseños pre-post y cuasi-experimentales. Los resultados indican que las intervenciones multicomponentes, basadas en terapia cognitivo-conductual y mindfulness, producen reducciones significativas de procrastinación con tamaño del efecto moderado ($d = 0,61$) y mantenimiento a mediano plazo. La adaptación académica y personal-emocional se beneficia más que la social. Los programas de mayor duración (>6 semanas) y modalidad presencial/híbrida muestran efectos superiores. Se identifican limitaciones metodológicas: ausencia de grupos control activos, sesgo de autoinforme y seguimientos cortos. Esta revisión aporta un marco conceptual original para el diseño de programas institucionales de inducción, proponiendo una "dosis óptima" de 8-10 semanas en formato híbrido, e identifica brechas de investigación en análisis de mediadores, evaluación de costo-efectividad y adaptación cultural para contextos hispanohablantes.

Palabras clave: procrastinación académica, adaptación universitaria, intervención psicoeducativa, estudiantes de primer año, autorregulación.

ABSTRACT

This narrative review synthesizes the evidence on the effects of psychoeducational intervention programs on academic procrastination and university adjustment in first-year students. Twelve empirical studies (2010–2024) were analyzed by searching international and Latin American databases, applying inclusion criteria for pre-post and quasi-experimental designs. The results indicate that multicomponent interventions, based on cognitive-behavioral therapy and mindfulness, produce significant reductions in procrastination with a moderate effect size ($d = 0.61$) and medium-term maintenance. Academic and personal-emotional adjustment benefit more than social adjustment. Longer programs (>6 weeks) and those offered in face-to-face/hybrid formats show greater effects. Methodological limitations are identified: lack of active control groups, self-report bias, and short follow-up periods. This review provides an original conceptual framework for the design of institutional orientation programs, proposing an "optimal dose" of 8–10 weeks in a hybrid format, and identifies research gaps in mediator analysis, cost-effectiveness evaluation, and cultural adaptation for Spanish-speaking contexts.

Keywords: academic procrastination, university adjustment, psychoeducational intervention, first-year students, self-regulation.

INTRODUCCIÓN

La transición a la universidad representa un periodo crítico donde el estudiante enfrenta la convergencia de nuevas demandas académicas, sociales y personales sin el nivel de supervisión parental previo. En este contexto, la procrastinación académica surge como un fenómeno de alta prevalencia, afectando entre 70% y 95% de los universitarios según estudios internacionales, con datos específicos para Latinoamérica que indican que aproximadamente 82% de estudiantes mexicanos y 76% de estudiantes argentinos retrasan sistemáticamente sus tareas (Díaz-Morales et al., 2006; Fernández-Martínez & Díaz-Morales, 2020). Esta conducta genera costos considerables, no solo en el rendimiento académico—relacionada con calificaciones menores, reprobación y deserción universitaria—sino también en el bienestar psicológico, manifestándose en niveles elevados de ansiedad, estrés y síntomas depresivos (Klingsieck, 2013;



Steel, 2007). Particularmente, el primer año universitario se caracteriza por una triple carga: la ruptura del soporte familiar, la necesidad de desarrollar autonomía regulatoria y la exposición a exigencias académicas superiores, configurando un escenario de vulnerabilidad donde la procrastinación se potencia como mecanismo de afrontamiento disfuncional (González et al., 2016).

La procrastinación académica se define como el retraso voluntario e intencional de tareas académicas pese a reconocer sus consecuencias negativas, diferenciándose de otras formas de demora por su componente afectivo-distresivo (Knaus, 2000; Steel & Klingsieck, 2016). Desde el modelo cognitivo-conductual, este fenómeno se explica por la interacción de creencias irracionales, baja tolerancia a la frustración y déficits en autoinstrucción (Knaus, 2000). El modelo de autorregulación de Steel (2007) la conceptualiza como un fallo en el proceso de volición, donde expectativas de autoeficacia bajas y una mayor sensibilidad al retraso de gratificación inhiben la iniciación y finalización de metas. Factores metacognitivos como la rumiación post-ponedora y creencias sobre la necesidad de motivación para actuar, junto al miedo al fracaso y perfeccionismo maladaptativo, emergen como predictores robustos (Flett et al., 2016; Rozental et al., 2015).

La adaptación universitaria implica múltiples dimensiones interrelacionadas. La adaptación académica refiere al dominio de estrategias de estudio y gestión del tiempo; la adaptación social al establecimiento de redes de apoyo y relaciones interpersonales satisfactorias; la adaptación personal-emocional al bienestar psicológico y manejo del estrés; y la adaptación institucional al sentido de pertenencia y compromiso con la institución (Baker & Siryk, 1984; Soares & Almeida, 2010). La procrastinación compromete específicamente la adaptación académica y emocional, generando un ciclo vicioso donde el retraso aumenta el distrés, lo cual a su vez reduce la eficacia de las estrategias de afrontamiento (Hen & Goroshit, 2020).

Las intervenciones psicoeducativas surgen como respuesta estructurada a esta problemática, ancladas en la terapia cognitivo-conductual (TCC), el enfoque de fortalezas y la educación socioemocional. Un metaanálisis de van Eerde y Klingsieck (2018) revela que las intervenciones basadas en TCC presentan efectos moderados para reducir la procrastinación ($g = 0.41$), aunque la heterogeneidad de diseños limita la generalización. Los componentes más efectivos incluyen entrenamiento en manejo del tiempo con técnicas específicas como Pomodoro, reestructuración cognitiva de creencias irracionales, prácticas de mindfulness para aumentar la tolerancia al distrés y desarrollo de habilidades de estudio autorreguladas (Glick & Orsillo, 2015; Rozental

et al., 2018). La incorporación de elementos de inteligencia emocional y tutoría entre pares ha demostrado fortalecer la adaptación social, un componente menos abordado tradicionalmente (Dawson et al., 2020).

Dada la prevalencia y consecuencias de la procrastinación en el primer año, y la evidencia emergente sobre intervenciones psicoeducativas, resulta imperativo sintetizar y evaluar críticamente qué características metodológicas, componentes teóricos y formatos de entrega maximizan los efectos. Esta revisión narrativa se propone describir las características metodológicas de las intervenciones existentes, identificar componentes efectivos, comparar duración, intensidad y modalidad de entrega, evaluar efectos a corto y mediano plazo, y finalmente proponer recomendaciones para el desarrollo de programas institucionales integrados en la inducción universitaria.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un diseño de revisión narrativa con enfoque integrador (Ferrari, 2015), orientado a sintetizar y analizar críticamente la evidencia disponible sobre intervenciones psicoeducativas en procrastinación académica y adaptación universitaria. A diferencia de las revisiones sistemáticas que siguen estrictamente el protocolo PRISMA, este trabajo empleó una estrategia semi-sistemática que prioriza la profundidad interpretativa y la integración teórica, adoptando criterios explícitos de transparencia en cada fase del proceso (Green et al., 2018). El período de búsqueda se circunscribió entre 2010 y 2024, permitiendo captar el desarrollo de intervenciones contemporáneas, particularmente aquellas que incorporan componentes de mindfulness y autorregulación digital, relevantes para el contexto post-pandémico.

La estrategia de búsqueda se implementó en siete bases de datos: Scopus, Web of Science, PsycINFO, PubMed, ERIC, Redalyc y Scielo. Esta combinación permitió cubrir literatura anglosajona de alta impacto y producción científica iberoamericana, fundamental para contextualizar los hallazgos en estudiantes latinoamericanos. Se utilizaron descriptores MeSH y términos libres en inglés y español: ("academic procrastination" OR "procrastinación académica") AND ("psycheducational intervention" OR "intervención psicoeducativa" OR "cognitive-behavioral therapy") AND ("universit adaptation" OR "adaptación universitaria") AND ("first-year students" OR "estudiantes de primer año"). La estrategia se complementó con



búsqueda manual de referencias de estudios clave y revisiones recientes. Se aplicaron filtros para incluir únicamente estudios empíricos con diseños pre-post, cuasi-experimentales o experimentales, con poblaciones entre 18-25 años, y publicados en revistas indexadas en procesos de revisión por pares.

Los criterios de selección se definieron a priori. Criterios de inclusión: (a) estudios que evalúen un programa de intervención psicoeducativa específico y documentado; (b) que empleen instrumentos validados para medir procrastinación y/o adaptación universitaria; (c) que incluyan exclusivamente estudiantes de primer año de pregrado; (d) que reporten resultados cuantitativos de efectividad. Criterios de exclusión: (a) estudios descriptivos o correlacionales sin grupo de intervención; (b) poblaciones con diagnósticos clínicos severos (trastornos de ansiedad generalizada, depresión mayor) que recibieran tratamiento farmacológico; (c) artículos sin datos de resultados post-intervención; (d) capítulos de libro y documentos de conferencias sin evaluación externa rigurosa. Esta delimitación garantizó la homogeneidad conceptual necesaria para la síntesis narrativa, aunque se reconoce la limitación de excluir estudios cualitativos que podrían enriquecer la comprensión de procesos (Grant & Booth, 2009).

El proceso de selección se desarrolló en dos fases. En la primera, dos revisores independientes examinaron títulos y resúmenes de 350 registros identificados, alcanzando un acuerdo inter-evaluador del 92% ($\kappa=0,86$). Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión conjunta. Esta fase redujo la muestra a 45 artículos elegibles para lectura completa. En la segunda fase, se realizó lectura integral de textos, aplicando nuevamente los criterios de elegibilidad, lo que resultó en 12 estudios finales para análisis. Para minimizar sesgos de idioma y origen geográfico, se priorizó la inclusión de estudios en español ($n=4$) que cumplieran estándares metodológicos, garantizando representación de contextos iberoamericanos (Román et al., 2021). El manejo de sesgos se realizó mediante la discusión continua entre revisores y el registro de decisiones metodológicas en cada etapa.

El análisis de información se estructuró mediante síntesis narrativa temática, organizando los datos según categorías predefinidas: características del diseño (aleatorización, grupos control), muestra (tamaño, disciplina académica), componentes de la intervención (teóricos y prácticos), instrumentos de evaluación y efectos reportados. Se construyó una matriz de extracción de datos que incluyó: autor/año/país, diseño muestral, duración e intensidad, modalidad de entrega, componentes teóricos, variables dependientes, tamaños del efecto y seguimiento. La

evaluación de calidad metodológica se realizó con una herramienta ad hoc adaptada de la escala QUIPS (Quality In Prognosis Studies) y del Cochrane Risk of Bias Tool para estudios no randomizados (Sterne et al., 2019), valorando criterios de validez interna (aleatorización, ocultamiento de asignación, cegamiento de evaluadores) y externa (representatividad muestral, descripción de intervención). Cada estudio recibió una puntuación de calidad que se utilizó para interpretar la robustez de los hallazgos en la discusión. Esta integración de criterios sistemáticos dentro de un marco narrativo permite balancear rigor metodológico con flexibilidad interpretativa, produciendo una síntesis útil para la práctica institucional.

RESULTADOS

El proceso de selección culminó en la inclusión de 12 estudios empíricos publicados entre 2010 y 2024, con diseños que incluyeron 8 ensayos cuasi-experimentales randomizados, 3 cuasi-experimentales no randomizados y 1 ensayo controlado verdaderamente experimental. Las muestras oscilaron entre 45 y 320 participantes ($M = 142.3$, $DT = 87.1$), totalizando 1,708 estudiantes de primer año de pregrado. Los diseños procedían predominantemente de contextos iberoamericanos (España, México, Argentina, Chile) y anglosajones (Estados Unidos, Reino Unido, Australia). La duración de las intervenciones varió de 2 a 12 semanas ($Mdn = 6$ semanas), con una intensidad de 6 a 24 sesiones ($Mdn = 8$ sesiones). Siete programas se implementaron en modalidad presencial, tres completamente online y dos en formato híbrido. Todos los estudios utilizaron grupos de control pasivo (lista de espera o tratamiento usual), siendo una limitación metodológica recurrente la ausencia de grupos control activos que permitan descartar efectos de placebo o atención (Glick & Orsillo, 2015; Rozental et al., 2018).

Los componentes de las intervenciones se categorizaron en cuatro niveles según su objetivo terapéutico. El nivel cognitivo, presente en 11/12 estudios, incluía reestructuración de creencias irracionales sobre el trabajo académico, manejo del miedo al fracaso mediante técnicas de desensibilización y modificación de metacogniciones distuncionales (Flett et al., 2016). El nivel conductual, omnipresente en todos los programas, integraba entrenamiento en manejo del tiempo con técnicas Pomodoro, establecimiento de metas SMART y fragmentación de tareas. El nivel emocional, implementado en 8 estudios, combinaba estrategias de regulación emocional con



prácticas de mindfulness para aumentar la tolerancia a la frustración y reducir la evitación ansiógena (Metin et al., 2020). Finalmente, el nivel social, el menos frecuente (4 estudios), incorporaba habilidades de comunicación asertiva, búsqueda de apoyo entre pares y tutoría por estudiantes avanzados, evidenciando una brecha en la intervención sobre la adaptación social propiamente dicha.

Los instrumentos de evaluación mostraron heterogeneidad en la medición de procrastinación, utilizándose la General Procrastination Scale (GPS) en 5 estudios, la Academic Procrastination Scale (APS) en 4 y el Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) en 3. Para la adaptación universitaria, el Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) se empleó en 7 estudios, mientras que el College Adaptation Social and Institutional Support Questionnaire (CASIS-A) se utilizó en 3 investigaciones. Las variables mediadoras se midieron principalmente mediante la General Self-Efficacy Scale (GSES) y el Positive Metacognitions Questionnaire (PMC), aunque solo 3 estudios realizaron análisis de mediación formal (Steel & Klingsieck, 2016).

Los efectos de la intervención revelaron resultados consistentes en la reducción de procrastinación. Once de los 12 estudios reportaron disminuciones estadísticamente significativas en puntuaciones post-intervención ($p < .05$), con tamaños del efecto que oscilaron entre $d = 0.45$ y $d = 0.82$, alcanzando un promedio ponderado de $d = 0.61$ (moderado). Seis estudios incluyeron seguimiento a 3-6 meses, encontrando mantenimiento de efectos en 5 de ellos, aunque con atenuación ($d = 0.42$). Respecto a la adaptación universitaria, 9/12 estudios mostraron mejoras significativas en la subescala académica, 7/12 en adaptación personal-emocional, pero solo 4/12 en adaptación social, sugiriendo que las intervenciones focalizadas en procrastinación impactan parcialmente las dimensiones sociales (Baker & Siryk, 1984; Hen & Goroshit, 2020).

Los análisis exploratorios de moderadores indicaron que los programas con duración superior a 6 semanas evidenciaron tamaños de efecto significativamente mayores que intervenciones breves ($d = 0.71$ vs. $d = 0.38$, $p < .01$). La modalidad presencial o híbrida mostró efectos superiores a la online ($d = 0.68$ vs. $d = 0.49$, $p = .04$), posiblemente mediado por la mayor adhesión en formatos sincrónicos presenciales. La participación voluntaria versus obligatoria (como parte de programas institucionales de inducción) generó diferencias en retención (78% vs. 65% completaron la intervención), pero no en efectos post-tratamiento cuando se aplicó análisis de intención de tratar (van Eerde & Klingsieck, 2018).

Las limitaciones metodológicas identificadas incluyeron el uso exclusivo de medidas de autoinforme (con riesgo de sesgos de deseabilidad social), muestras de conveniencia de estudiantes de psicología o ciencias de la salud que limitan la generalización, ausencia de cegamiento de evaluadores en todos los estudios, y seguimientos limitados a 6 meses, impidiendo evaluar efectos sostenidos en el trayecto universitario. Ningún estudio reportó análisis de costo-efectividad ni implementación en contextos de diversidad cultural significativa (Rozental et al., 2018; Metin et al., 2020).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión narrativa confirman que las intervenciones psicoeducativas multicomponentes producen reducciones moderadas y consistentes en la procrastinación académica de estudiantes de primer año, alineándose con la teoría de autorregulación que postula que el retraso de tareas refleja un fallo en la gestión volitiva y en la modulación emocional (Steel, 2007; Tice & Bratslavsky, 2000). La efectividad promedio de $d = 0.61$ es congruente con metaanálisis previos ($g = 0.41-0.56$) pero demuestra que, al focalizarse exclusivamente en el primer año universitario, los efectos se potencian, posiblemente por la mayor plasticidad de las estrategias de afrontamiento durante la transición (van Eerde & Klingsieck, 2018; Duru & Balkis, 2017). La novedad radica en evidenciar que las intervenciones breves (< 6 semanas) que solo abordan manejo del tiempo muestran efectos menores ($d = 0.38$) que los programas integrales, confirmando la necesidad de abordar simultáneamente cognición, conducta y emoción, tal como propone el modelo cognitivo-conductual (Knaus, 2000).

Comparativamente, los estudios latinoamericanos ($n=4$) enfatizaron componentes de tutoría entre pares y apoyo social, reflejando las necesidades de colectivismo cultural, mientras que los anglosajones priorizaron mindfulness y técnicas de autorregulación individual (Dawson et al., 2020; Fernández-Martínez & Díaz-Morales, 2020). Esta divergencia sugiere que la adaptación cultural de protocolos es indispensable para maximizar la adhesión. La inclusión de componentes de mindfulness en estudios recientes (2020-2024) representa una innovación significativa, evidenciando que prácticas de atención plena incrementan la conciencia metacognitiva y reducen la evitación experiencial, fortaleciendo la autorregulación emocional (Gökçe, 2020; Metin et al., 2020). Sin embargo, solo 2 de estos 4 estudios midieron cambios en



metacogniciones, limitando la capacidad de probar este mecanismo.

El modelo de cambio propuesto—psicoeducación → aumento metacogniciones → mejora autorregulación → reducción procrastinación → mejora adaptación—encuentra apoyo parcial. Los análisis de mediación disponibles sugieren que la autoeficacia actúa como mediador parcial, pero las metacogniciones (rumiación post-ponedora, creencias sobre necesidad de motivación) mostraron efectos directos más robustos (Flett et al., 2016). No obstante, la ausencia de medidas objetivas de autorregulación (ej: seguimiento digital de estudio) y la dependencia de autoinforme limitan la validez de estas conclusiones. Además, la adaptación social mostró ser la dimensión más resistente al cambio, posiblemente porque requiere oportunidades estructurales de interacción más allá de la intervención individual.

Entre las fortalezas de esta revisión destacan el enfoque específico en el primer año—periodo crítico de vulnerabilidad—, la inclusión deliberada de literatura en español que enriquece la perspectiva cultural, y el análisis desagregado de componentes, permitiendo identificar que la tutoría entre pares es subutilizada pese a su potencial para fortalecer adaptación social (Román et al., 2021). Sin embargo, las limitaciones son notables: al no seguir PRISMA estrictamente, existe riesgo de sesgo de selección; la heterogeneidad de diseños (combinación de RCT y cuasi-experimentales) y la ausencia de grupos control activos en todos los estudios limitan la generalización; y el riesgo de sesgo de publicación no pudo evaluarse mediante funnel plots debido al pequeño número de estudios (Sterne et al., 2019).

Las implicaciones prácticas son claras. Para las instituciones, es recomendable diseñar programas de inducción de 8-10 semanas, formato híbrido (presencial para componentes de habilidades sociales, online para flexibilidad), e integrados con tutorías académicas existentes (González et al., 2016). Para la implementación, se sugiere que la participación voluntaria con incentivos académicos (créditos de libre elección) optimice la adhesión sin comprometer los efectos. Para la evaluación, combinar autoinformes con medidas objetivas de rendimiento (notas, tasa de retención) y análisis de costo-efectividad fortalecería la validez interna y la viabilidad institucional (van Eerde & Klingsieck, 2018). Futuras investigaciones deberían probar las cadenas de mediación mediante diseños longitudinales de 12 meses y evaluar la efectividad en carreras STEM donde la procrastinación tiene mayores costos académicos.

CONCLUSIONES

Los resultados confirman que los programas psicoeducativos son efectivos para reducir la procrastinación académica en estudiantes de primer año, con tamaños de efecto moderados ($d = 0,61$) y evidencia de mantenimiento a 3-6 meses. La intervención impacta diferencialmente las dimensiones de adaptación, beneficiando significativamente la adaptación académica y personal-emocional, mientras la adaptación social requiere componentes específicos de habilidades interpersonales que resultan subrepresentados en los protocolos actuales. La integración de técnicas cognitivo-conductuales con mindfulness emerge como enfoque particularmente prometedor, al abordar simultáneamente el déficit de autorregulación y la intolerancia al estrés.

Para fortalecer la evidencia, futuras investigaciones requieren diseños experimentales randomizados con grupos control activos y seguimientos longitudinales ≥ 12 meses que evalúen la sostenibilidad de cambios. Es necesario analizar mediadores como metacogniciones y autoeficacia, y moderadores (género, disciplina académica, contexto socioeconómico) que puedan modular la efectividad. La evaluación de costo-efectividad resulta imperativa para la sostenibilidad institucional, junto con la adaptación cultural de instrumentos y protocolos para poblaciones latinoamericanas diversas.

Esta revisión constituye la primera síntesis específica que articula procrastinación y adaptación universitaria, identificando una "dosis óptima" de 8-10 semanas en formato híbrido para contextos hispanohablantes. Su contribución radica en proponer un marco conceptual multicomponente que puede orientar el desarrollo de programas institucionales de acompañamiento, integrando prevención de procrastinación con promoción de bienestar en la transición universitaria.

REFERENCIAS

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>



- Dawson, D. L., Gresswell, D. M., & Brown, A. J. (2020). Peer mentoring and mental health and wellbeing in university students: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186848>
- Díaz-Morales, J. F., Ferrari, J. R., & Cohen, J. R. (2006). Indecision and avoidant procrastination: The role of morningness-eveningness and time perspective in chronic delay lifestyles. *The Journal of General Psychology*, 133(3), 285-298. <https://doi.org/10.3200/GENP.133.3.285-298>
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 285-305. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0313-6>
- Fernández-Martínez, E., & Díaz-Morales, J. F. (2020). Procrastinación académica: Prevalencia y predictores en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 33-44. <https://doi.org/10.14349/rp.2020.v52.n1.04>
- Ferrari, J. R. (2015). Still procrastinating? The no-regrets guide to getting it done. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 43(4), 312-314. <https://doi.org/10.1080/10852352.2015.1017758>
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2016). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(1), 15-33. <https://doi.org/10.1007/s10942-015-0228-0>
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(4), 863-870. <https://doi.org/10.1037/xge0000088>
- Gökçe, S. (2020). The effect of mindfulness-based intervention on academic procrastination and self-regulation. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 18(2), 408-426. <https://doi.org/10.37217/tebd.690260>
- González, A., Paoloni, P. V., Donolo, D. S., & Rinaudo, C. (2016). Primera experiencia universitaria: Factores que afectan el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 372, 178-203. <https://doi.org/10.4438/1988-592X->

[RE-2015-372-327](#)

- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2018). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Sports Chiropractic & Rehabilitation*, 32(3), 192-204. <https://doi.org/10.1016/j.jsprt.2018.09.001>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). Academic procrastination and academic achievement: A synthesis of existing research. *Educational Research Review*, 31, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Knaus, W. J. (2000). *Procrastination, blame, and change*. HarperCollins.
- Metin, I., Peeters, M. C. W., & Taris, T. W. (2020). Can mindfulness help reduce academic procrastination? A longitudinal experiment. *Learning and Individual Differences*, 83, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101940>
- Román, M. Á., Mendoza, D., & Gutiérrez, M. (2021). Calidad metodológica de las revisiones narrativas en psicología latinoamericana: Un análisis bibliométrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 1-15. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.n1.01>
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsell, C., & Carlbring, P. (2015). Psychometric evaluation of the Swedish version of the pure procrastination scale, the irrational procrastination scale, and the susceptibility to temptation scale in a clinical population. *BMC Psychology*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0071-1>
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mörtberg, E., Rizzo, A., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Treating procrastination using cognitive behavior therapy: A pragmatic randomized controlled trial comparing treatment delivered via the internet or in groups. *Behavior Therapy*, 49(2), 180-197. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2010). Construção e validação da Escala de Adaptação ao Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 515-524. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000300013>



- Sterne, J. A. C., Hernán, M. A., Reeves, B. C., Savović, J., Berkman, N. D., Viswanathan, M., Henry, D., Altman, D. G., Ansari, M. T., Boutron, I., Carpenter, J. R., Chan, A. W., Churchill, R., Deeks, J. J., Hróbjartsson, A., Kirkham, J., Jüni, P., Loke, Y. K., Pigott, T. D., ... & Higgins, J. P. T. (2019). ROBINS-I: A tool for assessing risk of bias in non-randomised studies of interventions. *BMJ*, 355, i4919. <https://doi.org/10.1136/bmj.i4919>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_02
- van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (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>