

Eficacia de una intervención para reducir la procrastinación académica y la ansiedad de evaluación

Efficacy of an Intervention to Reduce Academic Procrastination and Test Anxiety

Recibido: julio 19/2023; **Concepto de evaluación:** julio 22/2024; **Aceptado:** octubre 16/2024

Luis Alberto Furlan¹

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-0596>

Leisa Antonella Cuevas

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7296-5542>

Paula Andrea Pesarini

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2384-9694>

Gonzalo Martínez Santos

Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, República Argentina
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4044-8435>

Resumen

La ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica comparten en su etiología tanto déficits en la regulación emocional como dificultades para mantener la conducta orientada al logro de metas. Teniendo esto en cuenta, se realizó un estudio empírico con el objetivo de reunir evidencias sobre la eficacia de un programa para reducir estas dos variables. El programa fue grupal, tenía como base el modelo cognitivo-conductual, contó con siete encuentros sincrónicos semanales de dos horas, e incluyó técnicas de psicoeducación, reestructuración cognitiva, análisis funcional, *scanner* corporal y organización del tiempo, que tenían el fin de mejorar la regulación emocional en estudiantes con ambas condiciones. Inicialmente, se desarrolló en modalidad presencial, pero, debido a la pandemia por covid-19, se adaptó a la virtualidad. En total, participaron 30 estudiantes (70 % mujeres; rango de edad: 19-50 años, $M = 28.06$, $DE = 6.22$), de diversas carreras y universidades estatales. Se empleó un diseño cuasiexperimental, con dos autoinformes de ansiedad frente a los exámenes y uno de procrastinación académica como medidas de pre y postintervención. Como resultado, en el análisis de diferencias para muestras relacionadas se constataron disminuciones significativas de la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica tanto en la modalidad presencial ($d = .60$; $d = .70$) como en la virtual ($d = .80$; $d = .80$). Estos hallazgos sugieren que el programa, en ambas modalidades, resulta eficaz para mejorar la regulación de emociones en situaciones evaluativas. Se requieren estudios complementarios en muestras más numerosas y diversas, y que evalúen sus efectos sobre medidas de desempeño académico.

Palabras clave

procrastinación, ansiedad frente a los exámenes, regulación emocional, terapia cognitivo-conductual.

Abstract

Test anxiety and academic procrastination share in their etiology some deficits in emotion regulation and maintaining goal-oriented behaviors. A group cognitive behavioral program with seven weekly synchronous sessions of two hours and using techniques of psychoeducation, cognitive restructuring, functional analysis, bodily scanner and time organization, to improve emotion regulation in students with both conditions. Initially the program implementation was with face-to-face sessions, and after the covid-19 pandemic, were virtualized. 30 students (70 % female, 19-50 aged, $M = 28.06$, $SD = 6.22$ years) of several careers and different public universities participated. An empirical study was conducted with the objective of collect evidences about the efficacy of the program to reduce test anxiety and academic procrastination. A quasi-experimental design was used, with two self-reports of test anxiety and one of academic procrastination as pre and post intervention measures. Differences analysis from paired samples show a significant reduction of test anxiety and procrastination, either in face-to-face sessions ($d = .60$; $d = .70$) or virtual ones ($d = .80$; $d = .80$). These findings suggest that the workshop, in both modalities is effective to improve emotion regulation in test situations. Complementary studies are necessary, in higher and more heterogeneous samples and assessing effects on academic performance measures.

Keywords

procrastination, test anxiety, emotion regulation, cognitive behavioral therapy.

Cómo citar [APA]:

Furlan, L. A., Pesarini, P. A., Cuevas, L. A., & Martínez Santos, G. (2025). Eficacia de una intervención para reducir la procrastinación académica y la ansiedad de evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 28, 1-15. <https://doi.org/10.14718/ACP2025.28.3>

.....

1 Datos de contacto: Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Enfermera Gordillo s/n. Ciudad Universitaria. CP: 5000. luis.alberto.furlan@unc.edu.ar

Nota del autor: El presente estudio se enmarca en el Proyecto de Investigación "Regulación emocional en situaciones de evaluación: medición, correlatos e intervenciones para estudiantes universitarios". Resolución 472/2018. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Las bases de datos, secuencias de códigos para análisis o versiones ampliadas de los proyectos de investigación no están disponibles en línea.

Agradecimientos: A la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, que financió el proyecto.

Conflicto de intereses: Declaramos que no existe ningún conflicto de interés de los autores/as con respecto al tema de la investigación.

Introducción

Afrontar adecuadamente las situaciones evaluativas es uno de los desafíos personales más significativos y complejos para quienes realizan estudios de nivel superior. En el contexto educativo, los resultados de los exámenes influyen en la motivación para avanzar en la carrera y el compromiso con las actividades de aprendizaje, a la vez que afectan los sentimientos de autoconfianza en las capacidades cognitivas, y pueden contribuir tanto a reafirmar el interés por la carrera elegida, así como, por el contrario, a promover su revisión (Furlan, 2021; Zeidner & Matthews, 2005).

De acuerdo con la literatura sobre el tema, el logro de un desempeño académico satisfactorio en las situaciones de evaluación depende de factores como: (a) la calidad del procesamiento de la información—codificación, organización, almacenamiento y recuperación—realizado durante la etapa de estudio, lo que se vincula con las competencias para el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2015); (b) las habilidades para rendir exámenes en diferentes modalidades—ya sea escritas, como el ensayo o las pruebas de opción múltiple, o de tipo oral, individuales o en grupo—(Dillard et al., 1997); y (c) las estrategias para regular emociones de logro—como ansiedad, enojo, vergüenza, culpa, desesperanza o aburrimiento—(Garnefski et al., 2001; Pekrun & Perry, 2014) durante las fases de preparación, confrontación, espera y resultado, que conforman el ciclo de aprendizaje y evaluación (Cassady, 2004; Zeidner, 1998).

En consecuencia, cualquier tipo de déficit en las habilidades para procesar información, rendir exámenes y regular emociones podría predisponer a vivenciar las evaluaciones como eventos amenazadores, lo cual puede incrementar la preocupación tanto por un probable fracaso como por sus posibles consecuencias negativas para la autoestima, los sentimientos de competencia académica y el acceso a beneficios esperados (Furlan, 2021; Pekrun, 2006; Putwain, 2008).

Ansiedad frente a los exámenes

La *ansiedad frente a los exámenes* (en adelante, AE) es la emoción más investigada en el ámbito de las emociones de logro (Pekrun & Perry, 2014) y constituye un fenómeno multidimensional, con manifestaciones afectivo-fisiológicas, conductuales y cognitivas (Putwain, 2019; von der Embse et al., 2018), que se relaciona con diversos indicadores de malestar subjetivo, menor rendimiento

académico y demoras o abandono de los estudios (Furlan, 2021; von der Embse et al., 2018). Su componente cognitivo principal es la *preocupación*, la cual se suele focalizar en las dificultades que podrían ocurrir (a) *antes de un examen*, como que no alcance el tiempo para ver todos los temas o no lograr una adecuada comprensión o consolidación de la información en la memoria de largo plazo; o (b) *durante el examen*, como que haya preguntas sobre temas no comprendidos, experiencias de bloqueo, distracción, interferencia de los síntomas físicos de ansiedad o imposibilidad de terminar a tiempo (Putwain, 2008; Zeidner & Matthews, 2005).

Asimismo, la preocupación puede referirse a las consecuencias objetivas (p. ej., tener que recursar una materia, disminución del promedio, etc.) o subjetivas (decepción, vergüenza, pérdida de la motivación, etc.) de obtener un resultado inferior al deseado; además de que se suele activar ante la detección de señales que indican riesgo de fracaso en la evaluación, lo cual moviliza conductas de afrontamiento para mejorar la preparación (aumento del tiempo y esfuerzo, búsqueda de ayuda, planificación) y para disminuir la percepción de amenaza y el malestar asociado (relajación, autoinstrucciones).

Para entender el funcionamiento de la AE, el modelo de *procesamiento ejecutivo autorreferencial* (S-REF; Putwain, 2019; Zeidner & Matthews, 2005) incluye variables explicativas como las valoraciones de control, las estrategias de regulación emocional, las creencias metacognitivas y las interacciones disfuncionales con la situación. Según este modelo, los estudiantes con elevada AE presentan escasa confianza en sus habilidades para rendir (valoraciones de control), atienden selectivamente a señales de peligro (sesgos atencionales), experimentan pensamientos negativos sobre sí mismos, y anticipan el fracaso en la evaluación (pensamientos automáticos negativos), todo lo cual se incrementa con la catastrofización, la rumiación y la autoculpabilización. De este modo, al valorar de forma amenazadora las preocupaciones y la respuesta ansiosa (creencias metacognitivas), estos estudiantes intentan controlarlas inhibiendo la expresión del estado emocional (estrategias de regulación emocional), lo que interfiere en los procesos atencionales y de memoria necesarios, por lo que la ejecución durante la tarea se ve afectada negativamente (efectos en el desempeño).

Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes

La *procrastinación académica* (en adelante, PCT) se puede definir como un comportamiento disfuncional caracterizado por evitar, prometer hacer más tarde, excusar o justificar retrasos, y evadir la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica (Onwuegbuzie, 2000). De igual forma, se ha conceptualizado como la acción de retrasar voluntaria o innecesariamente la realización de tareas a punto de experimentar malestar subjetivo (Guzmán Pérez, 2013), o como el hábito de posponer irracionalmente la realización de una acción relacionada con tareas académicas reconocidas como importantes por el propio sujeto, para las cuales tiene capacidad, pero que pospone sin que exista razón alguna para ello, y cuya demora le ocasiona malestar subjetivo (Natividad, 2014).

Ahora bien, la PCT no es solo un problema limitado a la mala planificación, sino que obedece a una interacción entre factores como el miedo al fracaso, la excesiva confianza y la autoeficacia (Moreta-Herrera & Durán-Rodríguez, 2018). De hecho, se han diferenciado tres perfiles de PCT en función de los procesos que sostienen esta conducta: (a) el subtipo *arousal*, en el que se dice que es necesaria una presión para activarse; (b) el *decisional*, en el que se tiene la necesidad de certezas y hay dudas sobre los cursos de acción a tomar; y (c) el *evitativo*, que implica el temor al fracaso, sentimientos de incapacidad y dificultad para afrontar emociones negativas.

Por otro lado, es de destacar que se han reportado correlaciones positivas y moderadas entre AE y PCT, lo que indica una probable relación funcional entre ambos fenómenos (Cassady & Johnson, 2002; Furlan et al., 2014). Por ejemplo, Zeidner y Matthews (2005) ubican a la PCT como un tipo de interacción inadecuada con la situación evaluativa, en el sentido de que son tentativas de suprimir el malestar emocional asociado con estudiar (una actividad que evoca la AE); no obstante, si bien procrastinar el estudio genera un alivio a corto plazo, hacerlo disminuye también la calidad de la preparación, puesto que reduce el tiempo destinado a la misma.

Finalmente, cabe resaltar que la PCT puede aportar una explicación razonable para preservar el ego ante un eventual fracaso, lo que explicaría el hecho de que se justifique que no se obtuvo el resultado deseado porque no alcanzó el tiempo para prepararse adecuadamente y se experimentó elevada AE; esto opera entonces como una estrategia denominada de desventaja autogenerada, más conocida como *self-handicapping* (Zeidner, 1998).

La evitación conductual del examen

Cuando los estudiantes no disponen de un repertorio amplio y diversificado de estrategias de afrontamiento, es probable que incurran en comportamientos de tipo evitativo para regular el malestar emocional (Furlan & Sánchez-Rosas, 2018; Furlan et al., 2019), y es por esto por lo que la postergación de los exámenes es una estrategia que se encuentra con frecuencia en estudiantes con elevada AE, dado que opera como un modo de aliviar la tensión emocional ante la expectativa de un fracaso inminente.

En el caso de estudiantes con déficits en las habilidades para el estudio o con perfiles de *self-handicapping*, la expectativa del fracaso se basa en una evaluación realista de la preparación lograda, a la cual, con razón, se la considera como insuficiente (Zeidner, 1998). Sin embargo, hay otros estudiantes con un perfil más perfeccionista que, pese a haber estudiado con tiempo suficiente y en forma adecuada, se autoevalúan de manera crítica y se sienten incompetentes para lograr los estándares de rendimiento pretendidos, por lo que prefieren aplazar el examen para otra fecha con el fin de prepararse mejor o sentir mayor seguridad (Arana & Furlan, 2016).

Ahora bien, aunque las estrategias de evitación de los exámenes resultan efectivas para aliviar el malestar en lo inmediato, en el largo plazo incrementan las dificultades para lograr el grado de confianza en los propios conocimientos y habilidades, necesarios para enfrentar el examen con probabilidades elevadas de éxito, lo cual funciona como una retroalimentación de las dificultades de base, como ocurre en general en las distintas fobias (Arana, 2002). Es en este sentido que se ha señalado que la AE y la PCT están relacionadas funcionalmente, lo cual ha sido corroborado por diversos estudios tanto de tipo correlacional (Cassady & Johnson, 2002; Furlan et al., 2014; Steel, 2007) como teórico (van Eerde, 2003; Yerdelen et al., 2016; Zeidner & Matthews, 2005).

En consecuencia, se han formulado distintas propuestas para su disminución, en su mayoría basadas en aproximaciones cognitivo-conductuales, que cuentan con un gran número de estudios empíricos que evidencian su efectividad (Putwain & von der Embse, 2021; van Erde & Klingsieck, 2018; Zacks & Hen, 2018).

En el caso específico de la AE, se han reportado resultados satisfactorios con programas breves, de entre seis y doce sesiones (Aghaie et al., 2012; Ergene, 2003; Furlan et al., 2019; Neudert et al., 2008; Putwain & von

der Embse, 2021; Zeidner, 1998); y en cuanto a la PCT, los estudios empíricos sugieren efectos positivos de intervenciones basadas en la *terapia cognitivo-conductual* (TCC), en general de entre cinco y diez sesiones (Horebeek et al., 2004; Karas & Spada, 2009; Toker & Avci, 2015; Tuckman & Schouwenburg, 2004; Uzun-Ozer et al., 2013), lo cual se ha reafirmado en algunas revisiones (van Erde & Klingsieck, 2018; Zacks & Hen, 2018).

Sin embargo, se han encontrado pocos trabajos de intervención que aborden de manera conjunta ambas dificultades (Furlan, 2013a; Krispenz et al., 2019), lo que podría atribuirse a que dichas intervenciones se enfocan en revertir solamente una u otra condición. En este contexto, para la presente investigación se decidió desarrollar un programa (taller) que aborde de manera integrada los procesos que originan y sostienen la AE y la PCT, específicamente para estudiantes con un estilo de *self-handicapping*.

Para ello, se partió de una conceptualización cognitivo-conductual del problema, a la cual se integró el modelo S-REF (Putwain, 2019; Zeidner & Matthews, 2005), así como aportes del campo de la regulación emocional (Fernández et al., 2018; Garnefski et al., 2001), y de programas para disminuir la PCT (Guzmán

Pérez, 2013) y mejorar la preparación para rendir (Furlan, 2013a; Furlan et al., 2019). El programa comenzó a implementarse de manera presencial en el año 2019, y continuó de manera virtual durante el 2020 y 2021 en el marco de la pandemia por coronavirus.

Específicamente, el objetivo del presente estudio fue obtener evidencias del impacto que este programa (taller) tuvo sobre los niveles de AE y PCT en los estudiantes de universidades argentinas que participaron de la experiencia. Asimismo, se buscó determinar si se observan cambios en el mismo sentido y con tamaños del efecto de magnitud equivalente en ambas modalidades de implementación (presencial y virtual). Por último, y con base en datos cualitativos recabados en entrevistas de seguimiento, al final de este trabajo se describen algunas percepciones subjetivas respecto a los procesos de cambio, relativas a logros, dificultades persistentes y recursos valorados como útiles.

Las hipótesis de trabajo que se siguieron para este estudio afirmaban que: (a) los puntajes de AE y PCT disminuirán en forma significativa en el posttest, con tamaños del efecto medios; y (b) las disminuciones serán de magnitud similar en ambas modalidades de implementación del programa.

Método

Tipo de estudio

Se empleó un diseño cuasiexperimental de un solo grupo, con mediciones pre y posintervención (Montero & León, 2007). Si bien este diseño posee limitaciones importantes en su validez interna y externa, se consideró apropiado por tratarse de una primera experiencia con una intervención novedosa.

Es importante señalar que el cambio de modalidad de presencial a virtual como alternativa para sostener el programa durante la pandemia generó, adicionalmente, la posibilidad de comparar los efectos en ambas modalidades, aunque esto no fue concebido *a priori*, y el objetivo inicial no era realizar un estudio de eficacia comparada en grupos de sujetos diferentes.

Participantes

Se conformó una muestra no probabilística autoelegida con estudiantes de diferentes carreras universitarias que solicitaron participar en el taller psicoeducativo, los cua-

les fueron asignados a los grupos conformados sucesivamente durante el período 2019-2021. Por medio de una entrevista de admisión, se corroboraron los criterios de inclusión —manifestaciones de AE y conductas de PCT en el ámbito académico, puntajes medios o elevados (≥ 3) en los autoinformes de AE y PCT, y malestar subjetivo elevado— y exclusión —presencia de síntomas mentales que requirieron tratamiento prioritario, o procesos psicoterapéuticos en curso—.

Instrumentos y materiales

Ansiedad frente a los exámenes

Se utilizó la adaptación argentina del *German Test Anxiety Inventory* (GTAI-AR, Piemontesi et al., 2012), un autoinforme con 29 ítems distribuidos en las subescalas de *preocupación* ($\alpha = .82$), *emocionalidad* ($\alpha = .87$), *interferencia* ($\alpha = .87$) y *falta de confianza* ($\alpha = .89$), y un puntaje general correspondiente a un factor de segundo orden

($\alpha = .91$). Su estructura interna fue estudiada mediante análisis factorial confirmatorio. Para esta investigación, se empleó una versión abreviada y unidimensional ($\alpha = .89$) con 16 ítems (cuatro por escala) seleccionados de la base usada en el estudio de validación (Piemontesi et al., 2012). Las opciones de respuesta, tipo Likert, van de *nunca* (1) a *siempre* (5), y el puntaje global se divide por la cantidad de ítems, por lo que el rango de puntajes posibles va de 1 (*menor AE*) a 5 (*mayor AE*).

Manifestaciones conductuales de ansiedad frente a los exámenes

Se empleó una versión abreviada de la *Escala Conductual de Ansiedad frente a los Exámenes* (ECAE, Furlan, 2013b), un autoinforme de 14 ítems que evalúan conductas de *evitación* (posponer los exámenes, $\alpha = .73$) y *déficits en la ejecución* (errores, olvidos, desorganización del discurso, durante el examen, $\alpha = .75$). Su estructura de dos dimensiones se obtuvo mediante análisis factorial exploratorio. Para este estudio, se seleccionaron siete ítems a partir de la base usada en la adaptación: tres de *evitación* ($\alpha = .73$) y cuatro de *déficits en la ejecución* ($\alpha = .71$). Las opciones de respuesta, tipo Likert, van de *nunca* (1) a *siempre* (4), y el puntaje de cada escala se divide por la cantidad de ítems, por lo que el rango de puntajes posibles va de 1 a 4, que indican menor o mayor presencia del atributo medido.

Procrastinación académica

Se hizo uso de la Adaptación Argentina de la *Escala de Procrastinación de Tuckman* (A-TPS; Furlan et al., 2012), un autoinforme de 15 ítems que miden conductas de postergación del estudio, mala gestión del tiempo y tendencia a actuar bajo presión, que presenta una estructura unidimensional verificada mediante análisis factorial confirmatorio y elevada consistencia interna ($\alpha = .94$). Para este estudio, se seleccionaron cinco ítems que describieran diferentes indicadores y con elevadas cargas factoriales de la misma base de datos utilizada en la adaptación (Furlan et al., 2012), los cuales conformaron una escala unidimensional ($\alpha = .88$). Las opciones de respuesta, tipo Likert, van de *nunca* (1) a *siempre* (5), y el puntaje global se divide por la cantidad de ítems, por lo que el rango de puntajes posibles va de 1 a 5, que indican menor o mayor frecuencia de procrastinación.

Entrevista de seguimiento

Se elaboró una entrevista semiestructurada, con preguntas relativas al estado previo a la intervención

(“¿Cómo describirías tu situación antes de comenzar?”, “¿En qué consistía la dificultad?”), experiencias evaluativas posteriores al programa (“¿Qué materias te propusiste rendir?”, “¿A cuáles te presentaste efectivamente?”, “¿Qué resultados obtuviste?”, “¿En cuántos intentos?”), cambios percibidos (“Teniendo en cuenta las experiencias que tenías sobre rendir exámenes, ¿qué cambió luego de participar del programa?”, “¿Cuáles fueron tus ganancias/logros alcanzados luego de esta experiencia?”, “¿Qué metas cumpliste?”), y dificultades persistentes (“¿Qué dificultades notas que siguen apareciendo en las diferentes fases de evaluación?”).

Procedimiento

Inicialmente, el programa (taller) se implementó en el año 2019 con una modalidad grupal y presencial. Durante estos encuentros se desarrollaron los contenidos, se explicaron las pautas y se brindaron consignas de trabajo individual. Los intercambios entre participantes ocurrían solamente durante los encuentros y se empleaba el pizarrón y planillas de trabajo en papel para registrar aportes, así como para registrar los conceptos centrales y las conclusiones de los intercambios. Ocasionalmente se proyectaban presentaciones de Google.

Posteriormente, en el marco de las medidas de aislamiento establecidas durante la pandemia por covid-19, durante los años 2020 y 2021 se implementó el programa en forma virtual, mediante el uso de videollamadas grupales. Se sustituyeron las reuniones presenciales por encuentros sincrónicos en la plataforma Google Meet, para cada uno de los cuales, con el fin de facilitar la participación, se solicitó que se mantuvieran encendidas la cámara y el micrófono durante el encuentro. Adicional a estas reuniones, se conformó un grupo en WhatsApp para permitir intercambios entre los encuentros y compartir materiales de trabajo, como archivos digitales, audios y videos para ampliar lo tratado en los encuentros. Progresivamente, se incorporaron las aplicaciones Mentimeter, Quizziz y las pizarras colaborativas para facilitar la participación y el registro de los aportes individuales y consolidar aprendizajes. De este modo, se buscó crear un contexto lo más favorable posible para la participación y que compensara eventuales limitaciones derivadas del abandono de la presencialidad.

Durante el 2019, las entrevistas de admisión y los encuentros grupales fueron desarrollados en un espacio acondicionado para tal fin (comodidad y

privacidad) en la universidad donde se llevó a cabo la experiencia (específicamente, se hizo uso del Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba). A partir del 2020, se reemplazaron los encuentros presenciales por videollamadas individuales (entrevistas) y grupales (encuentros), donde se solicitó a quienes participaron que mantuvieran encendidas las cámaras durante la totalidad de los encuentros. Una vez informados los términos de la experiencia a realizar, y de acuerdo con las normativas

que regulan este tipo de investigaciones, se solicitó la firma del respectivo consentimiento informado.

Los talleres se desarrollaron en siete encuentros de 90 minutos de frecuencia semanal. La coordinación de los mismos estuvo a cargo de cuatro licenciados en psicología, con más de cinco años de experiencia profesional cada uno, quienes recibieron entrenamiento previo respecto a los protocolos a aplicar, así como supervisión durante la implementación a cargo del director del proyecto. En la Tabla 1 se describen los contenidos y actividades de cada encuentro.

Tabla 1. Protocolo del programa (taller) psicoeducativo

Encuentro	Contenido trabajado
Primero	Presentación de coordinadoras, participantes y modalidad de trabajo. Conceptualización de la procrastinación, ciclo y subtipos (<i>arousal</i> , decisional y evitativo). Autoobservación mediante lista de indicadores de procrastinación. Psicoeducación sobre relaciones entre emociones de logro, procrastinación, ansiedad ante exámenes y regulación emocional.
Segundo	Análisis funcional de la procrastinación. Completamiento individual de una guía de trabajo. Reflexión grupal sobre las consecuencias de la procrastinación en la vida cotidiana y académica, ventajas y desventajas. Exposición sobre las estrategias de regulación emocional y reflexión grupal sobre su funcionalidad o disfuncionalidad según los contextos.
Tercero	Psicoeducación sobre la ansiedad ante exámenes y sus manifestaciones. A partir de la explicación del modelo ABC basado en la <i>terapia racional emotiva</i> (Ellis, 1962), identificación de pensamientos automáticos y distorsiones cognitivas asociadas a la procrastinación. Reestructuración cognitiva y formulación de pensamientos alternativos.
Cuarto	Preguntas para cuestionar pensamientos disfuncionales y formular otros alternativos. Estrategias de regulación emocional más funcionales en contextos académicos (reevaluación cognitiva, aceptación, cambio de perspectiva, focalización positiva y refocalización en los planes). Práctica de <i>mindfulness</i> , con la técnica de <i>scanner</i> corporal.
Quinto	Exposición dialogada sobre estrategias y técnicas para la organización del tiempo y del estudio, incluyendo el empleo de autorrefuerzos cuando la conducta orientada al logro de la meta se ejecuta adecuadamente. Puesta en común de recursos empleados al momento de estudiar.
Sexto	Prevención de recaídas, identificando estrategias de regulación emocional más o menos funcionales. A modo de síntesis, breve presentación de las variables que influyen en la procrastinación, de acuerdo con la teoría de la motivación temporal. Puesta en común de las estrategias aprendidas que pueden contribuir a disminuirla.
Séptimo	Cierre del taller, compartiendo cambios observados y aprendizajes realizados. Devolución grupal e individual por parte de quien coordinó los encuentros.

Los autoinformes fueron respondidos mediante la plataforma Google Forms al inicio del taller (pre) y durante un intervalo de tres meses luego de concluida la participación

(post), con el fin de dar oportunidad a que los participantes se presentaran a rendir algún examen final y pudieran responder con base en esas nuevas experiencias.

Las entrevistas de seguimiento individuales se realizaron mediante videollamadas, y fueron grabadas (con previa autorización) para facilitar el registro y procesamiento del material verbal. La persona encargada de tomarlas fue una estudiante avanzada de licenciatura en psicología, que recibió entrenamiento previo y no estuvo presente en los grupos durante el desarrollo del programa, por lo que no tuvo contacto previo a las entrevistas con los participantes.

Consideraciones éticas

El protocolo de investigación fue evaluado y aprobado por un comité de ética en investigaciones en salud de la universidad donde se realizó la experiencia. Se elaboró un consentimiento informado, en el que se explicitaron las condiciones de la experiencia a realizar, y en el que se informó que la misma no implicaba riesgos para el bienestar de los participantes, que podían retirarse en cualquier momento, y que la información individual sería resguardada bajo confidencialidad. Dichas pautas están en consonancia con lo establecido por la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26.657 del 3 de diciembre de 2010, Argentina), el código de ética provincial para

el ejercicio profesional de la psicología (Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, 2016), y las pautas de la Asociación Psicológica Americana (American Psychological Association [APA], 2016).

Análisis de datos

Para contrastar las hipótesis de investigación, que predecían reducciones en los valores de la AE, las conductas de evitación y la PCT, se eligió la prueba de Wilcoxon, un test no paramétrico de diferencias para muestras relacionadas, adecuada para medidas ordinales y muestras pequeñas, y que no supone la existencia de una distribución normal de los datos. Adicionalmente, se calculó el tamaño de los efectos mediante el *delta* de Cliff (Macbeth et al., 2011), considerados como pequeño (.20), mediano (.30) y grande (.50), según los criterios de Cano y Guerrero (2009).

El material verbal obtenido en las entrevistas fue procesado por medio de un análisis de contenido, para el cual se construyeron categorías de respuesta para cada uno de los ejes indagados, con una descripción de la variedad de respuestas obtenidas.

Resultados

De los 55 participantes que asistieron a las entrevistas de admisión, solo cinco no fueron incluidos en los talleres, por presentar comorbilidades que requerían atención prioritaria o dificultades horarias para concurrir a los encuentros. Del total de 50 participantes que iniciaron los talleres, en el año 2019 (presencial), 10 de los 20 participantes iniciales completaron el programa y respondieron los cuestionarios posintervención (60% mujeres, rango de edad: 19-50, $M=30$, $DE=8.66$); y entre los años 2020 y 2021, 30 personas iniciaron el taller (virtual), de las cuales 20 lo completaron y respondieron los cuestionarios posintervención (80% mujeres, rango de edad: 19-28, $M=29.95$, $DE=4.41$). La composición por sexo y edades fueron similares en la modalidad presencial y virtual. Donde hubo diferencias fue respecto a las universidades, ya que en la modalidad presencial todos los participantes pertenecían a la institución en la que se realizó el estudio, mientras que en la virtual se incorporaron estudiantes de otras universidades.

La muestra con la que se realizaron los contrastes pre-post quedó conformada entonces por 30 estudiantes de las carreras de ciencias médicas y de la salud (9), psicología (6), derecho (5), idiomas (2), ingeniería y arquitectura (2), ciencias sociales (2) y ciencias económicas (2). Un subconjunto de 10 participantes (cinco de la modalidad presencial y cinco de la modalidad en línea) tomaron parte en las entrevistas de seguimiento luego de la intervención.

Como se muestra en la Tabla 2, no se encontraron diferencias sustanciales en los puntajes medios de las variables evaluadas en el pretest (similares en ambas modalidades), y no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la prueba *t* para muestras no relacionadas. Asimismo, los contrastes pre-post indican que los niveles de AE disminuyeron en forma significativa tanto en la modalidad presencial ($p < .05$) como en la virtual ($p < .01$), con tamaños del efecto grandes ($d = .60$; $d = .80$). Las conductas de evitación disminuyeron también en ambas modalidades ($p < .05$), con efectos medianos ($d = .50$), y los déficits en la ejecución solo disminuyeron en la

modalidad virtual ($p < .05$), con un efecto mediano ($d = .45$). Finalmente, la PCT disminuyó en forma significati-

va en ambas modalidades ($p < .01$), con efectos grandes ($d = .80$; $d = .70$).

Tabla 2. Diferencias pre-post, prueba de Wilcoxon y delta de Cliff para grupos de modalidad presencial (2019) y virtual (2020-21)

	2019 (presencial) N = 10			2020-21 (virtual) N = 20		
	Pretest	Posttest	Wilcoxon/ delta	Pretest	Posttest	Wilcoxon/ delta
AE	3.58 (.46)	3.18 (.78)	-2.04 * .60	3.78 (.44)	3.15 (.68)	-3.47 ** .80
ECAE-EV	2.17 (.55)	1.80 (.36)	-2.14 * .50	2.23 (.73)	1.85 (.72)	-2.38 * .50
ECAE-DE	2.32 (.83)	2.18 (.60)	-.77 ns .20	2.12 (.62)	1.85 (.47)	-2.11 * .45
PRC	4.18 (.41)	3.55 (.71)	-2.36 * .80	4.06 (.63)	3.24 (1.08)	-3.14 ** .70

Nota. AE: ansiedad frente a los exámenes. PRC: procrastinación. ECAE-EV: evitación. ECAE-DE: déficit en la ejecución. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Percepción subjetiva de cambios

Por otra parte, en el análisis del material verbal obtenido en las entrevistas se hallaron evidencias de que los talleres psicoeducativos tuvieron resultados beneficiosos y en la dirección esperada. Por ejemplo, para regular emociones negativas se hizo referencia al empleo de estrategias de aceptación (como “entender de que el estrés va a estar y que tengo que convivir con eso e ir a rendir, aunque tenga un momento de estrés”) y refocalización en planes (como “Me dije ‘no voy a pensar en que me va a ir mal’, me puse en que me iba a ir bien porque había estudiado, tenía que estar segura de que me iba a ir bien”).

Asimismo, hubo mayor conciencia respecto al empleo de estrategias de regulación emocional menos adaptativas, y, de hecho, reportaron que pudieron mirarlas desde otra perspectiva (como al decir “En el momento uno cree que le va a pasar siempre y que no se va a recibir. Es desesperante cuando estudias mucho y te va mal”).

En cuanto a las emociones de logro positivas, se encontraron diversas referencias a estados de satisfacción y tranquilidad luego de la intervención (como al decir “Y entonces fue como bien, hice las cosas bien”). Por otra parte, la intensidad de algunas emociones negativas disminuyó respecto del estado previo, siendo la ansiedad, la inseguridad, la angustia y la desmotivación en las que más se notó el cambio. Algunos ejemplos de esta percepción fueron “el problema era cuando me sentaba, me agarraba una ansiedad terrible”, “cuando estaba mal porque iba a desaprobado psicopatología, no podía expresar ‘estoy triste’”, “No tenía un orden y por eso me sentía insegura de que no llegaba”, “Era como que no estaba disfrutando el proceso de estudiar”, “Creo que era la falta de motivación. Al cursar la materia de nuevo y rendir cosas que ya viste antes”.

De diez participantes que respondieron las entrevistas, nueve se presentaron a rendir nuevamente luego del taller, con doce intentos y nueve resultados favorables. Al respecto, refirieron “Logré ir a rendir, después de un tiempo en que no

me animaba”, “Al menos esta vez me pude presentar y no me fue tan mal” o “estaba paralizada, pero me animé y pude enfrentar el oral, a pesar de los nervios y que me quería ir”.

En cuanto a la percepción de la dinámica grupal, al ver que había otros estudiantes que también sufrían por cuestiones relacionadas con lo académico, los participantes afirmaron que podían sentirse parte del grupo desde el principio. Uno de ellos dijo: “Me costó al principio porque no soy una persona que se relaciona demasiado. Me cuesta, pero al empezar a escuchar lo que les pasaba, no me hacían sentir un bicho raro”.

Por otra parte, cinco participantes de los talleres en línea comentaron que obtuvieron herramientas prácticas y técnicas para gestionar sus emociones, y que pudieron aplicarlas en su vida diaria para mejorar su enfoque y concentración en el estudio. También informaron que el taller les brindó un espacio seguro y de apoyo para hablar sobre sus experiencias y preocupaciones relacionadas con el estrés académico, lo que les ayudó a sentirse menos aislados y más capacitados para abordar estos problemas.

De hecho, una de las participantes mencionó que “había estado posponiendo la redacción de un ensayo para una clase durante varias semanas y después de aplicar las técnicas de gestión del tiempo y concentración aprendidas en el taller, pude sentarme y completar el ensayo en una sola sesión sin distraerme”. Otra participante compartió que “tenía dificultades para dormir la noche anterior a un examen, pero luego de aplicar las técnicas de relajación, pude dormir y me sentí más confiada durante el examen”. Asimismo, una tercera participante comentó que “solía sentirme abrumada por la cantidad de tareas pendientes en mi lista de cosas por hacer y eso me llevaba a posponerlas, pero después de aprender cómo dividir las tareas más pequeñas y manejables, las pude completar de manera más efectiva”. Finalmente, otra participante compartió que “estudiaba durante horas sin tomar descansos, lo que me dejaba exhausta y sin motivación para continuar, pero al aprender a planificar el estudio con periodos cortos y pausas pude estudiar de manera más efectiva y mantenerme enfocada y motivada”.

Discusión

El estudio realizado permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos de utilidad para estimar la eficacia del programa (taller) diseñado para disminuir la AE y la PCT en estudiantes universitarios. En un principio, se planteó su implementación en modalidad presencial, pero, posteriormente, debido al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), dictado como medida de prevención frente al contagio de covid-19, se adaptó su implementación mediante encuentros grupales sincrónicos por videollamada, una modalidad que ya se venía aplicando en el tratamiento de la depresión y problemas de ansiedad, y cuya eficacia también ha sido sustentada empíricamente (Osenbach et al., 2013; Varker et al., 2019). En función de esta circunstancia no prevista, se realizó un análisis comparativo adicional de las experiencias en ambos contextos de implementación, para determinar si sus efectos fueron similares.

Respecto a las hipótesis planteadas inicialmente, los resultados de los contrastes pre-post apoyan, en términos generales, lo hipotetizado en relación con los efectos esperados. Específicamente, los niveles autoinformados

de AE se redujeron en forma significativa y con tamaños de efecto grandes en ambas modalidades; no obstante, es importante tener en cuenta que las diferencias en los niveles de significación podrían deberse a los diferentes tamaños de las muestras (virtual = 20; presencial = 10).

Por otra parte, estos hallazgos concuerdan con las experiencias informadas en las entrevistas, donde se da cuenta de una disminución del afecto negativo; y son consistentes con los resultados reportados en estudios en los que se implementaron intervenciones grupales de enfoque similar (Furlan, 2013a; Furlan et al., 2019) y estudios realizados en otros países (Putwain & von der Embse, 2021), o trabajos de revisión (Ergene, 2003; Huntley et al., 2019; Kaur Khaira et al., 2023). Ahora bien, dado que estos análisis muestran tendencias de cambio en promedio, sería interesante observar la magnitud de los cambios caso por caso.

Asimismo, estas evidencias permiten sostener la utilidad terapéutica de las técnicas empleadas, que al modificar patrones disfuncionales de pensamiento que sostienen la elevada AE, así como al generar pensamientos alternativos, enfocar la atención hacia

la tarea y regular la intensidad del malestar, ayudan a mitigar la respuesta ansiosa e integrarla como parte de la experiencia de estudio y evaluación, sin que por ello se convierta en un impedimento para su concreción.

Específicamente, en cuanto a las expresiones conductuales de AE, el impacto de la intervención, aunque fue menor, llevó a disminuciones notables en las conductas de evitación para ambas modalidades; mientras que las dificultades de ejecución durante los exámenes solo disminuyeron de modo significativo en la modalidad virtual. Respecto a esto, cabe señalar que en ambas medidas de autoinforme los niveles iniciales informados fueron notablemente más bajos que los de las dimensiones cognitivas y emocionales de AE, por lo que su rango de disminución potencial es menor. No obstante, se puede destacar, vinculando estos resultados a lo informado por algunas personas entrevistadas, que tras un período de preparación pudieron presentarse a los exámenes, lo que percibieron como un logro, en contraste con sus experiencias anteriores, en las que, según referían, el temor a fracasar las llevaba a desistir.

Finalmente, es de destacar que las conductas de PCT se redujeron de forma significativa en ambas modalidades, con una tendencia similar a la observada con la AE. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en un estudio previo (Furlan, 2013a) y con lo reportado en otros estudios empíricos (Uzun-Ozer et al., 2013) y revisiones (Furlan & Cristofolini, 2022) o metaanálisis que analizaron los efectos de intervenciones cognitivo-conductuales para la procrastinación académica (van Erde & Klingsieck, 2018; Zack & Hen, 2018).

Implicaciones

Los resultados favorables de la implementación del programa permiten afirmar que el taller, tanto en su modalidad virtual como presencial, constituye una alternativa válida y eficaz para intervenir sobre estas problemáticas en población estudiantil universitaria. A la vez, y considerando que algunos de sus componentes pueden incluirse en programas educativos, podría resultar beneficioso que el entrenamiento en gestión del tiempo, planificación del estudio, regulación emocional y preparación para exámenes se integren en el currículo de cursos introductorios a la vida universitaria.

Por otro lado, al haber constatado, al menos de manera preliminar, que los talleres redundaron en experiencias valoradas como provechosas por quienes participaron en estos, sería deseable ampliar la casuística para realizar

análisis más exhaustivos, y determinar si los resultados son similares en otras poblaciones.

Limitaciones

El uso de un diseño con dos modalidades de tratamiento y sin grupos de control en lista de espera o que recibieran un placebo dificulta el control de algunos factores que podrían afectar la validez interna del programa. En este sentido, la ausencia de grupo de control impide determinar si los cambios observados podrían resultar de factores como la historia, la maduración, la regresión a la media o la conciencia de estar participando en una investigación. Además, el tamaño de la muestra permite ver tendencias de cambio que resultan más claras y estables con un número mayor de casos, algo que no es sencillo de lograr en estudios de este tipo, como se ha señalado en revisiones recientes (Kaur Khaira et al., 2023). Por otro lado, otras investigaciones que probaron intervenciones para disminuir la PCT (Grunschel et al., 2018) o la AE (Csirmaz et al., 2023) aplicaron sus intervenciones en cursos completos de estudiantes, cuyos niveles de PCT y AE iniciales podían ser muy variables, a diferencia del presente estudio, en el que se reclutó a estudiantes cuyas condiciones fueran autopercebidas como elevadas, y con un elevado malestar emocional concomitante.

Otra limitación se relaciona con el uso de autoinformes y entrevistas como estrategias para recolectar información, pues se trata de dos técnicas que requieren la reconstrucción retrospectiva de estados emocionales, pensamientos y conductas. Al respecto, algunas investigaciones recientes han incorporado medidas conductuales de procrastinación —aprovechando las oportunidades que los entornos de aprendizaje virtual ofrecen— para registrar el tiempo de inicio, duración y completamiento de tareas académicas, lo que vendría a ser un indicador más objetivo de la ejecución de las conductas orientadas al logro de metas. Sería provechoso combinar ambos procedimientos para reunir evidencias de los cambios.

Finalmente, una limitación adicional deriva de que, en la base utilizada para el análisis de datos, para cada participante solo se consignó la modalidad de tratamiento recibida y no el grupo específico en el que fue incluido, lo que impidió analizar diferencias asociadas con esta condición. Por último, cabe mencionar que el análisis del material cualitativo fue bastante general y descriptivo, y dejó de lado algunas cuestiones interesantes —como los cambios individuales—, que se pueden abordar posteriormente mediante un análisis más profundo y riguroso.

Referencias

- Agahie, E., Abedi, A., & Paghale, S. J. (2012). Meta-analysis of the Effectiveness of Cognitive-Behavior Interventions in the Reduction of Test Anxiety in Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 18(1), 3-12. <https://sid.ir/paper/17197/en>
- American Psychological Association [APA]. (2016). Revision of Ethical Standard 3.04 of the “Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct” (2002, as amended 2010). *American Psychologist*, 71(9), 900. <https://doi.org/10.1037/amp0000102>
- Arana, F. G. (2002). Fobia social como problema de alto perfeccionismo: estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 11(3), 191-209. <https://psycnet.apa.org/record/2003-07705-001>
- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionists, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences*, 90, 169-173. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.001>
- Cano, A. F., & Guerrero, I. M. (2009). *Críticas y alternativas a la significación estadística en el contraste de hipótesis*. La Muralla.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. (2016). *Código de Ética*. <https://cppc.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/CODIGO-DE-E%CC%81TICA-2016.pdf>
- Csirmaz, L., Viktor, F., Szekeley, A., & Kasos, K. (2023). A Home-based Approach to Reduce Test Anxiety Using a Combination of Methods: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(2), 322-338. <https://doi.org/10.1007/s10942-023-00512-3>
- Dillard, M., Warrior-Benjamin, J., & Perrin, D. W. (1977). Efficacy of test-wiseness on test anxiety and reading achievement among black youth. *Psychological Reports*, 41(3), 1135-1140. <https://doi.org/10.2466/pro.1977.41.3f.1135>
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-318. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Fernandez, K. C., Morrison, A. S., & Gross, J. J. (2018). Emotion Regulation. En B. Olatunji (Ed.), *The Cambridge Handbook of Anxiety and Related Disorders* (pp. 282-306). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108140416.011>
- Furlan, L. (2013a). Eficacia de una Intervención para disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/20784>
- Furlan, L. (2013b). Construcción de una escala conductual de ansiedad frente a los exámenes. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 81-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333129928005.pdf>
- Furlan, L. (2021). La ansiedad frente a los exámenes: perfiles, diagnóstico diferencial y estrategias para su abordaje en psicoterapia. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*. <http://www.encyclopediasaludmental.org.ar/mobile/trabajo.php?id=152&idtt=238>

- Furlan, L., & Cristofolini, T. (2022). Interventions to reduce academic procrastination: A review of their theoretical bases and characteristics. En L. R. V. Gonzaga, L. L. Dellazzana-Zanon, & A. M. Becker da Silva (Eds.), *Handbook of stress and academic anxiety* (pp. 127-147). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12737-3_9
- Furlan, L., & Sánchez-Rosas, J. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de una Escala de Evitación Conductual en Exámenes Orales en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(2-3) 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.05.001>
- Furlan, L., Alonso-Crespo, A., Costantini, N., Díaz-Gutiérrez, M., & Yaryura, G. (2019). Tratamiento Grupal para la Ansiedad y la Evitación Conductual en Exámenes Orales. *Revista de Psicoterapia*, 30(113), 239-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036013>
- Furlan, L., Ferrero, M., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.8726>
- Furlan, L., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016020>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, F. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Guzmán Pérez, D. (2013). *Procrastinación: una mirada clínica* [Tesis de maestría]. Instituto Superior de Estudios Psicológicos (ISEP). <https://pdfcoffee.com/procrastinacion-tema-pdf-free.html>
- Horebeek, W. V., Michielsen, S., Neyskens, A., & Depreeuw, E. (2004). A Cognitive-Behavioral Approach in Group Treatment of Procrastinators in an Academic Setting. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 105-118). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-008>
- Huntley, C. D., Young, B., Temple, J., Longworth, M., Smith, C. T., Jha, V., & Fisher, P. L. (2019). The efficacy of interventions for test-anxious university students: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of anxiety disorders*, 63, 36-50. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.01.007>
- Karas, D., & Spada, M.M. (2009). Brief cognitive-behavioural coaching for procrastination: a case series. *Journal Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2(1), 44-53. <https://doi.org/10.1080/17521880802379700>
- Kaur Khaira, M., Raja Gopal, R. L., Mohamed Saini, S., & Md Isa, Z. (2023). Interventional Strategies to Reduce Test Anxiety among Nursing Students: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1233. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021233>
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Ley 26.657 de 3 de diciembre de 2010. *Ley Nacional de Salud Mental*. Honorable Congreso de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26657-175977/texto>
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy10-2.cdcp>

- Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIPO7_es.pdf
- Moreta-Herrera, R., & Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral]. Universitat de València. <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Neuderth, S., Jabs, B., & Schmidtke, A. (2008). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 785-790. <https://doi.org/10.1007/s00702-008-0123-7>
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 103-109. https://docshare.tips/academic-procrastinators-and-perfection-is-tic_58a1f1f2b6d87f5ebd8b54fb.html
- Osenbach, J. E., O'Brien, K. M., Mishkind, M., & Smolenski, D. J. (2013). Synchronous telehealth technologies in psychotherapy for depression: A meta-analysis. *Depression and Anxiety*, 30(11), 1058-1067. <https://doi.org/10.1002/da.22165>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. En R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Piemontesi, S., Heredia, D., & Furlan, L. (2012). Propiedades Psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en estudiantes argentinos. *Universitas Psychologica*, 11(1), 177-186. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-1.ppve>
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155. <https://doi.org/10.1080/13632750802027713>
- Putwain, D. W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 341-358. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2021). Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 34(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1800656>
- 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://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Toker, B., & Avci, R. (2015). Effect of Cognitive-Behavioral-Theory-based Skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1157-1168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101267.pdf>
- Tuckman, B. W., & Schouwenburg, H. C. (2004). Behavioral Interventions for Reducing Procrastination Among University Students. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 91-103). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-007>

- Uzun-Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Van Eerde W., & 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>
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Varker, T., Brand, R. M., Ward, J., Terhaag, S., & Phelps, A. (2019). Efficacy of synchronous telepsychology interventions for people with anxiety, depression, posttraumatic stress disorder, and adjustment disorder: A rapid evidence assessment. *Psychological Services*, 16(4), 621-635. <https://doi.org/10.1037/ser0000239>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: latent growth curve modeling. *Educational Science: Theory and Practice*, 16(1), 5-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101184.pdf>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. En B. Zimmerman (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (2.^a ed., pp. 541-546). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-097086-8.26060-1>