



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA
EN LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA BEATRIZ DUDA MACERA

LIMA - PERÚ

2018

JURADO

Mg. Jamine Pozu Franco

Presidenta

Mg. Huber Santos Santisteban Matto

Secretario

Dr. Herbert Robles Mori

Vocal

Asesora de Tesis: Dra. Eliana Esther Gallardo Echenique

*A mi esposo Armando y a mis hijos
Marcos y Mateo con todo mi amor.*

Agradecimientos

A mi asesora, la Dra. Eliana Esther Gallardo Echenique, por todas sus enseñanzas y entusiasmo durante todo el proceso.

A los estudiantes que participaron en el estudio, por brindarme su tiempo y relatarme sus vivencias e impresiones.

A los jueces expertos, revisores y lectores externos, por su amabilidad y profesionalismo al momento de opinar sobre los avances.

A mis compañeros de trabajo en la Asociación Peruana de Déficit de Atención por su apoyo durante todo el proceso de estudio e investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento de la investigación	3
Planteamiento del problema	3
Objetivos de la investigación	6
Justificación de la investigación	7
Capítulo II. Marco referencial	8
Internacionales	9
Nacionales	12
Bases teóricas	15
Conceptos de las categorías	20
Capítulo III. Metodología	27
Tipo y nivel de investigación	27
Diseño de la investigación	28
Informantes	29
Categorías y subcategorías	31
Técnicas e instrumentos	32
Criterios de rigor y validez	43
Consideraciones éticas	46
Capítulo IV. Resultados y discusión	47
Capítulo V. Conclusiones	74
Capítulo VI. Recomendaciones	77
Referencias bibliográficas	79

Anexos

Anexo 1. Volante convocatoria

Anexo 2. Datos de primera lectura de la guía de entrevista semi estructurada

Anexo 3. Criterios de la validación de contenido

Anexo 4. Jueces expertos

Anexo 5. Detalle de validación de la guía de entrevista semi estructurada

Anexo 6. Protocolo de transcripción

Anexo 7. Matriz de categorías y códigos

Anexo 8. Revisores

Anexo 9. Libro de códigos

Anexo 10. Auditor externo

Anexo 11. Consentimiento informado

Anexo 12. Tríptico

Tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. Etapas de desarrollo de las funciones ejecutivas

Tabla 2. Datos de los informantes

Tabla 3. Categorías y subcategorías de la procrastinación académica

Tabla 4. Criterios de validación de la guía de entrevista

Tabla 5. Consolidado de la validación de jueces

Tabla 6. Guía de entrevista antes y después de la validación de jueces

Tabla 7. Pasos del análisis temático

Tabla 8. Criterios de rigor

Tabla 9. Resumen de los criterios de validación descritos

Índice de figuras

Figura 1. Categorías y subcategorías de la procrastinación académica

Figura 2. Categoría relacionada con solo dos códigos

Figura 3. Categoría relacionada con varios códigos

Figura 4. Relaciones encontradas a partir del tema hábitos

Figura 5. Relaciones encontradas a partir del tema autodisciplina

Figura 6. Relaciones encontradas a partir del tema organizacion

Figura 7. Relaciones encontradas a partir del tema manejo del tiempo

Figura 8. Relaciones encontradas a partir del tema tareas, relacionado con el tema
de la motivación

Figura 9. Relaciones encontradas a partir del tema tareas, relacionado con los temas
de aprendizaje y esfuerzo sostenido

Figura 10. Relaciones encontradas a partir del tema conciencia de las consecuencias

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo el comprender la procrastinación académica desde la mirada de estudiantes de Ingeniería de una universidad privada de Lima. La metodología fue cualitativa y se realizaron entrevistas semi estructuradas a diez estudiantes. Las bases teóricas fueron la teoría de las funciones ejecutivas de Barkley y la teoría de la autoeficacia de Bandura. Se realizó un análisis temático con el fin de responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo explican los estudiantes el uso del tiempo? ¿De qué manera se manifiestan sus hábitos de estudio? ¿Cómo perciben las dificultades que tienen para iniciar o finalizar sus tareas académicas? Se concluye que los estudiantes presentan dificultades en estos aspectos, lo que los lleva a postergar sus tareas. Además, se distraen con el uso de la tecnología y presentan ansiedad y estrés.

Palabras clave: procrastinación académica, hábitos, organización, manejo del tiempo, autorregulación.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand academic procrastination in engineering students at a private university in Lima. We used qualitative approach and semi-structured interviews were conducted to ten students. The theoretical bases were Barkley's Theory of Executive Functions and Bandura's Theory of Self-Efficacy. A thematic analysis was carried out in order to answer the following research questions: How do the students explain time management? How do their study habits manifest themselves? How do they perceive the difficulties they have in initiating or completing their academic tasks? We found that the participating students present difficulties in these aspects and postpone their tasks. In addition, they are distracted by the use of technology and present anxiety and stress.

Keywords: academic procrastination, habits, organization, time management, self-regulation.

INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica, tema del presente estudio, cada vez cobra mayor interés en las universidades por notarse que es un fenómeno frecuente que afecta el desarrollo de los estudiantes en esta etapa formativa. Este fenómeno se señala como uno de los mayores problemas en el ámbito de la educación superior, sobre todo en los primeros años de estudios (Clariana, Gotzens, Badía & Cladellas, 2012). Además, algunos estudios señalan que, como consecuencia de la procrastinación, el desarrollo académico de los estudiantes se ve afectado (Domínguez, Villegas & Centeno, 2014).

El presente estudio parte de un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y su objetivo general es comprender la procrastinación académica en que incurren los estudiantes de Ingeniería de tercer ciclo, de una universidad privada de Lima. Los objetivos específicos son entender cómo se manifiestan sus hábitos de estudio, cómo explican el uso del tiempo y cómo perciben las dificultades al iniciar o finalizar sus tareas académicas.

El informe de tesis está organizado en seis capítulos, en el primero se realiza el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y su justificación. En el segundo capítulo se define el marco referencial, para ello se analizan los estudios internacionales y nacionales sobre el tema; las bases teóricas de las que parte el estudio; y se definen las categorías. En el tercer capítulo se explica el tipo y diseño de la investigación; se dan algunos datos de los informantes que participaron en el estudio; se detallan las categorías y subcategorías; se definen las técnicas e instrumento utilizados, así como los criterios de validez y rigor; y las consideraciones éticas tomadas. En el capítulo cuatro se analizan y discuten los resultados a partir de los hallazgos que encontrados; y las limitaciones del estudio. En el quinto capítulo se resumen las conclusiones del estudio y finalmente en el capítulo seis se esbozan algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

La procrastinación académica ha sido entendida por varios autores como el atraso frecuente e intencional de las tareas académicas, lo que dificulta cumplir con la entrega de las tareas en las fechas establecidas por los docentes (González-Brignardello & Sánchez, 2013). Es decir, existe consenso en entender la procrastinación académica como la tendencia a aplazar las tareas académicas con las que se debe cumplir; se resalta la importancia del concepto de intencionalidad, pues quien procrastina es entonces quien de manera consciente decide aplazar su tarea o actividad académica, no es quien olvida hacerlo.

El estudio de la procrastinación cobró fuerza en las últimas tres décadas en países anglosajones; Rotenstein, Davis y Tatum (2009) nombraron catorce estudios que coincidieron en sus resultados, al encontrar que la procrastinación académica

era un fenómeno que afectaba el desempeño de los estudiantes universitarios. Coincidieron con estos autores Zarick y Stonebraker (2009). En Lima, Domínguez, Villegas y Centeno concordaron con estos estudios, pues afirmaron que la procrastinación académica se destacaba como un problema en el campo de la educación superior porque “afecta la vida académica” (2014, p. 294).

Además, en los primeros años de universidad la tendencia a procrastinar es más común que en los últimos años (Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Por otro lado, se conoce que los estudiantes de Ingeniería presentan mayor tendencia a postergar las tareas académicas que los estudiantes de Comunicaciones; y se ha considerado esta postergación como un problema (Vallejos, 2015). Swart (2009) también ha encontrado una relación entre los estudiantes de Ingeniería y la procrastinación académica; sin embargo, no ha relacionado las estrategias de manejo del tiempo con los logros académicos.

Estudios realizados en los Estados Unidos, muestran que la procrastinación académica está íntimamente ligada a la falta de autocontrol y que los universitarios, en particular, necesitan una “voz autoritaria externa” (Ariely, 2008, p. 116) que les realice seguimiento para poder cumplir eficientemente y a tiempo con sus tareas. Por otro lado, González-Brignardello y Sánchez (2013) descubrió que los estudiantes comprometidos con su carrera sí tienden a incorporar estrategias de autorregulación que les facilita disminuir la procrastinación.

Así también, Husmann y Chiale (2015) y Natividad (2014) encontraron que la procrastinación académica se relaciona con el ineficaz manejo del tiempo; es decir, los estudiantes gestionan su tiempo de tal forma que sienten que no les alcanza para realizar sus tareas académicas en el momento que deben. Autores como Clariana y otros (2012) y De Paola y Scoppa (2014) señalaron que además del manejo del tiempo, quienes suelen procrastinar son más proclives a tener dificultades para iniciar y culminar sus tareas; y Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017a) hicieron hincapié en la falta de hábitos de estudio que tienen los estudiantes con tendencia a procrastinar.

Por su lado, la rama de la psicología entiende la procrastinación académica desde una estrecha relación con el concepto de autoeficacia –que a su vez va de la mano con la capacidad de construir metas a largo plazo (Cone, 2013); tema que desarrolló ampliamente Bandura en la década de los años 70 del siglo pasado.

Hoy en día, el aporte de las neurociencias permite entender el fenómeno de la procrastinación también desde un punto de vista biológico y funcional, al estudiar la estructura y funcionamiento ejecutivo del cerebro; en este sentido, Ruiz de Somocurcio (2017) señaló que todo comportamiento del ser humano está definido por su cerebro.

Las pocas investigaciones sobre procrastinación académica en estudiantes universitarios realizadas en el Perú han sido de corte cuantitativo, por lo que el

presente estudio cualitativo amplió el entendimiento de esta problemática en la población universitaria estudiada.

Los participantes del estudio fueron estudiantes de 3° ciclo que acudían al servicio de coaching educativo que la universidad ofrece. Se identificó que quienes solicitan este servicio suelen tener bajas notas y procrastinar. En el semestre 2016-1, 123 estudiantes asistieron a sesiones de coaching; en el 2016-2, 146; y durante el año 2017, más de 320 estudiantes en total.

Objetivos de la investigación

A partir de lo señalado anteriormente, se desprende la pregunta general del proyecto de investigación:

- ¿Cómo se expresa la procrastinación académica en los estudiantes del 3° ciclo de las carreras de ingeniería de una universidad privada en Lima?

Y las preguntas específicas:

- ¿Cómo explican el uso del tiempo los estudiantes de 3° ciclo de las carreras de ingeniería de una universidad privada en Lima?
- ¿De qué manera se manifiestan los hábitos de estudio de los estudiantes de 3° ciclo de las carreras de ingeniería de una universidad privada en Lima?
- ¿Cómo perciben las dificultades que tienen para iniciar o finalizar sus tareas académicas los estudiantes de 3° ciclo de las carreras de ingeniería de una universidad privada en Lima?

Justificación de la investigación

A nivel teórico, el estudio se justifica porque buscó aportar en la teoría de las funciones ejecutivas de Barkley con el constructo procrastinación, lo que dio pie a ideas y recomendaciones no solo para entender, sino para manejar la procrastinación en el entorno universitario.

A nivel de la práctica, la investigación permitió explorar y entender con profundidad la procrastinación académica en que incurren los estudiantes de 3° ciclo de las carreras de Ingeniería, a través de sus testimonios, comprendiendo cómo la viven, qué consecuencias les trae y cómo su entorno facilita o no su tendencia a procrastinar.

Además, el presente estudio cualitativo ha pretendido abrir una línea de investigación sobre la procrastinación académica desde la metodología cualitativa, toda vez que los estudios sobre este tema encontrados son de corte cuantitativo.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Se ha entendido la procrastinación desde diversos paradigmas, según la época. Las primeras investigaciones la relacionaron con la teoría psicoanalítica, luego llegaron las teorías conductuales basadas en Skinner, las siguieron las teorías cognitivas conductuales que toman en cuenta el entorno, y más recientemente con el avance de los descubrimientos tecnológicos que permiten explorar el funcionamiento del cerebro, surgió la teoría de las funciones ejecutivas.

En las últimas décadas, el tema de la procrastinación académica ha cobrado importancia al identificarse que es un fenómeno recurrente en los estudiantes universitarios. En los Estados Unidos y Europa se han realizado estudios sobre la procrastinación académica desde hace varias décadas y arrojan cifras altas en relación al número de estudiantes universitarios que procrastinan: en Estados Unidos 50% de manera continua, que los afecta (Solomon & Rothblum, 1984). En épocas más recientes, estudios realizados en España, Turquía, Inglaterra, Venezuela

y Perú demuestran que la procrastinación académica afecta a un número grande de estudiantes universitarios (Natividad, 2014).

En Latinoamérica, la investigación sobre la procrastinación académica se inició hace pocas décadas y, como se ha mencionado, son casi todas desde un enfoque psicológico utilizando metodología cuantitativa. Varios de estos estudios se enfocaron en la ansiedad, depresión y deserción académica como consecuencias de la procrastinación en el ámbito universitario.

Internacionales

Se ha realizado una revisión de los trabajos sobre el tema de estudio efectuados en otros países, para luego comentar las investigaciones desarrolladas en el Perú.

Clariana, Gotzens, Badia y Cladellas (2012) estudiaron la relación entre la procrastinación y el plagio, con el rendimiento académico. La muestra fue de 171 estudiantes mujeres de escuelas y universidades públicas y concertadas de Barcelona. Los resultados indicaron que cuanto más se procrastina y se plagia, menor es el rendimiento académico. También destacaron que la procrastinación y el plagio, se dan más en los primeros años de universidad, lo que además influye negativamente en el aprendizaje.

González-Brignardello y Sánchez (2013) determinaron como objetivo de su investigación el explorar los puntos en común entre procrastinación y *engagement*

(compromiso), y analizar la relación de estas dos variables en el entorno universitario con el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado al momento de prepararse para rendir exámenes. La metodología utilizada fue cuantitativa, con diseño correlacional, y los instrumentos fueron cuestionarios de autoinforme respondidos en línea. La muestra estuvo constituida por 377 estudiantes de Ingeniería de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Los resultados evidenciaron el efecto positivo del *compromiso* sobre la procrastinación académica, y asimismo demostraron que quienes tienen un compromiso medio-alto utilizan mejor las estrategias de aprendizaje autorregulado al prepararse para los exámenes.

Natividad (2014) utilizó la metodología descriptiva y correlacional para analizar el tema de la procrastinación académica y las interrelaciones con el manejo del tiempo y el estrés, en estudiantes de psicología. Sus resultados mostraron que el grado de procrastinación es alto, que hay correlación entre la tendencia a procrastinar y la acumulación del estrés, y que se procrastina menos conforme la fecha de entrega de la tarea es más cercana.

De Paola y Scoppa (2014) se plantearon dos objetivos: analizar la procrastinación en relación al éxito académico y analizar si un programa de recuperación ayuda a los estudiantes a disminuir su procrastinación. El método que utilizaron fue el cuantitativo con un diseño correlacional. La muestra estuvo comprendida por los estudiantes del primer nivel de diferentes cursos de la Universidad de Calabria. Los resultados fueron similares a los del estudio de

Clariana et al. (2012), pues sostienen que el rendimiento académico baja notoriamente en los estudiantes que posponen sus tareas académicas de manera continua. Así mismo, concluyeron que son necesarias más investigaciones sobre programas de ayuda para disminuir la procrastinación, con el fin de determinar la eficacia o no de ellos.

Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017a) realizaron un estudio cuantitativo en una universidad de Colombia, con el propósito de comprobar si los estudiantes no tradicionales –son quienes presentan dificultades en sus estudios– tienen mayor tendencia a procrastinar que los estudiantes tradicionales. Los resultados evidenciaron que así es, y que al igual que los otros estudiantes que procrastinan, se ven afectados por el cansancio, frustración y ansiedad. También encontraron, al igual que Natividad (2014), una relación entre la procrastinación y el estrés.

Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017b) validaron la escala Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) utilizando la metodología cuantitativa, en una población de 494 estudiantes de dos universidades colombianas. Evidenciaron cinco factores que llevan a procrastinar, en lugar de solo dos factores que muestra la prueba original aplicada en países de lengua inglesa. Estos factores son: búsqueda de excitación, falta de energía y autocontrol, perfeccionismo, ansiedad ante la evaluación, poca asertividad y confianza.

Estas investigaciones internacionales han aportado al entendimiento del tema de investigación al destacar que la procrastinación académica está relacionada con

el rendimiento académico, los problemas de aprendizaje, el compromiso de estudio, el manejo del tiempo; y también con temas psicológicos como la ansiedad, el estrés y la frustración.

Nacionales

Al pasar al plano nacional, se encontró que, en la ciudad de Lima, Chan (2011) investigó la procrastinación académica y el rendimiento académico, teniendo en cuenta el aspecto familiar, social, personal, la escolaridad y los logros/fracasos. La muestra fue de 200 estudiantes de carreras de letras en una universidad privada y se aplicó un diseño descriptivo y correlacional. Los resultados, al contrario de los encontrados por Clariana et al. (2012) y De Paola y Scoppa (2014), mostraron que la procrastinación se presenta tanto en quienes tienen alto como bajo rendimiento académico. También concluyó Chan (2011) que los varones tienden a procrastinar más que las mujeres.

Alegre (2013) estudió la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica; su muestra estuvo compuesta de 348 estudiantes de universidades privadas y estatales de la ciudad de Lima. Esta investigación cuantitativa demostró la confiabilidad de dos escalas y encontró que existe una estrecha relación entre ambas; es decir, a mayor sensación de autoeficacia, menor procrastinación, lo que coincide con la teoría de Bandura, que se verá más adelante.

Domínguez, Villegas y Centeno (2014) analizaron la validez de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) desde un estudio instrumental, en una universidad privada de Lima. La muestra fue de 379 estudiantes. Como resultado obtuvieron un grado de confiabilidad de 0.816 que los llevó a concluir que la EPA cumple con los criterios para utilizarla como instrumento de valoración en el ámbito académico. Los autores aportaron al entendimiento del fenómeno de la procrastinación académica al incorporar los temas de la autorregulación académica y postergación de actividades como parte de este.

Vallejo (2015) midió la relación entre procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo; se utilizaron la escala de Solomon y Rothblum (1984) y la de Sarason (1984), aplicadas a 68 estudiantes de Ingeniería y 62 de Comunicaciones, de una universidad privada de Lima. Vallejo (2015) concluyó, al igual que Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017b), que existe una estrecha relación entre las razones para procrastinar y la ansiedad generada por el temor a las evaluaciones; y destacó que en las mujeres se evidencian más síntomas de malestar fisiológico que en los hombres.

Giannoni (2015) también estudió la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad; aplicó tres escalas de procrastinación y dos de ansiedad a 118 estudiantes de una universidad privada de Lima. La autora no ligó la procrastinación a las evaluaciones, como sí lo realizaron Vallejo (2015) y Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017b); sino que se centró en el binomio ansiedad-procrastinación.

Concluyó, al igual que Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017a), que existe una asociación significativa entre este binomio, y que también se asocia a la depresión.

Barreto (2015) también investigó sobre la procrastinación académica y la ansiedad. Su investigación de carácter cuantitativo tuvo como objetivo precisar los efectos de un programa de relajación en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, que presentaban estados ansiosos y procrastinaban. Demostró, al igual que Furlan (2012), que con un programa de relajación los índices de estos factores bajaban y el desempeño académico mejoraba.

Gutiérrez (2015) determinó, a partir de su estudio cuantitativo aplicado a 332 estudiantes de Psicología de la Universidad Alas Peruanas, que tanto la autoeficacia académica como la procrastinación académica influyen de manera significativa en el cansancio emocional de los estudiantes. Para llegar a estos resultados aplicó tres instrumentos: la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas, la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Cansancio Emocional.

Tarazona, Romero, Aliaga y Veliz (2016), en su estudio cuantitativo realizado con estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, determinaron –entre otras cosas– que el 71% de esa población tiene un grado alto de procrastinación académica. Además, expusieron tres causas que la propician: por indecisión, por evasión y por falta de

activación; y concluyeron que se trata de un problema que afecta la formación profesional de calidad.

Chigne (2017) estudió la relación entre autoeficacia y procrastinación académica, desde la metodología cuantitativa. Aplicó la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica a 160 estudiantes de una universidad nacional de Lima y concluyó que a mayores índices de autoeficacia, menores son los niveles de procrastinación académica.

Estas investigaciones nacionales, además de haber analizado conceptos vistos en los estudios internacionales, han aportado al incluir el concepto de autoeficacia y autorregulación en la comprensión del fenómeno de la procrastinación académica. De otro lado, se observó que en el Perú estas investigaciones han estado mayormente ligadas al rendimiento y compromiso académico, la ansiedad y el estrés; y, como ya se ha mencionado, se han realizado desde un enfoque cuantitativo.

Bases teóricas

Desde una mirada educativa integral, que entiende al ser humano en todas sus dimensiones, se seleccionó, como bases teóricas del presente estudio, la teoría de la autoeficacia de Bandura y la teoría de las funciones ejecutivas de Barkley.

El concepto de autoeficacia que propuso Bandura fue definido como los juicios que cada uno se hace sobre su desempeño en una determinada área. Frases como:

¿podré hacerlo?, ¡es muy difícil!, ¡no creo que lo logre!, demuestran un pensamiento negativo sobre la autoeficacia; en contraposición, pensamientos que llevan a expresiones como: ¡qué reto!, ¡me organizo y lo hago!, son de personas que se perciben a sí mismas como capaces de obtener lo que se proponen. Estos pensamientos positivos son buenos predictores de una conducta eficaz (Bandura, 1978).

Bandura propuso que el ser humano se programa a sí mismo para tener éxito o fracasar, y que existen tres factores cuya interrelación la determina: “a) los aspectos personales en la forma de afectos, cogniciones y eventos biológicos, b) el comportamiento y c) fuerzas ambientales” (Ornelas, Blanco, Gastélum & Muñoz, 2013, p. 19). Esto es, la relación entre lo que uno sabe y lo que uno hace, está marcado por lo que uno piense acerca de su eficacia, y este proceso se ve influenciado por los factores ambientales. Si la persona, debido a experiencias pasadas exitosas ha ido construyendo un autoconcepto de eficacia, tendrá mejores posibilidades de enfrentarse a situaciones futuras con igual éxito. Es un círculo virtuoso que se construye en el tiempo.

Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero (2013) afirmaron que las percepciones de autoeficacia se relacionan con una imagen positiva hacia el aprendizaje, lo que a su vez da lugar a un eficiente proceso de autorregulación y rendimiento competente. Para que el proceso de autorregulación sea eficaz la persona debe tener una capacidad autorreflexiva determinada, que le permite discernir las acciones a ejecutar según su propio beneficio y metas que desea alcanzar.

Bandura ejemplificó, en su teoría, que las expectativas de eficacia (lo que la persona piensa, desea e imagina sobre sí misma) son diferentes a las expectativas de resultado (las habilidades que posee para lograr ejecutar la conducta necesaria); sin embargo, lo primero suele ser un gran motor que ayuda a lograr el resultado deseado.

De otro lado, Bandura postuló que el ser organizado, autorreflexivo y autorregulado son conceptos interrelacionados que facilitan la autoeficacia. Se puede concluir, siguiendo su pensamiento, que quien posea estas características será una persona con más posibilidades de sentirse motivada, ser persistente y alcanzar los logros propuestos; todo ello sin olvidar que la propia biología y el ambiente de desarrollo también cuentan. Como afirmó Bandura “Las creencias de las personas sobre su eficacia moldean los tipos de escenarios anticipatorios que construyen y ensayan” (1994, p. 74).

En este sentido, la teoría de Bandura se emparenta con la aceptación de que “las verdaderas razones de la procrastinación académica son parcialmente genéticas y están ligadas a la estructura fundamental del cerebro [...]; el entorno, sin embargo, no es completamente inocente” (Steel, 2011, p. 14). Esta mirada sobre el funcionamiento del cerebro se acerca a la teoría de Barkley.

Barkley, conocido psicólogo especialista en el Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, aportó al entendimiento de los procesos mentales, ligados a las

acciones concretas, con su teoría de las funciones ejecutivas que aplica a todo ser humano. Por esta razón fue escogida su propuesta.

Para introducir la teoría de Barkley, es necesario aclarar el término de funciones ejecutivas. Este apareció en la literatura académica con Pribram, en 1973, al afirmar que en la corteza prefrontal se dan los procesos que permiten la organización y previsión de situaciones nuevas. Luego es Lezak quien hizo más conocido el término a través de sus estudios sobre la conducta humana (Natividad 2014; Panduro, 2016). Con el pasar de los años, las funciones ejecutivas fueron definidas de diversas formas, pero en lo que todos los autores han coincidido es en que son: procesos mentales que permiten resolver problemas y alcanzar una meta; actividades mentales que permiten organizar el comportamiento, manejar el tiempo y anticipar el futuro; procesos que se relacionan con la autoconciencia y autorregulación (Ardila, 2008; Barkley, 2012; Moreno, 2011).

El término funciones ejecutivas es utilizado en diversos campos profesionales: educación, psicología, neurología, neurociencias, entre otros. Al entrar a la parte biológica de las funciones ejecutivas, los estudiosos del tema sostienen que estos procesos se desarrollan en el lóbulo prefrontal del cerebro (Barkley, 2012; Tirapu, García, Luna, Verdejo & Ríos, 2012). Existe abundante evidencia científica sobre ello; como afirmó Yoldi: “Uno de los hallazgos de más consenso es que hay incremento de la activación en la CPF [Corteza Pre Frontal] cuando una tarea se complejiza o se realiza más de una simultáneamente” (2015, p. 5).

Barkley (2012) identificó cinco dimensiones en las funciones ejecutivas: manejo del tiempo, organización, autodisciplina, motivación y activación. Como se verá más adelante, estas dimensiones guardan estrecha relación con el fenómeno de la procrastinación académica.

Además, el autor dividió las funciones ejecutivas en cuatro etapas que, idealmente, se van desarrollando progresivamente hasta lograr integrarse. La siguiente tabla las ilustra.

Tabla 1

Etapas de desarrollo de las funciones ejecutivas

Etapas	Explicación
1. De lo externo a lo interno (o autopercepción)	Primeros años en que el bebé pasa de recibir estímulos externos como sonidos, caricias, etc., a desarrollar la capacidad interna de retener imágenes, palabras, etc.
2. De la atención de los demás a uno mismo (o diálogo interno)	La habilidad de autocontrol que se va desarrollando, pues al inicio los niños necesitan la dirección de los adultos.
3. El paso del presente al futuro (o automotivación)	La capacidad de anticiparse y planificar. Esta capacidad también va creciendo con el paso de los años; un niño no tendrá la habilidad de proyectarse como un adulto.
4. De la recompensa inmediata a la recompensa a largo plazo (el juego interior)	La autodisciplina que permite postergar tentaciones en aras de alcanzar el objetivo planteado.

Nota. Adaptado de R. A. Barkley, 2011, *Barkley deficits in executive functioning scale (BDEFS)*.

Para el presente estudio se escogió la teoría de las funciones ejecutivas de Barkley por la posibilidad que brinda de relacionar las percepciones que comparten los estudiantes con los conceptos señalados anteriormente, de manera de entender la procrastinación desde un aspecto funcional; es decir, desde el proceso que permite o no la ejecución de una acción, tema que ha sido poco explorado en estudios previos. Además, la teoría de las funciones ejecutivas se relaciona con la teoría de la autoeficacia de Bandura, ya que el resultado de un buen desarrollo de las primeras permitirá una imagen asertiva del futuro, lo que llevará a una autoeficacia.

Conceptos de las categorías

A continuación, se exponen las categorías consideradas en el estudio y las subcategorías de cada una de ellas (ver figura 1).

Procrastinación académica

Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012) dieron una conceptualización completa de la procrastinación académica que abarca varios aspectos, desde el funcionamiento cognitivo que da lugar a una conducta disfuncional (de postergación y falta de cumplimiento de metas), hasta aspectos psicológicos que serían una de las consecuencias de lo primero, y que se manifiestan en ansiedad o agotamiento. Y González-Brignardello y Sánchez (2013) definieron la procrastinación académica como el atraso frecuente e intencional de las tareas académicas, lo que dificulta cumplir con la entrega de las mismas en las fechas

establecidas por los docentes. Es decir, es una conducta constante que afecta el desarrollo académico de la persona.

Hábito

Acción que se realiza automáticamente y sin dificultad, pues se ha realizado repetidamente. “Se relaciona con el control inhibitorio que nos permite cambiar y elegir cómo reaccionamos y cómo nos comportamos en lugar de ser criaturas de hábitos irreflexivos” (Diamond, 2013, p. 137).

- Autodisciplina

La autodisciplina o inhibición está relacionada con el tomar decisiones de manera impulsiva sin pensar en las consecuencias (pueden ser comentarios verbales o acciones); así mismo, se refiere a la dificultad para tomar en cuenta el punto de vista de otras personas sobre una acción ejecutada por uno; es decir, la tolerancia a la crítica constructiva (Ariely, 2008).

- Organización

La organización tiene que ver con la capacidad para ordenar los pensamientos, las acciones e incluso la escritura. También con el hecho de pensar rápida y creativamente al momento de toparse con una situación inesperada. Ardilla y Ostrosky-Solís, la describieron como “la función ejecutiva más general de la corteza prefrontal lateral” (2008, p. 6).

Manejo del tiempo

El manejo del tiempo se refiere a la conciencia sobre el paso del tiempo, la gestión del tiempo, la planificación, la preparación de los plazos y las conductas que llevan a lograr las metas propuestas; como afirmaron Husmann y Chiale “sirve para acordar, para ordenar y organizar la vida, para saber cuándo hay que hacer algo y cada cuánto [...]. Cuando no se pueden mensurar o están alterados el orden o la organización, la vida propia y la del entorno puede volverse caótica” (2015, p. 20-21).

Para Dawson y Guare (2012) el manejo del tiempo es la capacidad de estimar cuánto tiempo tiene uno, cómo asignarlo y cómo mantenerse dentro de los límites de tiempo y los plazos. También implica una sensación de que el tiempo es importante y la capacidad de planificar. Además, es una capacidad que se desarrolla conforme el niño va creciendo y se va enfrentando a situaciones que le exigen planificar y organizar el tiempo para realizar determinadas tareas.

Barkley (2012) destacó tres factores que componen el manejo del tiempo; el primero se refiere a la capacidad de la persona de proyectar una meta a futuro, el segundo es definido como el tiempo que toma realizar las acciones que llevarán a la meta, y el tercero es el tiempo en que la meta alcanzada satisface a la persona.

- Cumplimiento de tareas

Esta subcategoría está relacionada con la capacidad de organización que permite priorizar los trabajos por realizar y cumplir con ellos;

así como también con la autodisciplina y el manejo del tiempo que hará posible ejecutar en el momento debido la tarea (Barkley, 2010).

- Planificación de tareas

Va de la mano con la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana y su desarrollo ha sido potenciado debido a las problemáticas propias de la evolución social del ser humano; es decir, para sobrevivir y convivir en relativa paz se debe planificar y solucionar situaciones (Barkley, 2001).

Inicio y culminación de tareas

Función ejecutiva que permite iniciar una actividad y mantener la motivación para llevarla a término (Barkley, 2012). Se relaciona con la activación: capacidad para ponerse en *on* y ejecutar lo que se decidió hacer; y con el esfuerzo sostenido: la persistencia de continuar haciendo lo que se debe, aunque haya otros estímulos distractores.

- Motivación

La motivación va de la mano con la regulación del esfuerzo que se requiere para realizar un trabajo que no es del todo agradable para la persona; esto hace que generalmente se requiera de mayor supervisión para asegurar su ejecución (Garner, 2009; Barkley, 2011).

- Dificultad de aprendizaje

Para Garner (2009), las dificultades de aprendizaje suelen ser la primera evidencia de que el estudiante tiene un pobre control de impulsos. Estas dificultades estarían ligadas a una escasa capacidad de organización y autocontrol.

- Esfuerzo sostenido

El esfuerzo sostenido o esfuerzo regulado es una función ejecutiva que permite utilizar con efectividad las estrategias cognitivas cuando la persona se ve tentada por actividades que la motivan más que la que está realizando en ese momento (Garner, 2009); está estrechamente ligada a la motivación.

Conciencia de las consecuencias

Aptitud que permite tener en cuenta lo que puede suceder en el futuro, en relación a lo que se escoge realizar en el presente, y teniendo en cuenta experiencias pasadas. Barkley (2001) declaró que la conciencia de las consecuencias es un proceso mental importante en el avance académico de los estudiantes, que si no está autorregulado los lleva a procrastinar.

- Previsión

Es la conducta orientada hacia el futuro que se va desarrollando con el devenir del tiempo y enseñanza recibida. Las funciones ejecutivas permiten que esta capacidad de previsión se desarrolle (Garner, 2009).

- Aprendizaje de errores

La repetición de situaciones que conducen al mismo resultado desfavorable fue vista por Barkley (2011) como una función ejecutiva que no ha acabado de desarrollarse y que frena el desempeño de la persona.

- Reflexión

Se alcanza este estado metacognitivo cuando se logra la autorregulación, que a su vez depende de la conciencia de uno mismo y de la facultad de inhibición (Barkley, 2012; Pool-Cibrian & Martínez-Guerrero, 2013).

Se puede concluir con la idea de que todas estas categorías y subcategorías se relacionan con el concepto de la autorregulación; y que están íntimamente ligadas a las funciones ejecutivas, que fueron entendidas por Barkley como: “autorregulación a lo largo del tiempo para el logro de los objetivos propios” (2011, p. 13). Es decir, todas ellas son facultades que los seres humanos van desarrollando a lo largo de la vida y que facilitan alcanzar las metas propuestas.

En la siguiente figura se aprecian las categorías y subcategorías descritas en este apartado.



Figura 1: Categorías y subcategorías de la procrastinación académica.

Nota. Elaboración propia. Adaptado de R. A. Barkley, 2011, Barkley deficits in executive functioning scale (BDEFS).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Tipo y nivel de investigación

La investigación se ajusta al paradigma interpretativo, el cual estudia la manera en que los informantes entienden su realidad (Krause, 1995). Es decir, desde el paradigma interpretativo se busca conocer las ideas, miradas y valores que las personas le asignan a un fenómeno en el que están inmersos; se trata de entender las relaciones internas desde el sentido que las personas asignan (Mieles, Tonon & Alvarado, 2012).

Además, el paradigma interpretativo asume que el investigador se acerque al entorno del investigado para comprender con mayor facilidad la realidad en la que se mueve. Esto quiere decir que de la interacción entre investigador e investigado es que se generará el conocimiento (Kvale, 2011).

El tipo de investigación, según el carácter de su enfoque es una investigación cualitativa (Barrantes, 2007). En este tipo de investigación se utiliza el lenguaje (hablado y escrito) como data, que luego se describe y analiza, de acuerdo a las preguntas del estudio, con el fin de entender la realidad explorada en el grupo escogido (Schreier, 2012).

Se realizó el estudio en una universidad privada de la ciudad de Lima, la cual ofrece a sus estudiantes (a partir del 3º ciclo) sesiones de coaching individual. A estas sesiones suelen acudir quienes tienen bajas notas. Se escogió esta población bajo el supuesto que son ellos los que más procrastinan.

La labor en la universidad donde se realizó la investigación es de capacitación y asesoría a quienes ejercen la función de coaches educativos con los estudiantes, por lo que no se tuvo relación previa con los participantes del estudio.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación cualitativa fue fenomenológico. La fenomenología busca comprender el tema de estudio desde el punto de vista del entrevistado a partir de las respuestas que da. Se entiende que la persona da una versión de su realidad desde la subjetividad e interpretación (Braun & Clarke, 2013); por lo tanto, se estudia el fenómeno tal como es experimentado y percibido por las personas (Husserl, 1983).

La fenomenología propone presentar los resultados de la investigación en forma de narración, desde la cual se muestre en síntesis el conocimiento sacado a la luz del tema estudiado (Creswell, 1994). Por otro lado, también toma en cuenta que se detalle el paso a paso del proceso de estudio para que el lector comprenda cómo se ha ido creando el significado (Braun & Clarke, 2013; Starks & Brown, 2007).

Informantes

Los informantes fueron los estudiantes de diferentes carreras de Ingeniería, del 3° ciclo que asistían a sesiones de coaching y aceptaron participar en el estudio. Se entrevistó a 10 estudiantes, de acuerdo al concepto de saturación teórica de Strauss y Corbin (2002); es decir, “cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo ‘nuevo’ que se descubre no le añade mucho a la explicación” (p. 149). En esta investigación, la entrevista número diez que se realizó no aportó datos nuevos significativos al estudio, por lo que no se prosiguió con más entrevistas.

Además, las entrevistas se efectuaron de manera homogénea y conveniente (Creswell, 2012); homogénea porque se escogió a un subgrupo de estudiantes de 3° ciclo (los que llevaban sesiones de coaching académico en la universidad) y conveniente porque se tuvo la posibilidad de acceder a estos estudiantes. El criterio para escoger a los informantes se basó en la posibilidad de estudiar si los estudiantes de 3° ciclo, que ya tienen un año de experiencia universitaria, tienden a postergar

sus actividades académicas o ya tienen hábitos de estudio incorporados que los ayudan a lograr sus metas académicas.

El reclutamiento de los informantes se ejecutó a través de un e-mail institucional dirigido a los estudiantes de 3° ciclo que llevaban sesiones de coaching, y además se repartió un volante invitándolos a participar de la investigación (ver anexo 1).

Para el reclutamiento de los participantes se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- a) ser estudiante de 3° ciclo de alguna de las carreras de Ingeniería
- b) estar matriculado en todos los cursos que corresponden al 3° ciclo
- c) haber solicitado sesiones de coaching académico
- d) ser de cualquiera de los dos sexos

Asimismo, los criterios de exclusión que se consideraron fueron:

- a) los estudiantes que no deseen participar
- b) no estar recibiendo sesiones de coaching educativo

Al momento en que un estudiante accedía a ser entrevistado, se coordinó lugar (oficina universitaria), día y hora. El inicio de cada una de las entrevistas fue la lectura del consentimiento informado y respuestas a las interrogantes que pudieran tener los informantes.

Al trabajar la data, se utilizaron seudónimos. Seguidamente, se muestra la tabla con los datos de edad, tipo de escuela de la que provienen, distrito y ciudad.

Tabla 2

Datos de los informantes

Informantes (seudónimos)	Edad	I.E. particular	I.E. estatal	Beca universitaria
Dafne	17	La Molina, Lima		
Jaime	17		Callao, Callao	X
Gabriela	18	Surco, Lima		
Julio	18	Surco, Lima		
Adela	18	Cajamarca, Cajamarca		X
Omar	19	Santa Beatriz, Lima		
Miriam	19	Los Olivos, Lima		X
Juan	21		La Oroya, Junín	X
Melania	21	La Victoria, Lima		
Javier	22	San Juan de Lurigancho, Lima		

Nota. Elaboración propia.

Categorías y subcategorías

Se puede definir una categoría como el tema medular del que parte la investigación. Strauss y Corbin (2002) la ha definido como conceptos que a grandes rasgos muestran de qué se trata la investigación. En el presente estudio, se parte de cuatro categorías tomadas de la teoría de Barkley.

Las categorías y subcategorías que forman parte de la teoría de la que se parte y que han sido definidas en el apartado anterior se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 3

Categorías y subcategorías de la procrastinación académica

Tema	Categorías	Subcategorías
1. Procrastinación académica	1.1 Hábitos	1.1.1 Autodisciplina 1.1.2 Organización
	1.2 Manejo del tiempo	1.2.1 Cumplimiento de tareas 1.2.2 Planificación de tareas
	1.3 Inicio y culminación de tareas	1.3.1 Motivación 1.3.2 Dificultad de aprendizaje 1.3.3 Esfuerzo sostenido
	1.4 Conciencia de las consecuencias	1.4.1 Previsión a futuro 1.4.2 Aprendizaje de errores pasados 1.4.3 Reflexión

Nota. Adaptado de R. A. Barkley, 2011, *Barkley deficits in executive functioning scale (BDEFS)*.

Técnicas e instrumentos

Las entrevistas en investigación cualitativa pueden ser estructuradas, semi-estructuradas y no estructuradas. Las entrevistas estructuradas son las que tienen una guía de preguntas específicas y el entrevistador está sujeto a seguirla de manera rígida; en la semi estructurada, el investigador puede introducir preguntas adicionales; y la entrevista no estructurada es aquella que tiene como guía un

contenido general y el entrevistador tiene flexibilidad para manejarla (Creswell, 2012; Gibbs, 2012; Kvale, 2011).

La técnica que se ha seleccionado es la entrevista individual semi-estructurada porque permite tener una guía de los elementos que se desea explorar y da la flexibilidad de realizar preguntas para pedir aclaraciones, lo cual –como afirma Creswell (2012)– tiene la ventaja de poder profundizar en los aspectos que se consideren pertinentes. También, permite que las preguntas se planteen de diferente forma o en diferente orden si el estudiante las adelantara en su respuesta o no las entendiera.

Además, también fueron entrevistas a profundidad; es decir, se tuvo un compromiso profundo y complejo con los datos (Braun & Clarke, 2013). En este tipo de entrevistas, el entrevistador debe evitar ser impersonal y al mismo tiempo evitar la actitud amical; como afirmó Kvale (2011), el investigador debe “calibrar las distancias sociales sin hacer que el sujeto se sienta como un insecto bajo un microscopio” (p. 28).

Se realizó el procedimiento de construcción del instrumento en diferentes etapas. Una vez que se decidió la teoría de la cual se partiría y las categorías a utilizar (ver tabla 3), se desarrollaron preguntas para cada una de las cuatro categorías. Esto es, se incluyeron también preguntas para indagar sobre el aspecto metacognitivo en relación a la conciencia que tienen los estudiantes sobre la problemática de la procrastinación académica. Se trabajaron varias versiones de este instrumento y con la quinta versión se buscó a una persona ajena al proyecto

que hubiese realizado una investigación sobre el tema de la procrastinación académica para que lo revisara (ver anexo 2). Este proceso previo se enmarca dentro de la necesidad que sugirió Creswell (2012) de contar con una persona ajena al proyecto, pero con conocimiento del tema.

Luego de esta lectura externa, el instrumento fue revisado y se aplicó un piloto con algunos estudiantes para evaluar aspectos cualitativos de entendimiento; luego de esto se afinaron y añadieron preguntas, por ser de corte cualitativo.

La segunda etapa de la construcción de la guía de la entrevista fue la opinión sobre el contenido. Este tipo de validación consiste en la opinión de personas que conocen el tema de investigación y por lo tanto sus opiniones son apreciadas. Fueron siete los jueces que revisaron el instrumento y los criterios en los que se basaron fueron tomados de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Estos se explican en la siguiente tabla; también pueden verse en el anexo 3, al igual que la matriz de validación enviada a los jueces expertos.

Tabla 4

Criterios de validación de la guía de entrevista

Criterio	Definición
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
Claridad	El ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
Relevancia	El ítem es esencial o importante; es decir, debe ser incluido.

Nota. Adaptado de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2011, *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización.*

Se definió el perfil de los jueces expertos de manera que fuesen profesionales que hubiesen investigado el tema de la procrastinación académica o fuesen investigadores expertos en metodología cualitativa y cuya lengua materna sea el castellano. Cinco de los jueces fueron investigadores peruanos, tanto de universidades públicas como privadas; y dos de los jueces fueron extranjeros: Paraguay y Colombia (ver anexo 4).

A continuación, se muestra la tabla del consolidado de la validación realizada por los siete jueces expertos, según lo estipulado por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). De acuerdo a las recomendaciones del jurado, varias preguntas fueron mejoradas o cambiadas. El detalle de la validación se encuentra en el anexo 5. A continuación, en la tabla 5 se ve el consolidado de la validación de jueces y en la tabla 6 la versión presentada a los jueces y la versión final luego de su revisión.

Tabla 5*Consolidado de la validación de jueces*

Preguntas	Media total
1. ¿Cuáles son tus hábitos de estudio? [¿Crees que son adecuados para lograr un adecuado cumplimiento de tus tareas?]	3.3
2. ¿Cómo te organizas para estudiar?	3.6
3. ¿Qué piensas que debes mejorar con respecto a tus hábitos de estudio?	3.9
4. ¿Qué me puedes contar de tu desempeño en cuanto a tus tareas académicas?	3.4
5. ¿Cómo haces para planificar y administrar tu tiempo para realizar tus tareas académicas?	3.8
6. En relación a la asistencia a tus clases, ¿cómo te va con las tardanzas e inasistencias?	3.6
7. ¿Cómo te desenvuelves con las lecturas/trabajos de los cursos para que te motiven?	3.5
8. ¿Qué estrategias usas para aprender nueva información?	3.2
9. Cuando tienes una tarea académica, ¿qué es lo primero que haces? ¿Me puedes seguir contando cómo la empiezas? ¿Estás satisfecho con esa forma de empezar?	3.8
10. ¿Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea? ¿Te ha pasado que no acabaste la tarea? ¿Con qué frecuencia? ¿Me puedes contar de esos casos? ¿Qué opinas de estos casos?	3.8
11. ¿Qué suele propiciar que postergues tus tareas académicas?	3.3
12. ¿Cómo fue el tema de la postergación académica en relación a tu desempeño en el(los) ciclo(s) anteriores?	3.6
13. ¿Cómo te afecta el postergar tus tareas académicas? ¿Cómo te sientes?	3.8
14. ¿Qué estrategias has utilizado para disminuir esta postergación?	3.8

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6*Guía de entrevista antes y después de la validación de jueces*

	Versión presentada a los jueces expertos	Versión final luego del juicio de expertos
1.	¿Cómo te va con tus hábitos de estudio?	¿Cuáles son tus hábitos de estudio? [¿Crees que son adecuados para lograr un adecuado cumplimiento de tus tareas?]
2.	¿Qué piensas que debes mejorar con respecto a tus hábitos de estudio?	¿Cómo te organizas para estudiar?
3.	¿Cómo te organizas para estudiar?	¿Qué piensas que debes mejorar con respecto a tus hábitos de estudio?
4.	¿Cómo te va con el cumplimiento de tus tareas académicas?	¿Qué me puedes contar de tu desempeño en cuanto a tus tareas académicas?
5.	¿Cómo planificas tu tiempo para realizar tus tareas académicas?	¿Cómo haces para planificar y administrar tu tiempo para realizar tus tareas académicas?
6.	¿Cómo te va con las inasistencias y tardanzas a tus clases?	En relación a la asistencia a tus clases, ¿cómo te va con las tardanzas e inasistencias?
7.	¿Cómo te enfrentas a las lecturas/trabajos de los cursos para que te motiven?	¿Cómo te desenvuelves con las lecturas/trabajos de los cursos para que te motiven?
8.	¿Qué estrategias usas para incorporar información en tu mente?	¿Qué estrategias usas para aprender nueva información?
9.	Cuando tienes una tarea académica, ¿qué es lo primero que haces? ¿Me puedes seguir contando cómo la empiezas? ¿Estás satisfecho con esa forma de empezar?	Cuando tienes una tarea académica, ¿qué es lo primero que haces? ¿Me puedes seguir contando cómo la empiezas? ¿Estás satisfecho con esa forma de empezar?
10.	¿Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea? ¿Te ha pasado que no acabaste la tarea? ¿Con qué frecuencia? ¿Me puedes contar de esos casos? ¿Qué opinas de estos casos?	¿Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea? ¿Te ha pasado que no acabaste la tarea? ¿Con qué frecuencia? ¿Me puedes contar de esos casos? ¿Qué opinas de estos casos?
11.	¿Qué suele propiciar que postergues tus tareas académicas?	¿Qué suele propiciar que postergues tus tareas académicas?
12.	¿Cómo te fue con el tema de la postergación académica en el(los) ciclo(s) anteriores?	¿Cómo fue el tema de la postergación académica en relación a tu desempeño en el(los) ciclo(s) anteriores?
13.	¿Cómo te afecta el postergar tus tareas académicas? ¿Cómo te sientes?	¿Cómo te afecta el postergar tus tareas académicas? ¿Cómo te sientes?
14.	¿Qué estrategias has utilizado para disminuir esta postergación?	¿Qué estrategias has utilizado para disminuir esta postergación?

Nota. Elaboración propia.

Una vez finalizada la validación de contenido del instrumento, se realizaron las entrevistas sin ningún contratiempo; los estudiantes llegaron dispuestos a colaborar y se mostraron entusiasmados con el hecho de participar en un taller sobre gestión del tiempo al final de la fase de entrevistas. Las entrevistas se desarrollaron en una oficina de la universidad destinada para ello, donde hubo privacidad y silencio adecuado para grabar los testimonios orales recogidos; la duración de las entrevistas fue de 30 a 45 minutos.

Al contar con el audio de las entrevistas se inició el proceso de transcripción; esto es, volcar la data –en el presente estudio el audio, pues podría tratarse de información visual– en texto escrito. Este proceso requirió el cuidado no solamente de escribir exactamente lo que se escucha, sino de anotar también cómo se dijo algo, si se encontraba significativo para el estudio (Braun & Clarke, 2013). Al cambiar de formato auditivo a formato escrito, la entrevista cambia de alguna manera; por esta razón fue importante seleccionar un protocolo de transcripción que se ajuste a las necesidades del estudio. Para realizar este proceso, se escogió el protocolo de transcripción de Rapley (2014), quien a su vez se basa en Jefferson (ver anexo 6), por ser un protocolo sencillo de utilizar y a la vez con los suficientes signos para especificar detalles.

Luego, se efectuó la transcripción conforme se fue entrevistando a los informantes a lo largo de dos meses. Se siguieron los criterios de validez propuestos por Braun y Clarke (2013); es decir, se leyó cada entrevista transcrita primero de manera general y después con agudeza; y se accedió a un software de uso profesional que permite reproducir en una computadora, las grabaciones de audio

realizadas e ir transcribiéndolas simultáneamente. Cada transcripción tomó alrededor de 5 a 7 horas.

Para la realización del análisis se seleccionó el análisis temático, que consiste en identificar, organizar y reconocer patrones a partir de una lectura profunda de la data, para comprender el tema investigado (Braun & Clarke, 2006) e ir creando los códigos.

El proceso de codificación consiste en identificar los aspectos de la data relacionados con la pregunta de investigación. Se utilizó la codificación axial y abierta. La codificación axial se refiere a los códigos que parten de la categoría establecida; la codificación abierta da cuenta de los códigos que van emergiendo de la data (Braun & Clarke, 2013).

El análisis temático se enfoca en la relación que se encuentra entre los códigos de los que se parte y de los emergentes también, con el fin de ir definiendo temas que relaten los hallazgos y respondan a las preguntas de investigación del estudio de una u otra forma. El tema, entonces, agrupa una serie de códigos referidos a un mismo asunto.

Se optó por el análisis temático y no por el análisis de contenido debido a que este último prioriza la cantidad de veces que aparece una información para validarla como representación de la verdad que revela la data, y el interés del presente estudio estuvo centrado en estudiar los temas y las relaciones entre ellos, que surgen de la

data (Braun & Clarke, 2006). Además, el análisis de contenido abarca el análisis lingüístico, lo que no se ha considerado en el presente estudio.

Se han seguido los pasos propuestos por Braun y Clarke (2006) para tener la seguridad de realizar un análisis temático coherente. Se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 7

Pasos del análisis temático

Pasos	Acciones
Familiarizarse con la data	Leerla de manera general y aguda
	Transcribirla
	Anotar ideas iniciales
Generar códigos iniciales	Codificar ideas significativas en toda la data
Buscar temas	Identificar temas potenciales
	Reunir todos los códigos posibles con los temas identificados
Revisar los temas	Verificar que los temas se relacionen lógicamente con partes de los testimonios
	Realizar mapas temáticos
Definir los temas	Revisar lo trabajado y verificar la definición de los temas
Escribir el informe	Seleccionar las partes de los testimonios que reflejen concisamente los temas a relatar Mostrar diferentes ejemplos testimoniales de los temas que destacan

Nota. Adaptado de Braun y Clarke, 2013, *Successful Qualitative Research: A Practical guide for beginners*.

Al momento de analizar la información recogida, se utilizó un programa de procesador de datos de carácter cualitativo y se decidió hacer una pausa luego de codificar las dos primeras entrevistas transcritas para elaborar una matriz.

Posteriormente, se continuó con la transcripción y codificación de las demás entrevistas, y se llegó al grado de saturación con el entrevistado número diez, como se ha explicado en el ítem Informantes.

Finalizadas las entrevistas y transcripciones, se continuó afinando los códigos, hasta lograr la matriz final, que tuvo siete versiones. Por ejemplo, se evidenciaron categorías que solo están relacionadas a uno o dos códigos y otras que poseen varios códigos; se pueden observar en las siguientes figuras. El color amarillo es un tema emergente y el rojo es un tema transversal, por mostrarse de manera significativa en el estudio.

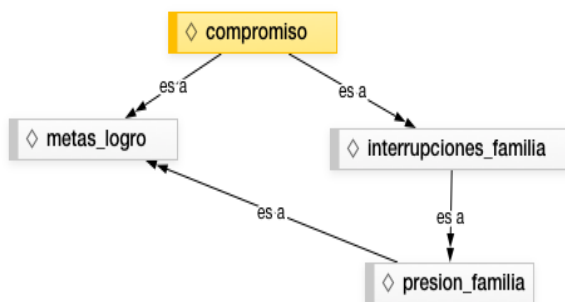


Figura 2: Categoría relacionada con solo dos códigos.

Nota. Elaboración propia.

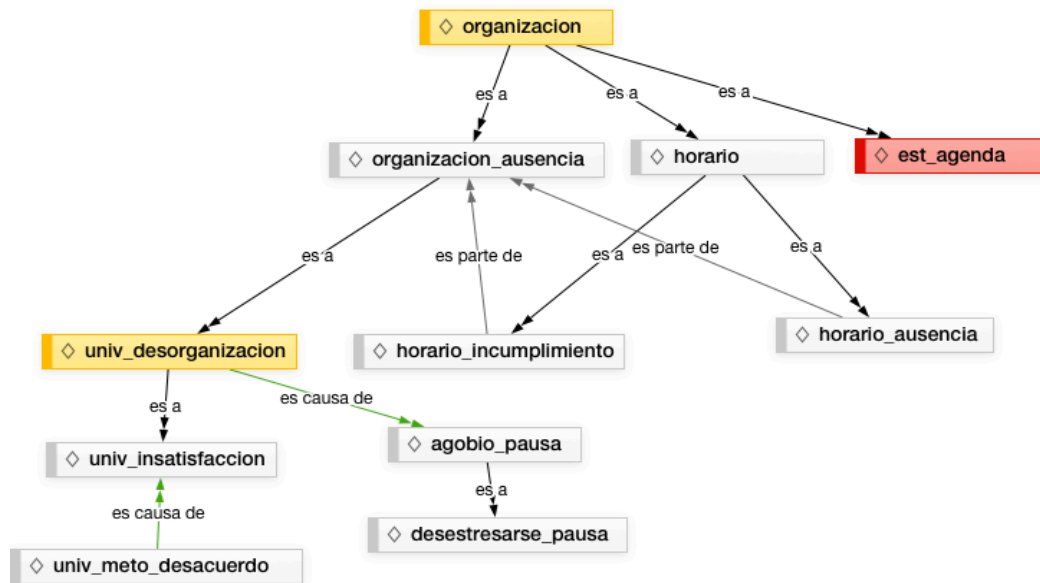


Figura 3. Categoría relacionada con varios códigos.

Nota. Elaboración propia.

Se procedió a continuar con los criterios de validez, para lo cual se elaboró la plantilla de valoración de categorías y códigos con la última versión. Esta fue revisada por tres profesionales concedores de la investigación cualitativa, siguiendo lo postulado por Campbell, Quincy, Jordan y Pedersen (2013), para quienes es aceptable utilizar al menos el 10% de las entrevistas para validar los códigos. En este caso se escogió el 20% para asegurar la confiabilidad del estudio, por lo tanto, se consideraron dos de las diez entrevistas. Para que fuesen escogidas de manera aleatoria, se numeraron trozos de papel del uno al diez y se extrajeron dos al azar, que fueron el dos y el nueve. Esta matriz completa puede verse en el anexo 7. Se puede acceder al protocolo de validación, a la descripción de las categorías y códigos, a los datos de los revisores y a las constancias firmadas en el anexo 8; y al libro de códigos finales en el anexo 9.

Además, siguiendo a Kvale (2011), se consideró importante, una vez acabado el informe, conversar con un profesional sobre el “valor del conocimiento producido” en las entrevistas realizadas y sus códigos (p. 174). En la misma línea, Creswell (2012) acotó que debe ser una persona ajena al proyecto de investigación con el fin de discutir sus fortalezas y debilidades; a este proceso lo llamó “auditoría externa” (p. 270). Braun y Clarke (2013) ampliaron este concepto al proponer que puede tratarse de una persona de otra disciplina. Se encontró a la persona idónea, siguiendo estos criterios (ver anexo 10).

Criterios de rigor y validez

En las últimas décadas se le ha dado importancia al rigor de las investigaciones cualitativas, lo que ha llevado a diferentes investigadores a establecer parámetros que ayuden a garantizar un estudio pertinente y significativo.

En esta investigación, se siguió a Guba y Lincoln (1989), para determinar el rigor de las diferentes etapas de construcción del estudio. En la siguiente tabla se muestran estos criterios con su definición y los procedimientos señalados por los autores.

Tabla 8*Criterios de rigor*

Criterio y definición	Procedimiento	Realizado
<u>Credibilidad:</u>		
Evidencia las experiencias humanas tal como son percibidas por los informantes	Los participantes reconocen los resultados como verdaderos	✓
El investigador evita conjeturar a priori sobre la realidad estudiada	Participación profunda de parte del investigador	✓
<u>Transferibilidad:</u>		
Los resultados son transferibles a otros contextos, no generalizables	Se describe detalladamente el contexto de estudio y los participantes	✓
	Muestreo teórico	✓
	Recogida exhaustiva de los datos	✓
<u>Dependencia:</u>		
La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos	Evaluador externo	✓
	Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos	✓
No es posible la replicabilidad exacta del estudio	Reflexividad del investigador	✓
<u>Confirmabilidad:</u>		
Permite conocer los alcances y limitaciones del investigador en el trabajo de campo	Transcripciones textuales de las entrevistas	✓
	Contrastación de los resultados con la literatura existente	✓
Los resultados de la investigación garantizan la veracidad de las descripciones de los participantes	Revisión de hallazgos por otros investigadores	✓
	Descripción de limitaciones y alcances del investigador	✓

Nota. Adaptado de Guba y Lincoln, 1989, *Fourth generation evaluation*.

Por último, se muestra en la siguiente tabla, a modo de resumen, las acciones –descritas con detalle en este capítulo– que se han realizado para validar los distintos procesos seguidos. En la tercera columna figura la página o capítulo del presente informe, en que se describe la acción tomada, y en la cuarta columna aparece el autor o autores que proponen estas validaciones.

Tabla 9

Resumen de los criterios de validación descritos

Proceso	Acciones	Pág. o cap. del informe	Autor
Instrumento	Lectura de conocedor del tema	p. 33 - 34	Creswell (2012)
	Juicio de expertos (7)	p. 34 - 37	Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) Creswell (2012)
Informantes	Saturación	p. 29	Strauss y Corbin (2002)
Transcripción	Uso de símbolos		Rapley (2014)
	Lectura general y aguda	p. 38 - 39	Braun y Clarke (2013)
	Uso de software apropiado		Braun y Clarke (2013)
Categorías y códigos	Análisis temático	p. 39 - 41	Braun y Clarke (2006)
	Revisión de la matriz de categorías y códigos por investigadores cualitativos	p. 42	Campbell et al. (2013) Kuckartz (2014)
Reporte escrito	Descripción puntual de la metodología y el análisis	Cap. III y IV	Braun y Clarke (2013)
	Discusión sobre los hallazgos encontrados con investigador ajeno al estudio (auditoria externa)	p. 43	Kvale (2011) Creswell (2012) Braun y Clarke (2006)

Nota. Elaboración propia.

Consideraciones éticas

A los estudiantes se les invitó de forma verbal para participar del estudio y se les proporcionó un consentimiento informado autorizado por el Comité de Ética de la universidad (ver anexo 11). En el consentimiento informado, se detallan los aspectos para mantener la privacidad y confidencialidad (Creswell, 2012). Se utilizaron seudónimos en lugar de códigos para cuidar el anonimato e identificar a los participantes, ya que de esta forma se les humaniza (Braun & Clarke, 2013).

Se les informó a los participantes sobre el uso que daríamos a sus testimonios y de cómo destruiríamos las grabaciones y transcripciones con sus datos personales, una vez finalizada la investigación, con el fin de cuidar la confidencialidad.

Por lo tanto, no existió daño alguno para los participantes que colaboraron con el estudio. Más bien, los participantes se beneficiaron con la asistencia a un conversatorio sobre el manejo del tiempo y un tríptico –con algunas estrategias para disminuir la procrastinación académica– que se les entregó al finalizar la etapa de trabajo de campo (ver anexo 12). Además, al finalizar el informe, se convocó a una reunión para compartir los resultados. Asimismo, se respetó la autoría de las fuentes consultadas para el estudio y se utilizaron las normas APA (2010).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio partió de cuatro categorías (hábitos, manejo del tiempo, inicio y culminación de tareas, y conciencia de las consecuencias) que, en el transcurso del proceso, se convirtieron en temas; se han utilizado en la misma secuencia con el fin de mostrar y discutir los resultados hallados en la investigación.

Para facilitar la comprensión de las figuras que se han elaborado para ejemplificar el análisis, se han empleado colores. El celeste es para las categorías, ya convertidas en temas. El naranja señala los temas emergentes. El amarillo y blanco señalan los subtemas emergentes; el color amarillo resalta los subtemas que han cobrado importancia en el transcurso del estudio. El rojo nos muestra los que se han convertido en temas transversales del estudio por aparecer de manera significativa a lo largo del proceso de análisis.

1. Hábitos

En el tema hábitos se encontraron dos grandes ramas interrelacionadas: hábitos de estudio y estudio; y a su vez, de cada una de ellas se desprenden diversos temas. El análisis se ha centrado en las relaciones que se evidencian.

La primera relación que salta a la vista es la ausencia del hábito de lectura con el uso de videos para estudiar, pues tal como lo señalan Gallardo, Marqués y Bullen (2015) los estudiantes universitarios utilizan la Internet como primera fuente de información al momento de estudiar. Sin embargo, se debe diferenciar que si bien los videos son útiles para el aprendizaje de quienes son más visuales, también pueden llevar a la distracción (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017a; Odaci, 2011), como lo manifestó Melania, una de las estudiantes entrevistadas, de 21 años:

Tengo que mejorar el no distraerme con los videos ((risas)), es que los uso para estudiar, pero al ladito veo otro que también me gusta y me pongo a ver y después es que no estoy viendo el que debo aprender sino otro ((risas)).

Además del uso habitual de videos, se encontró que los estudiantes tienen como estrategia de estudio el uso de la tecnología, en particular el uso del Google calendar y de las notas de audio (Gallardo-Echenique, Bullen & Marqués-Molías, 2016). Así mismo, otro hábito es el tomar bebidas energizantes, el cual está ligado al estudio realizado en las madrugadas y a las dificultades de estudio grupal, en el sentido que al no coincidir en horarios y al postergar los trabajos, los realizan a último momento

y por ello se quedan sin dormir hasta acabarlos. Abreu, Rubio et al. (2013) afirman que el consumo de las bebidas energizantes aumenta en época de exámenes en los universitarios. Más adelante se verá que la falta de horas de sueño está asociado también al incumplimiento de tareas.

Esta falta de horas de sueño también está relacionada con las dificultades que tienen los estudiantes para coordinar el coincidir en horarios. Juan afirmó que esta es una de las causas de la postergación: “la no coincidencia de horarios porque normalmente los grupos grandes, mientras más grandes son los grupos es más difícil encontrar un horario en común para coincidir todos”.

Se evidenció, entonces que, a pesar de poseer diferentes estrategias de estudio (uso de videos, celular, agenda, apuntes, resumen, grabación de audio y consumo de energizantes) (Gallardo-Echenique et al., 2016), los estudiantes presentan el problema de postergar sus tareas académicas, lo que constituye un problema (Chan, 2011; Furlan et al., 2012; Vallejos, 2015). Es decir, las mismas estrategias que utilizan para estudiar (videos) se convierten en distractores; y, por otro lado, el uso de bebidas energizantes considerado como una estrategia de estudio está ligado al problema del sueño.

Sobre la distracción producida por el uso de las redes sociales, Miriam, de 19 años, sostuvo: “A veces me distrae el chat, a veces videos, Facebook [...] fotos que me mandan por el celular me distraen mucho, me digo que no debo hacerlo, pero luego me olvido y otra vez ya estoy distraída con eso”. Y Omar coincidió con ella:

“A veces todavía me distraigo mucho en las redes sociales, más que todo en YouTube, pero lo estoy trabajando”. También a Adela, un año menor que ellos, le sucedió lo mismo: “En casa, cuando estoy sola, empiezo a querer estar en Internet, empiezo a ver otras páginas, y una me lleva a otra y te lleva a otra y a otra y a veces no me doy cuenta y ya pasó más de una hora y no regresé al estudio”.

En este sentido, Gallardo, Marqués y Bullen (2015) estudiaron el uso académico de las redes sociales en universitarios y concluyeron que las utilizan para fines sociales, personales y también académicos. Es necesario recordar que el uso de la tecnología se ha evidenciado también en el área de los hábitos, como una estrategia de estudio –específicamente desde la observación de videos–; por lo tanto, esta misma estrategia es útil para algunos, al ayudarlos a lograr sus metas académicas y es un freno para otros, ya que se vuelve un factor distractor y les genera distanciarse de su objetivo.

Estas causas de la postergación se emparentan con lo postulado por Bandura: “El rápido ritmo del cambio tecnológico y el acelerado crecimiento del conocimiento exigen la capacidad para el aprendizaje auto-dirigido” (1999, p. 34) y precisamente los soportes tecnológicos como los celulares distraen a los estudiantes del uso académico del mismo (Organista-Sandoval, Serrano-Santoyo, McAnally-Salas & Lavigne, 2013). Esto es, se requiere del autocontrol para dirigir las fuerzas hacia el aprendizaje y no perderse en distractores que se tienen a la mano. La siguiente figura muestra las relaciones analizadas.

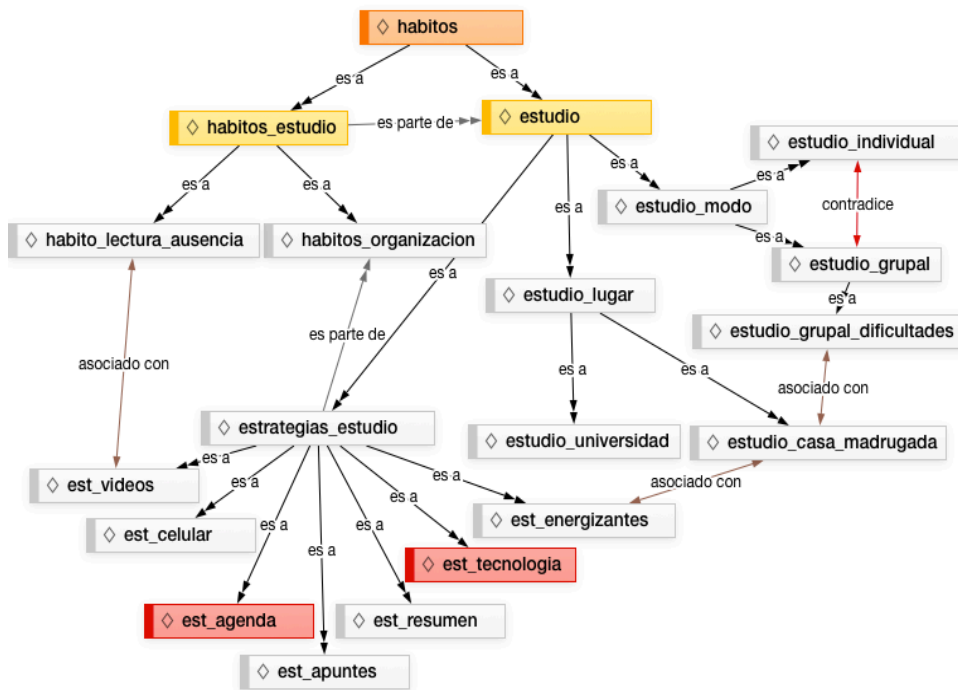


Figura 4: Relaciones encontradas a partir del tema hábitos.

Nota. Elaboración propia.

Otro subtema de hábitos es la autodisciplina. Anteriormente, ya se ha definido la autodisciplina como la disciplina que una persona se impone voluntariamente a sí misma, sin necesidad de tener un control externo (Ariely, 2008). De las entrevistas, se desprenden tres grandes conceptos que parten de la autodisciplina: el autocontrol, la ausencia de autodisciplina y la estrategia de activación que la posibilita.

Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017b), y Ariely (2008) coinciden en afirmar que la falta de autocontrol está ligada a la poca disciplina que parecen tener quienes procrastinan de manera constante. Algunos informantes dan cuenta del proceso que pasan en esta búsqueda por ordenarse en sus tareas académicas, por

ejemplo, Melania, de 21 años, manifestó: “Yo aprendí mucho a ser disciplinada porque yo antes no era muy disciplinada, tarea que me dan, tarea que lo hago, así traté de acostumbrarme poco a poco porque antes yo discriminaba, discriminaba bastante los cursos”; y minutos después, ella misma, con voz apenada, confesó: “yo necesito aprender inglés [...] yo digo, lo voy a hacer, poco a poco y con las aplicaciones, que se puede aprender un montón. Pero para eso se necesita mucha disciplina (:::).” Es decir, reconoció que de no ser nada disciplina, ha pasado a serlo para algunas tareas, pero para otras aún no.

Y Juan, quien tiene la misma edad que Melania, afirmó: “Entonces es preferible que hagas tus cosas primero y dejes la diversión para después, para poder divertirse de verdad”. Se resalta que él no dice haber incorporado esta disciplina, simplemente refiere que “es preferible”.

Adela también se expresó sobre su falta de autodisciplina: “distracciones de, de ponerme a ver una película y luego seguirla con otra y otra y otra, o que te dice, vamos a comer y luego terminas por ahí sentada varias horas y dejaste de hacer las tareas”.

Esta falta de autodisciplina académica va de la mano con el concepto de autorregulación académica entendida por García como la “acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje” (2012, p. 206). Lo cual permite inferir que los estudiantes procrastinadores no han terminado de desarrollar esta autorregulación.

Sobre el tema de la falta de activación, Tarazona, Romero, Aliaga y Veliz (2016) sustentan que se trata de un problema constante en esta población. Julio, de 18 años, la describió así: “yo me distraigo mucho solo, entonces si estoy con alguien que no se desconcentra [...] voy a poder empezar a hacer todo con mucha más facilidad”.

Se debe tener presente que la activación es una función ejecutiva que permite iniciar la tarea que la persona decidió realizar en determinado momento (Brown, 2005). Steel (2011) sostiene que antes de iniciar una tarea que resulta tediosa, se presenta una tendencia natural a ejecutar una actividad más agradable.

Al lado del autocontrol aparece su opuesto: la falta de autocontrol, que a su vez se relaciona con un tema identificado como eje, que es la postergación. Sobre la ausencia de autocontrol, Juan declaró: “estoy estudiando y entonces, imagínese que un amigo me llama y me dice salgamos y no sé cómo decirle que no. O sea, en mi mente sé que debo decirle que no”.

Efectivamente, autores como Ariely (2008), Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero (2013) y Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017b) han encontrado una estrecha relación entre la procrastinación académica y el autocontrol. Elvira-Valdés y Pujol (2014) lo definen como “un proceso activo y constructivo mediante el cual los aprendices fijan metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y las características contextuales de su ambiente” (p. 453) (subrayado de la autora).

El concepto de autocontrol de Elvira-Valdés y Pujol (2014) es muy similar al de la autorregulación postulado por García (2012). Ambos estudios coinciden en definir autocontrol académico y autorregulación académica, como acciones continuas en el proceso de aprendizaje que posibilitan logros. Por lo tanto, se ha tomado para el presente estudio el concepto de autocontrol como sinónimo de autorregulación.

También se ha identificado que la ausencia de autodisciplina, relacionada con la ausencia de autocontrol, es causa de la postergación y se asocia con la distracción producida por el uso de las redes sociales, el celular, los amigos, la enamorada y la familia.

Se ha considerado un hallazgo importante el hecho que los padres también son un factor distractor cuando interrumpen al estudiante para exigir apoyo en el negocio familiar. Melania relató: “me llaman mis papás para que los ayude en su negocio, eso me fastidia un poco, los entiendo, pero me fastidia un poco. Ahí, pues, tengo de dejarla sin terminar la tarea y irme a trabajar, y ya después a veces estoy cansada”. Y Javier, de 22 años, mencionó varios motivos que lo distraen de sus estudios: “Otros factores son los amigos, eh:::, tu enamorada, o tu familia que te pide hacer algo. Entonces esos factores te impiden el trabajar lo que tienes que hacer”. Él se refiere al trabajo de su padre y hermano que manejan desde la casa.

Si bien Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017a) han demostrado una estrecha relación entre las responsabilidades laborales y la procrastinación académica, en los

dos testimonios anteriores no existe un trabajo formal remunerado por parte de los estudiantes, sino que se ve la exigencia de sus padres para que trabajen en el negocio familiar durante las horas que están en la casa. Esta realidad podría llevar a pensar que los padres no son universitarios y por ello, no llegan a entender las demandas de estudio que lleva toda carrera.

De otro lado, la postergación tiene como una de sus causas la falta de activación (Tarazona et al., 2016) y contrariamente a ello, el tener la activación como estrategia, es un apoyo para el desarrollo de la autodisciplina. Además, la ausencia de esta función ejecutiva activación, posibilita el pensamiento sabotador, que se ha definido como la idea recurrente que frena a la persona a tomar la acción que decidió. En este sentido Julio, (joven de 18 años, estudiante de bioingeniería) sostuvo: “en verdad son un montón de pensamientos que no me dejan empezar”.

En la siguiente figura, se pueden apreciar todas las relaciones encontradas en la subcategoría autodisciplina, en donde se ha identificado la postergación y la distracción como elementos asociados entre ellos (Barkley, 2011, 2012; Ferrari et al., 1995) y que parten de la falta de autodisciplina.

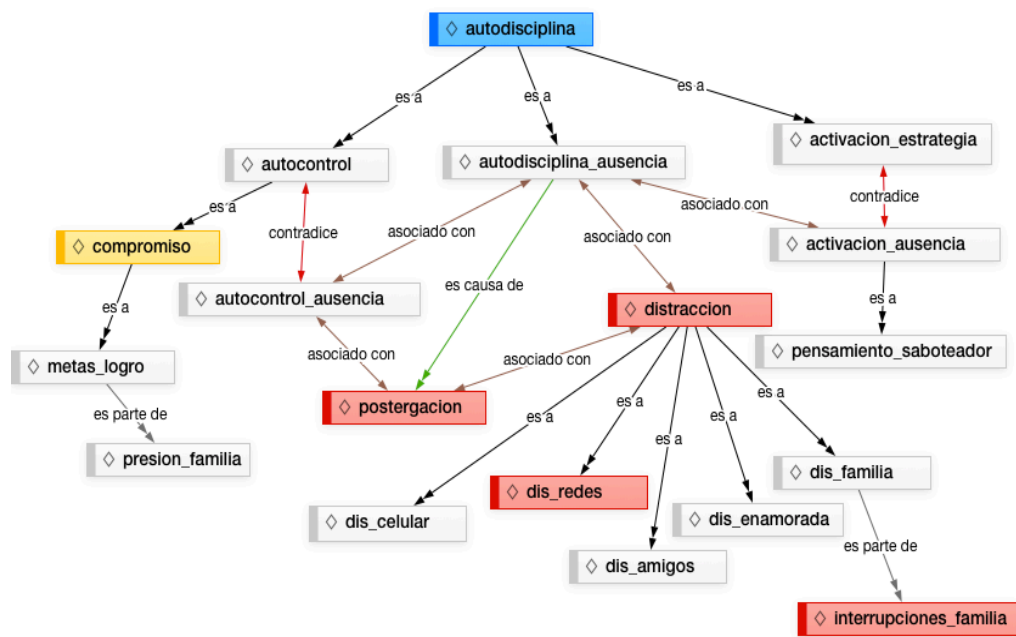


Figura 5. Relaciones encontradas a partir del tema autodisciplina.
 Nota. Elaboración propia.

El segundo sub tema de hábitos es organización. Efectivamente, se encontró en el estudio una relación marcada entre la organización deficiente con la falta de hábitos en el cumplimiento de horarios y de estrategias académicas, como el uso de una agenda. Temas que fueron tratados por Angarita (2012) en su análisis sobre el concepto de procrastinación; este autor refirió que quienes procrastinan no tienen incorporados una serie de estrategias académicas necesarias para destacar en los estudios, como por ejemplo hacer listas sea en notas o agenda y realizar el seguimiento de esos apuntes.

Omar nos habló sobre esto: “Si yo pierdo mi agenda no funciona, o sea, no funciona sin mi agenda”. Por otro lado, Gabriela refirió los beneficios del uso de una agenda para ella: “tuve una psicóloga, pero fue hace años, [...] y ella tenía una

agenda muy bonita, entonces le dije que me enseñara cómo organizar la agenda, así que medio año, en vez de ser mi psicóloga fue mi asesora de hacer agendas bonitas. Entonces ahí aprendí a organizarme”.

Los testimonios sobre el uso de la agenda son vastos, Juan mencionó: “normalmente no hago mi agenda, veo qué cursos me llevo semanalmente por el horario, y leo en las tardes, pero sí me ha pasado que he olvidado temas que debía leer”. Por su lado, Melania declaró que no se organiza: “Yo no tengo un hábito bien ordenado, organizado que dice este día voy a hacer tal, tal, tal, yo no soy así”. Ambos reconocen sus deficiencias, Juan declaró ser consciente de que olvida temas por no anotarlos en la agenda y Melania admitió que no la usa.

Dafne refirió el uso de la agenda electrónica, aunque no siempre con los resultados deseados:

el Google Calendar se ha vuelto una biblia para mí. Ahí pongo, hasta pongo cuándo voy a comer, entonces, termino de comer y tengo que hacer mis tareas [...]. Me pongo las alarmas y listo [...] es verdad, le hago caso, pero media hora después, o a veces más tarde aún.

Miriam coincidió con Dafne:

lo último que estaba utilizando es hacer una agenda, como listas hechas y listas por hacer. Me ha funcionado, aunque también se quedan algunas

cosas sueltas, o sea, ese es otro problema. También, eh:::, quise usar la herramienta de, de, de Calendar Google, eso para que me haga recordar, pero no me ha funcionado al 100%.

Se resalta que el uso de la agenda es una de las categorías transversales a lo largo del estudio, que figura de una parte como un hábito no incorporado que dificulta el cumplimiento de las metas académicas y de otra como un potenciador de la organización. Se nota, además, que los estudiantes utilizan tanto la agenda tradicional de papel como la versión electrónica.

Con respecto al cumplimiento de horarios, Adela afirmó: “A veces determino qué tiempo tengo para estudiar y entonces voy poniendo cursos. Y así lo planifico más o menos, me hago un horario en el celular, y::: pongo el tiempo según la urgencia [...] Pero, no funciona, no lo cumplo”. De otro lado, Omar declaró: “no lo hago así, no hago un horario [...] esa parte no funciona muy bien en verdad. Estoy postergando mucho”. Entonces, se ha notado que mientras ella hace horarios, pero no los cumple, él no tiene incorporado el hábito de hacerlos; el resultado de ambos es que postergan.

Otro tema puntual es el estrés que sienten los estudiantes que tienden a procrastinar (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017a; Natividad, 2014; Quant & Sánchez, 2012). Melania, estudiante de 21 años, lo relacionó también con síntomas de ansiedad: “te estresas la semana porque estás consciente de tus tareas y te estresas los fines de semana porque no puedes hacer tus actividades favoritas. Entonces, te

estresas bastante y quieres vomitar, te ahogas” (subrayado de la autora). Se señala el tema de la ansiedad, ya que aparecerá también en el tema del inicio y culminación de las tareas.

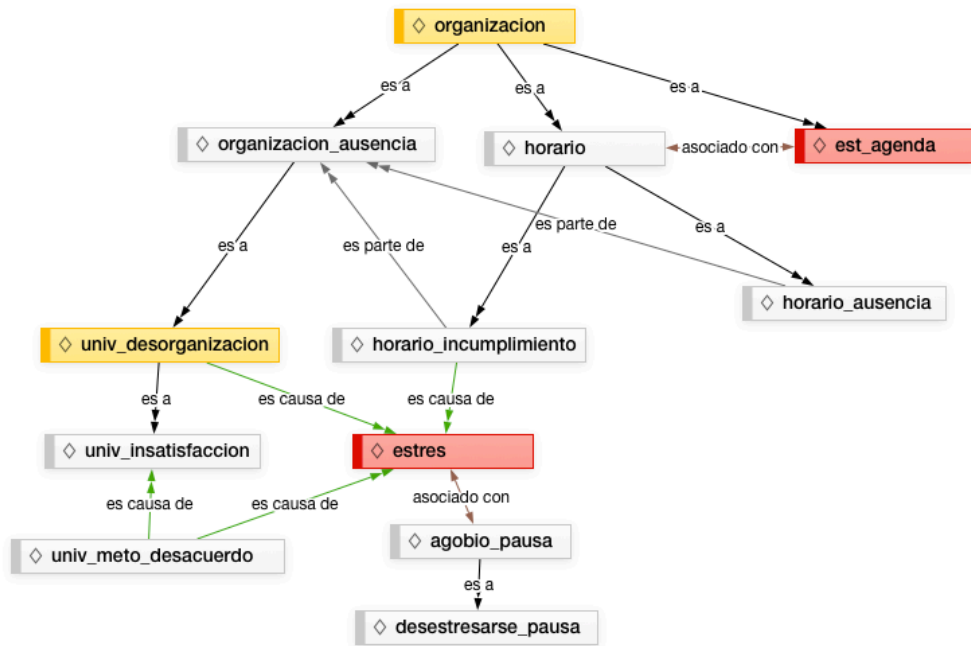


Figura 6: Relaciones encontradas a partir del tema organización.
Nota. Elaboración propia.

2. Manejo del tiempo

Se ha diferenciado en esta temática, el cumplimiento de las tareas y la planificación de las tareas. Dentro del cumplimiento se encontró una serie de contradicciones; por ejemplo, al lado de la responsabilidad por cumplir con las tareas académicas, apareció la postergación que lleva a cumplir las tareas en el límite del tiempo establecido, lo que a su vez produce cansancio, estrés, frustración (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017a; Hannok, 2011) y falta de horas de sueño (Ariely, 2008; Cone, 2013).

Luego, a la par que la asistencia a las clases, se profundizó –de acuerdo a los hallazgos– en la inasistencia a clases, que se asocia con el incumplimiento de las tareas y nuevamente con síntomas de estrés, cansancio, frustración y falta de horas de sueño. Se recuerda que el estrés ya se ha presentado en el tema de organización (ver figura 6), como causa del desacuerdo por la metodología de la universidad y del incumplimiento de los horarios que establecen los mismos estudiantes.

Sobre el incumplimiento de tareas, Angarita (2012) explica que se asocia con el miedo a fracasar, lo que se emparenta con el concepto de autoeficacia. Esto es, el estudiante se mira a sí mismo de una manera poco proactiva en relación a sus estudios. A lo que Vallejos añade: “La relación entre los pensamientos negativos sobre uno mismo podría influir en que se mantenga la tendencia de procrastinar” (2015, p. 35). Juan, por ejemplo, fue consciente de que sus trabajos no cumplen con el rigor que se le pide: “Me siento mal al no entregar trabajos a tiempo y tampoco, como deberían estar hechos, o sea, mejor elaborados”. Y Omar hizo la distinción entre lo que debería suceder y lo que realmente sucede: “Debo mejorar el realmente cumplir con lo que he escrito; es decir, en teoría todo está perfecto, pero en la práctica no cumplo con todo”.

El tema del estrés vuelve a destacar ligado esta vez al cansancio. Adela afirmó: “algunas cosas se me acumulan y estoy unos días antes de amanecida, así, y después estoy muy cansada y estresada”. Igualmente, Jaime destacó el cansancio: “lo dejo para el día siguiente porque se me cruza o para la noche, pero la verdad es que llego cansado en la noche y ya no hago nada de tareas ahí”. Hannok (2011) resalta el

estrés como consecuencia de la preocupación por las evaluaciones o trabajos finales y con el agotamiento producto del mismo estrés por entregar a tiempo las tareas. En este sentido Juan afirmó: “lo llegamos a entregar, pero con las justas, nos volvemos locos y trabajamos y trabajamos, pero con mucho estrés”.

Hannock (2011) también menciona que el agotamiento se presenta en algunos estudiantes que han desarrollado el hábito de estudiar en las madrugadas, sea que se amanezcan o que se levantan muy temprano a estudiar. Melania afirmó sobre esto: “pero me he dado cuenta que estudiar así seguido, no es bueno, me da agotamiento; [...] lo hacía interdinario, porque levantarme diariamente así, siempre, no podía, era muy difícil, me agotaba” (refiriéndose a las levantadas de madrugada para estudiar).

Por el lado de la frustración, Garzón-Umerenkova & Gil-Flores (2017a) notan que una de las razones de su manifestación es cuando existe aversión al curso o tarea. Melania, hablando de una tarea que no le gusta, manifestó: “Entonces, me di cuenta de qué era, que me frustraba porque cada día me decía: ¡Tienes que hacer el texto! ¡Tienes que hacer el texto! Y así me aplazaba, me aplazaba hasta la última hora”. Otra de las razones del sentimiento de frustración es, al parece de Hannock (2011) la reflexión meta cognitiva que realizan sobre su desempeño; Miriam sostuvo: “Me siento frustrada y también con ansiedad porque tengo que terminar y veo que me queda poco tiempo y estoy en ese plan que no me gusta, pero sigo así”.

Cone (2013) afirma que es usual que los estudiantes posterguen sus deberes por no sentir la urgencia de realizarlos; es decir, cuando el límite de la fecha de entrega es lejano. El resultado de esta situación es que realizan la tarea cuando están al límite de tiempo y ello hace que le roben horas al sueño; Dafne lo relató así: “me ha pasado en proyectos de programación que lo hemos dejado todo para los últimos tres días y no dormimos por tres días [...] o sea, yo habré dormido en esos tres días unas 8 horas en total”.

Coincide Ariely (2008), en que las pocas horas de sueño es algo común en las personas que procrastinan en general y en los universitarios en particular. Un ejemplo es el testimonio de Omar: “recién cuando me sentaba a hacer las cosas decía: ¡Oh no! ¡Tengo un montón de tarea que hacer! [...] ahí sí dormía menos, dormía 2 horas, 3 horas, todo por terminar un trabajo que podía haber hecho fácilmente en días anteriores”.

En el tema de la planificación de las tareas, se identificó la dificultad que tienen para organizarse en relación a sus tareas debido a la percepción equívoca del paso del tiempo; es decir, la poca noción del paso del tiempo dificulta el organizarse y es una característica de los procrastinadores (Barkley, 2010). Melania lo expresó así: “Se me pasa el tiempo, parece que no me doy cuenta”.

Relacionado también con la planificación de tareas resaltó el hecho de activarse a realizarlas solo cuando el plazo de entrega es muy cercano (Natividad, 2014). Adela, afirmó sobre esto: “Y, claro, no tengo tiempo porque ya es el último día y

antes, cuando lo he tenido para hacer, lo dejaba para después”. Igualmente, Miriam, presentó esta dificultad y fue consciente de que su producto podría ser mejor: “Bueno al final lo llego a hacer todo, al final lo termino todo, creo que bien, aunque me hubiese gustado como que terminarlo con tiempo como para hacer mejoras”.

Por último, también relacionado con la planificación de tareas se presentó el tema del autocontrol (Ariely, 2008), entendido como el control de uno mismo, en este caso, referido al control en la ejecución de las tareas. Dafne, estudiante adelantada, pues solo tiene 17 años y está en tercer ciclo de su carrera, afirmó: “Me pongo a ver mis cuadernos, notas de audio, y luego me acuerdo de otra cosa y al final se pasó la hora y no hice lo que se suponía quería hacer”.

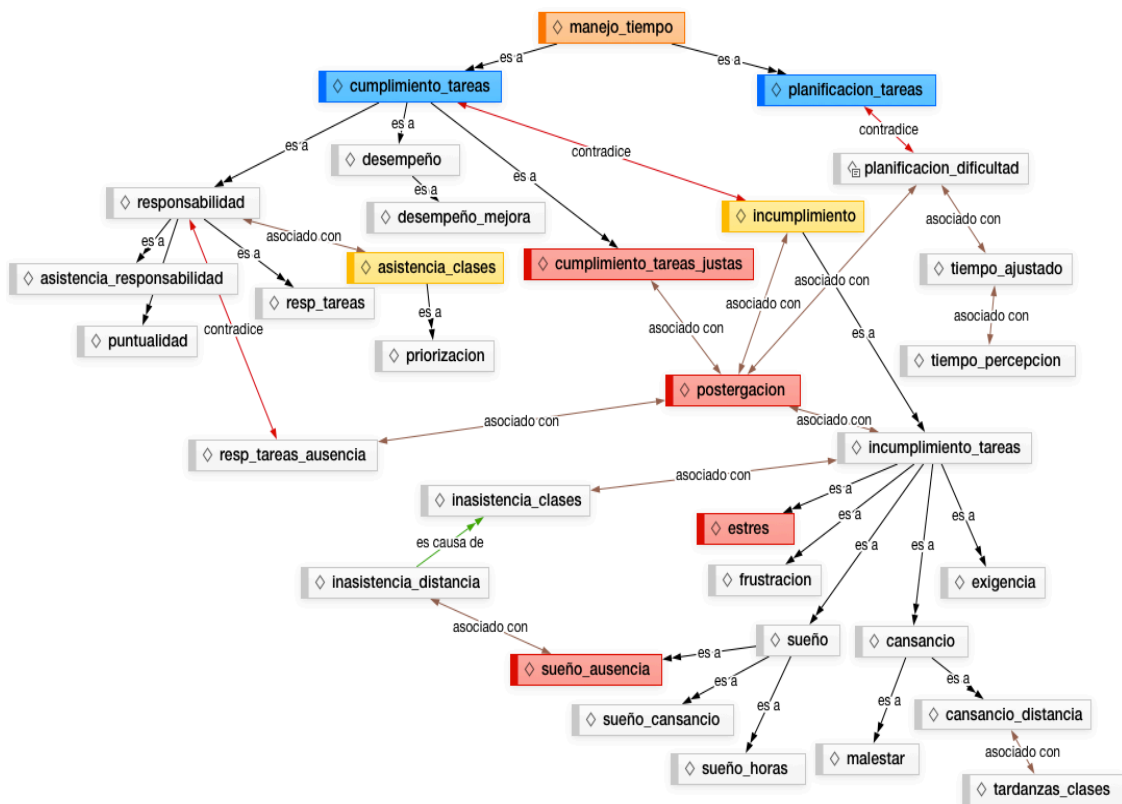


Figura 7: Relaciones encontradas a partir del tema manejo del tiempo.
 Nota. Elaboración propia.

3. Inicio y culminación de tareas

En el presente apartado se encontraron tres grandes temas: motivación, aprendizaje y esfuerzo sostenido. En aras de entender mejor todas las relaciones que se desprenden de cada uno de ellos, se han visualizado en dos figuras (figuras 8 y 9).

Se destaca que el hecho de realizar las tareas está asociado con la motivación que se tiene por ellas. Es oportuno diferenciar la motivación intrínseca de la extrínseca, Herrera las define de la siguiente manera:

El rendimiento académico interactúa con la motivación intrínseca, que son todos los comportamientos que provocan placer y se disfrutan, igualmente se tiene relación con la motivación extrínseca que son aquellas conductas que se llevan a cabo para lograr objetivos y así recibir recompensas (2015, p. 1373).

Destacó en los informantes la motivación intrínseca que tienen por algunos cursos, la cual es reforzada por el trabajo en los laboratorios y el tema de innovación. Javier mencionó: “Me gusta hacer informes y me va bien, me motivan y lo hago muy bien”. Y Melania también se expresó sobre ella misma de manera asertiva: “tengo la imaginación de un mecánico, con todo eso voy a innovar, ¡voy a hacer algo nuevo!”. Ambos estudiantes reflejaron un sentido de autoeficacia positiva en estas declaraciones.

Jaime, por otro lado, demostró tener motivación extrínseca: “Yo quiero terminar mi carrera rápido, a los 22 años, para poder ya trabajar y ser independiente y no ser una carga económica para nadie”. Se hace necesario resaltar que Jaime es becado y por lo tanto la independencia económica en el futuro está presente en él: “como yo estoy becado acá en la universidad, si jalo un curso tengo que pagar el crédito para llevarlo de nuevo, y el crédito es algo bastante costoso”.

Algunos de los informantes son becados, pues esta universidad cuenta con tres modalidades de becarios: los programas de PRONABEC de Beca 18 y de Hijos de Docentes de la Carrera Pública Magisterial, el programa de becas del Banco de Crédito del Perú y un programa de becas instaurado por la misma universidad que convoca a concurso cada semestre.

En segundo lugar, se encontró la motivación que necesitan para iniciar el estudio (que se da con recursos incorporados como el escuchar música o ver videos de animé –cómic japoneses). Es decir, antes que dedicarse a la tarea académica que no los motiva, se dedican a una actividad que sí los motiva (Steel, 2011). Jaime, de 17 años, afirmó: “Tocando el violín se va la preocupación y ya puedo comenzar a estudiar”. Y Javier, quien tiene cinco años más que Jaime coincidió con el tema de la música como potenciador del estudio: “Me voy a la música, la música me motiva mucho, algunos géneros musicales te aceleran bastante y comienzo muy fuerte el estudio”.

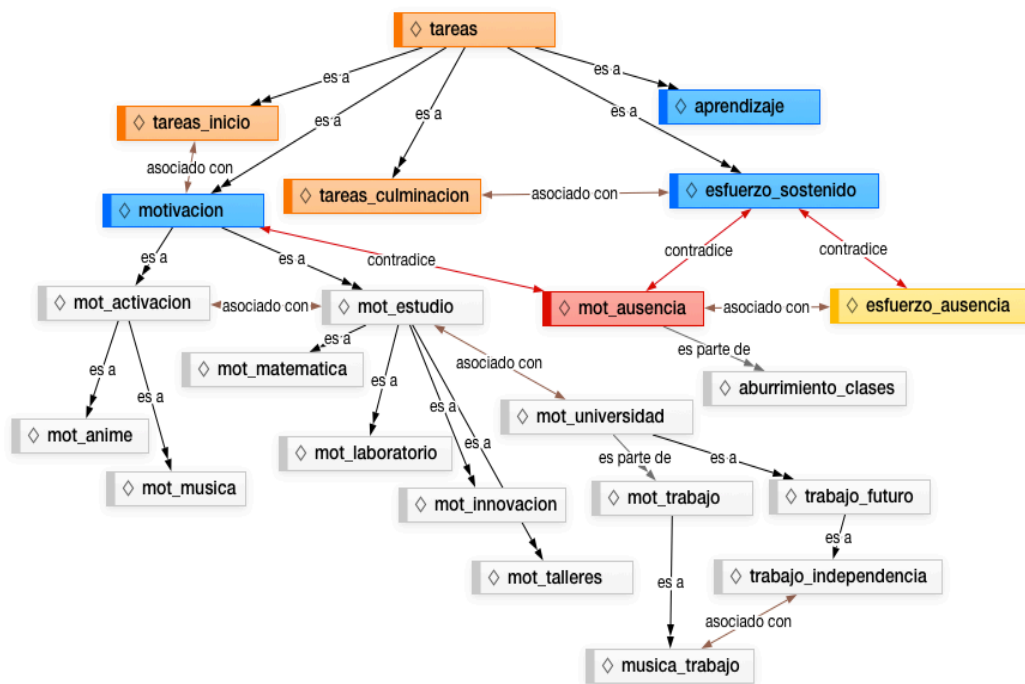


Figura 8: Relaciones encontradas a partir del tema tareas, relacionado con el tema de la motivación. Nota. Elaboración propia.

Al lado de la motivación, que se ha analizado, apareció la desmotivación relacionada con quienes suelen procrastinar (Angarita, 2014; Chan, 2011; Pardo, Perilla & Salinas, 2014). Gabriela, estudiante de 18 años, afirmó: “sé que hay una contradicción porque no me gusta dejar inconcluso, pero lo que no me motiva lo dejo inconcluso”. Se logra apreciar la relación de la ausencia de motivación con la ausencia de esfuerzo sostenido, lo que lleva al incumplimiento de las tareas por abandono o postergación de actividades (Domínguez et al., 2014; Furlan et al., 2012). Pardo y otros (2014) sostienen que los universitarios también postergan sus tareas por considerar que la recompensa a obtener (la nota, el pasar el curso) es a largo plazo.

También se ha resaltado el tema de la ansiedad ligado a la postergación, teniendo como causa la falta de organización. Sobre esto Giannoni (2015) afirma que la ansiedad se produce porque a los estudiantes les falta organización para hacerle frente a la enorme carga académica y porque quienes sí son organizados, no son consistentes en su organización. Gabriela afirmó: “Siempre estoy ansiosa pensando en las tareas, es horrible, pero así soy. Entonces me pongo ansiosa ante la desorganización y yo soy organizada, pero la motivación a veces me juega en contra y los picos de ansiedad se elevan”.

El apremio del tiempo también genera ansiedad, tal como lo percibió Julio: “vuelvo a revisar los temas que entran y me faltó uno, y me vuelvo loco por aprenderlo, y en verdad apurado no aprendo nada y todo juega en mi contra”. Pardo y otros (2014) afirman que el tener conciencia del poco tiempo con que se cuenta para estudiar un tema puntual es causa de ansiedad. Melania comentó que le sucede algo parecido: “a veces me pongo tan ansiosa porque quiero saber más y a veces el tiempo no se puede. Quiero correr con mis estudios para trabajar ya. Quiero correr y me canso, y quiero dormirme también”.

De esta ansiedad, además, se desprenden sintomatologías que frenan la producción académica, como la migraña y la depresión (Giannoni, 2015). Jaime lo declaró así: “cuando me preocupo me da migraña y entonces ahí sí que no puedo leer nada ni hacer ningún ejercicio, entonces me atraso más, postergo más”. Y Adela expresó su sentir: “la cosa es que no he descansado. Aunque sí dormía, y no sé, por ejemplo, me despertaba muy cansada y angustiada”.

En este panorama se resaltó también la dificultad de aprendizaje, visto como el hecho de no tener estrategias de aprendizaje efectivas (Domínguez et al., 2014) y asociado a dificultades con la memoria (Angarita, 2014). Furlan señaló que para disminuir la ansiedad producida por las dificultades de aprendizaje se debe enseñar a los estudiantes a utilizar “estrategias adecuadas de codificación, organización y almacenamiento de la información” (2012, p. 77) y para Cone (2013) el problema mayor fue la comprensión lectora.

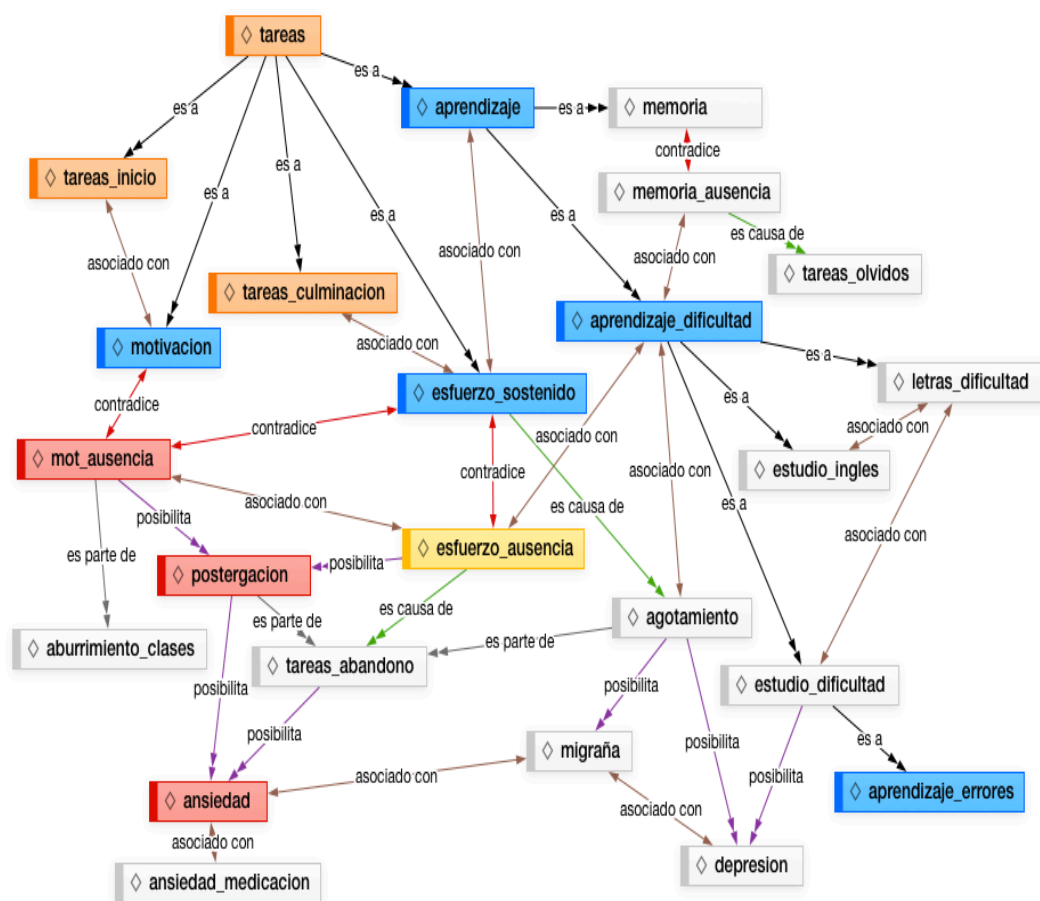


Figura 9. Relaciones encontradas a partir del tema tareas, relacionado con los temas de aprendizaje y esfuerzo sostenido. Nota. Elaboración propia.

4. Conciencia de las consecuencias

Un último tema encontrado fue la conciencia de las consecuencias, que ayuda a profundizar y redondear la forma en que estos estudiantes perciben la postergación académica. Se apreció que existe reflexión por parte de ellos, sobre las causas y consecuencias que los llevan a postergar sus responsabilidades académicas y que perciben esta postergación como un problema asociado al temor al fracaso, tal como lo afirmó Vallejos (2015).

Al respecto, Omar, estudiante de 19 años, relató: “a veces procrastino y no hago los ejercicios, me meto en talleres [...] y eso me deja menos tiempo para los ejercicios” (refiriéndose a los talleres de arte y a los ejercicios del curso de Matemática).

Igualmente, estos estudiantes manifestaron que necesitan de una presión externa, de alguien que esté pendiente de sus deberes para cumplir con ellos en los plazos indicados. Adela mencionó al respecto:

Sí me gusta trabajar sola, pero siempre le comento de mis tareas a un amigo porque a veces necesito presión externa [...] se lo comento a alguna amiga o a mi enamorado y le digo, tengo que hacer tal cosa es, como él está ahí y me dice ¿ya lo hiciste?, ¿ya lo terminaste?

Gabriela también refirió esta presión externa, pero no porque alguien se lo recuerde, sino porque teme no poder seguir estudiando debido a la situación

económica: “Creo que por presión de mis padres, temor a jalar y que me digan que no pagarían nuevamente ese curso, es que me puse a estudiar”.

En el primer caso se puede relacionar con el olvido y lo que necesita es el recordatorio; en el segundo caso es la conciencia que toma de su situación económica particular lo que ejerce esa presión. En ambos casos esa presión funcionó como activadora de la acción de estudiar.

Esto se relaciona íntimamente con el coaching, en el sentido que el estudiante siente cierta presión al tener que rendir cuentas semanalmente al coach, sobre el avance de los acuerdos que determinaron en la sesión previa. Además, el coach le da la oportunidad de generar autoconocimiento y una actitud de cambio para disminuir sus hábitos procrastinadores, al mismo tiempo que trabajan en la planificación de metas para prevenir situaciones no deseadas como la postergación de tareas (Ben-Yehuda, 2015; Neenan, 2008).

Esta conciencia de las consecuencias es parte de la autorregulación académica (Yoldi, 2015). Un primer paso en la disminución de la procrastinación es la autorreflexión o metacognición. Julio, por ejemplo, mostró conciencia de su conducta de evitamiento: “soy yo quien no quiere estudiar porque quiere hacer otra cosa, por ejemplo, estuve entrenando básquet, y mi básquet era una excusa para estudiar menos”.

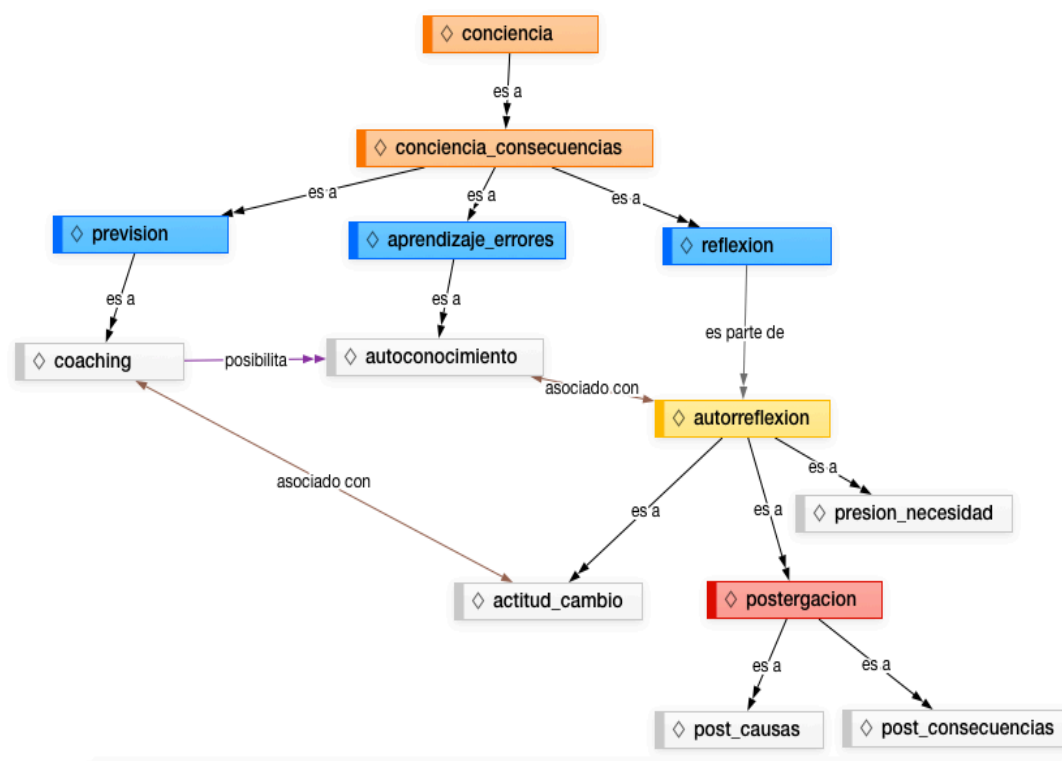


Figura 10: Relaciones encontradas a partir del tema conciencia de las consecuencias.
 Nota. Elaboración propia.

Se identificaron, además de los temas que coinciden con las teorías de Barkley (2001) y de Bandura (1994), otros temas claves que han permitido entender el fenómeno de la procrastinación en este grupo de estudiantes de Ingeniería. Uno de ellos fue el referente al uso de la tecnología como estrategia de apoyo, que fácilmente se convierte en un potenciador de la distracción que lleva a la procrastinación; otros temas fueron los aspectos psicológicos como el estrés, la ansiedad y la falta de horas de sueño; y, por último, el tema de la presión de los padres por apoyar en el trabajo familiar, que deriva en postergar las tareas académicas –y que se entiende como contexto familiar (ver tabla 17).

Por lo tanto, se identificó que la procrastinación académica no se comprende solamente desde la ineficiente gestión del tiempo, sino que como defendió Alegre (2013, p. 59): “También es un proceso que implica una compleja interacción entre componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales”. Con el fin de seguir la línea del análisis temático, se denominó temas a estos componentes: tema de las funciones ejecutivas (componente cognitivo), temas psicológicos (componente afectivo-motivacional) y tema del uso de la tecnología (componente conductual).

De la teoría de Bandura (1994) se encontró que las fuerzas ambientales a las que hace referencia ejercen su influencia en los estudiantes, potenciando o frenando la autoeficacia de los mismos; por lo tanto, influyen en la menor o mayor procrastinación.

Como muestra de estas influencias están los casos relatados de la presión externa que necesitaban algunos para lograr cumplir con sus tareas académicas y de la presión parental por apoyar en el negocio familia, que más bien los alejaba de sus objetivos académicos al restarles tiempo de estudio.

Para concluir el presente capítulo se exponen las limitaciones del estudio. Una de ellas fue que la investigación se realizó en una sola universidad; otra fue que no se incluyó en la hoja de datos de los informantes si los padres tienen estudios universitarios, dato que –a la luz de los testimonios– hubiese ayudado a analizar el hecho de las interrupciones y exigencia de trabajo en la empresa familiar; y la última limitación fue que quedaron excluidos de la posibilidad de participar en el estudio

los estudiantes de 3° ciclo que no asisten a sesiones de coaching, y probablemente también en ese grupo hay estudiantes con tendencia a procrastinar.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En relación con las preguntas de investigación y los objetivos planteados en el estudio, se concluye lo siguiente:

1. A pesar de que los informantes ya tienen un año de experiencia en la vida universitaria, aún no han logrado incorporar hábitos de estudios que eviten su tendencia a procrastinar.
2. De esta falta de hábitos académicos surgió la distracción como categoría emergente que ayuda a entender el fenómeno de la procrastinación académica. Esta distracción se manifestó como producto del uso de las redes sociales, la falta de horas de sueño por estudiar a última hora y la ausencia o mal uso de la agenda.

3. El deficiente manejo del tiempo por parte de los estudiantes los llevó al incumplimiento de tareas, por presentar problemas en el área de la activación y el esfuerzo sostenido –relacionados con la desmotivación– lo que les generó estrés y ansiedad.
4. Los participantes no han desarrollado aún la autorregulación académica que permite un control de las acciones a seguir para hacer frente a la carga académica de manera calma y productiva, sin alterar su estado físico y emocional.
5. El sentido de autoeficacia positiva fue un potenciador de la disminución de la procrastinación académica en algunos estudiantes, toda vez que el pensamiento positivo sobre uno mismo lleva a una motivación intrínseca que es el motor de un buen desempeño.
6. La procrastinación académica también se ha visto influenciada por el entorno de las personas y sus demandas; por ejemplo, estudiantes cuyos padres les exigían dejar las tareas universitarias para después con el objetivo de ayudar en el negocio familiar.
7. La procrastinación académica en universitarios tiene una relevancia social ya que afecta tanto el desempeño académico, como el personal y relacional.

8. Anteriormente la procrastinación académica se entendió desde una mirada psicológica ligada a la depresión y ansiedad, mientras que hoy en día se entiende desde una mirada más integral que toma en cuenta el funcionamiento ejecutivo, apoyado en descubrimientos científicos sobre el cerebro humano (campo neurocientífico).

CAPÍTULO VI

RECOMENDACIONES

Se asume la posición de que toda investigación tiene como fin último el contribuir a mejorar la vida de las personas. Por ello, dado que los modelos teóricos actuales sobre la procrastinación académica apuntan a la auto-regulación de la conducta (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017a), se considera necesaria la incorporación de talleres destinados a dar a conocer a los estudiantes todas las aristas que implica el procrastinar y estrategias de apoyo que les permitan disminuir la postergación e incorporar hábitos que les sean beneficiosos.

Asimismo, es necesario investigar sobre la percepción que tienen los estudiantes del coaching educativo, insertado en las universidades, en relación a la procrastinación, ya que de acuerdo a la realidad que se encuentre podría sugerirse como metodología de apoyo en los centros de estudio superiores.

Por último, se recomienda estudiar la procrastinación académica, desde la rama de las neurociencias con el fin de ampliar el entendimiento de este fenómeno, desde el funcionamiento del cerebro humano, y lograr establecer más estrategias de apoyo para disminuir el fenómeno de la postergación académica.

A partir de los resultados encontrados surgen otras preguntas: ¿la reflexión sobre el uso de la tecnología debe ser un tema de discusión en los ámbitos académicos con el fin de propiciar la disminución de la procrastinación académica?, ¿son la ansiedad y el estrés aspectos inherentes a la procrastinación académica?, ¿se puede ampliar el entendimiento de la procrastinación académica tomando en cuenta aspectos socioeconómicos y culturales familiares?, ¿el trabajar la autorregulación académica y el sentido de autoeficacia desde edades tempranas puede ser un factor protector de la procrastinación académica? Todas estas interrogantes quedan abiertas a investigaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A., Rubio, C., Soler, A., Casas, C., Casas, E., Gutiérrez, A., Revert, C., Hardisson de la Torre, A. (2013). Consumo de bebidas energizantes en universitarios. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 19(4), 201-206.
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29)
- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6ª ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94.
- Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987433.pdf>
- Ariely, D. (2008). *Predictably Irrational. The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. New York: Harper.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 84(1), 139-161.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Barkley, R. A. (2001). The Executive Functions and Self-Regulation: An Evolutionary Neuropsychological Perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29.
- Barkley, R. A. (Noviembre 2010). Funciones ejecutivas y autorregulación. En S. Peer (Presidencia), 22ª Conferencia Internacional de TDAH. Atlanta, EEUU.
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions. What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: The Guilford Press.
- Barrantes Echavarría, R. (2007). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

- Barreto Espinoza, M. E. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales 2015* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Tumbes, Perú.
- Ben-Yehuda, M. (2015). The Route for Success-Personal-Academic Coaching Program. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 209, 323-328.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Washington DC: SAGE.
- Brown, T. (2005). *Attention Deficit Disorder*. London: Yale University Press.
- Campbell, J., Quincy, C., Osserman, J. & Pedersen, O. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and Agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320.
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. Lima: UNIFÉ.
- Chigne Moscoso, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo, Perú.
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Cone Hensley, L. (2013). *The Fine Points of Working under Pressure: Active and Passive Procrastination among College Students*. (Tesis de Doctorado). Universidad Estatal de Ohio, EEUU.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4ª ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Thousand Oaks: Sage.
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. New York: The Guilford Press. "Time management: The capacity to estimate how much time one has, how to allocate it, and how to stay within time limits and deadlines. It also involves a sense that time is important". Traducción mía.
- De Paola, M. & Scoppa, V. (2014). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 3495, 1-20. doi: 10.1016/j.jebo.2014.12.007

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, p. 135-168.
- Dominguez, S., Villegas, G. & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Elvira-Valdés, M. A. & Pujol, L. (2014). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567.
doi [http:// dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu](http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu)
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown W. (1995). *Procrastination and task avoidance. Theory, research and treatment*. New York: LLC. doi: 10.1007/978-1-4899-0227-6
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E. & Tuckman, B. W. (2012, noviembre). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9, 142-149. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Furlan, L. (2012). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gallardo-Echenique, E., Bullen, M. & Marqués-Molías, L. (2016). Student communication and study habits of first-year university students in digital era. *CJLT Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(2), 1-21. Doi <http://dx.doi.org/10.21432/T2D047>
- Gallardo, E., Marqués, L. & Bullen, M. (2015). El estudiante en la educación superior: Usos académicos y sociales de la tecnología digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 25-37. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078>
- García Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 203-221. España: Universidad de Granada.
- Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the Relations Between Executive Functions and Self-Regulated Learning. *The Journal of Psychology*, 143(4), 405-426.

- Garzón-Umerenkova, A. & Gil-Flores, J. (2017a). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532.
- Garzón-Umerenkova, A. & Gil-Flores, J. (2017b). Propiedades psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assesment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, RIDEP*, 43(1), 149-163.
- Garzón-Umerenkova, A., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Zapata Sevillano, L., Pichardo M. & García-Berbén, A. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8: 276. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00276
- Giannoni, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- González-Brignardello, M. P. & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]. *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gutiérrez Torres, A. M. (2015). *Influencia de la autoeficacia académica y la procrastinación académica sobre el cansancio emocional de estudiantes de la Universidad Alas Peruanas*. (Tesis de Maestría). Universidad Alas Peruanas, Perú.
- Hannok, W. (2011). *Procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents: A Cross-Cultural Study* (Tesis de Doctorado). University of Alberta, Ottawa, Canadá.
- Herrera, C. (2015). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Madrid*, 27(3), 1369-1388.
- Husmann, G. & Chiale, G. (2015). *Procrastinación: el acto de postergarse en la vida*. Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extermo.
- Husserl, E. (1983). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*. Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis*. Washington DC: SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mieles, M., Tonon, G. & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Moreno, M. (2011). *Funciones ejecutivas y rendimiento académico en la universidad*. USA: Editorial Académica Española.
- Natividad Sáez, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valencia, España.
- Neenan, M. (2008). Tackling Procrastination: An REBT Perspective for Coaches. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*, 26, 53-62. doi: 10.1007/s10942-007-00741
- Odaci, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109-1113.
- Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally-Salas, L. & Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 138-156.
- Ornelas, M., Blanco, H, Gastélum, G. & Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ornelasetal.html>
- Panduro, J. A. (2016). *Funciones ejecutivas en preescolares: su relación con la edad, sintomatología del TDAH y estimulación infantil en la crianza brindada por la madre*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valencia, España.
- Pardo, D., Perilla, L. & Salinas C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44.
- Pool-Cibrian, W. J. & Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

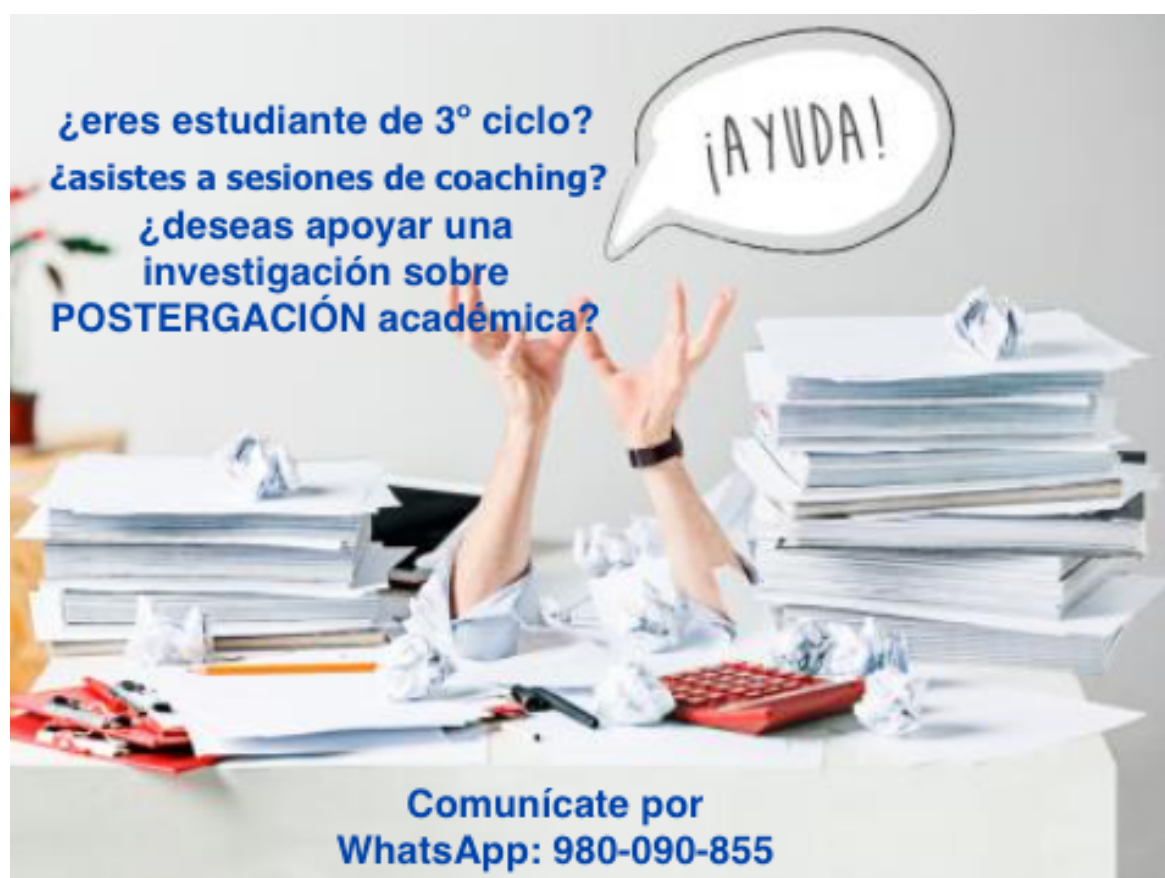
- Quant, D. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rotenstein, A., Davis, H. & Tatum, L. (2009). Early Birds versus Just-in-Timers: The effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223-232.
- Ruiz de Somocurcio, C. (Octubre 2017). La naturaleza y la crianza en el desarrollo cognitivo y adaptación del cerebro. *1º Congreso de la Sociedad para la Neurociencia del Perú 2017*. Conferencias Magistrales. UPCH, Lima.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychological*, 31(4), 503-509.
- Starks, H & Brown, S. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación. Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. España: Grijalbo.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Swart, A. J., Lombard, K. & de Jager, H. (2010) Exploring the relationship between time management skills and the academic achievement of African engineering students – a case study. *European Journal of Engineering Education*, 35(1), 79-89. doi: 10.1080/03043790903480316
- Tarazona, F., Romero, J., Aliaga I. & Veliz, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 185-194.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A. & Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En J. Tirapu, A. García, M. Ríos y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 89-119). Barcelona: Vigueria.
- Vallejos, S. R. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Yoldi, A. (2015). Las funciones ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo. *Páginas de educación*, 8(1), 1-23. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100003

Zarick, L. & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: The logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215.

ANEXOS

Anexo 1. Volante convocatoria



**¿eres estudiante de 3° ciclo?
¿asistes a sesiones de coaching?
¿deseas apoyar una
investigación sobre
POSTERGACIÓN académica?**

¡AYUDA!

**Comunícate por
WhatsApp: 980-090-855**

Anexo 2. Datos de la primera lectora de la guía de entrevista semi estructurada

Cumplió con los siguientes requisitos:

- ajena al proyecto
- con conocimiento del tema de la procrastinación académica

ELISA GIANNONI CHÁVEZ-FERRER

Es Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Uno de sus temas de interés académico es la procrastinación académica; su tesis de Licenciatura se titula: Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios.

Actualmente labora en el Instituto de Neurociencias Aplicadas, se dedica a la práctica privada y cursa estudios en la Maestría en Intervención Clínica Psicoanalítica (PUCP).

Anexo 3. Criterios de validación de contenido (7 pág.)

JUICIO DE EXPERTOS

Instrumento: Guía de entrevista “Procrastinación académica”

Estimado Dr.(a).

Conocedor(a) de su trayectoria profesional ha sido seleccionado(a) como juez para evaluar el instrumento cualitativo sobre la procrastinación académica, elaborado a partir de las categorías sobre procrastinación académica estudiadas por Barkley (2011)¹.

Valorar el instrumento tiene gran importancia para obtener resultados válidos que puedan aportar al objeto de la investigación y sus respectivas aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos:

Formación académica:

Áreas de experiencia profesional:

Cargo actual:

Institución:

Objetivo de la investigación: Comprender la procrastinación académica en estudiantes universitarios de 3^a ciclo de las carreras de Ingeniería en una universidad privada de Lima.

Objetivo del juicio de expertos: Validar un instrumento que permita evaluar cualitativamente la procrastinación académica en estudiantes universitarios de 3^a ciclo de las carreras de Ingeniería, para luego interpretar los resultados del estudio de investigación.

Objetivo del instrumento: Analizar la procrastinación académica en estudiantes universitarios de 3^a ciclo de las carreras de Ingeniería en una universidad privada de Lima.

Instrucciones:

La matriz adjunta está compuesta por tres componentes: el primer componente, ha sido denominado categoría, que describe los criterios que segmenta el instrumento. El segundo, comprende, la calificación, valoración cuantitativa con su respectivo valor cualitativo, estructurado, como: no cumple con el criterio (1), bajo nivel (2), moderado nivel (3) y alto nivel (4). Finalmente, el último componente que corresponde al indicador, donde se determina la especificidad y esencia de la naturaleza y validez del instrumento.

A continuación, teniendo en cuenta básicamente los indicadores descritos en el cuadro de valoración, califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de calificación, sabiendo que la procrastinación académica estudiada por Barkely (2011) se basa en cuatro dimensiones: manejo del tiempo, hábitos, inicio y culminación de tareas y conciencia de las consecuencias.

¹ Barkley, R. A. (2011). *Barkley deficits in executive functioning scale (BDEFS)*. New York: The Guilford Press.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA GUÍA DE ENTREVISTA²

SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel.	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel.	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del ítem.
	4. Alto nivel.	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante; es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel.	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

² Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS CATEGORÍAS

Procrastinación académica

Atraso frecuente e intencional de las tareas académicas, lo que dificulta cumplir con la entrega de las mismas en las fechas establecidas por los docentes (González-Brignardello & Sánchez, 2013).

Categorías:

Hábitos: Acción que se realiza automáticamente y sin dificultad, pues se ha realizado repetidamente.

Manejo del tiempo: Capacidad de estimar cuánto tiempo tiene uno, cómo asignarlo y cómo mantenerse dentro de los límites de tiempo y los plazos. También implica una sensación de que el tiempo es importante (Dawson & Guare, 2012).

Inicio y culminación de tareas: Función ejecutiva que permite iniciar una actividad y mantener la motivación para llevarla a término (Barkley, 2012).

Conciencia de las consecuencias: Aptitud que permite tener en cuenta lo que puede suceder en el futuro, en relación a lo que se escoge realizar en el presente, y teniendo en cuenta experiencias pasadas.

Referencias

Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions. What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: The Guilford Press.

Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. New York: The Guilford Press. "Time management: The capacity to estimate how much time one has, how to allocate it, and how to stay within time limits and deadlines. It also involves a sense that time is important". Traducción mía.

González-Brignardello, M. P. & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]. *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. doi: 10.5944/ap.10.1.7039

Matriz de instrumento: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Categorías	Subcategorías	Instrumentos	Preguntas
Hábitos	Autodisciplina Organización	Guía de entrevista Libreta de nota	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te va con tus hábitos de estudio? - ¿Qué piensas que debes mejorar con respecto a tus hábitos de estudio? - ¿Cómo te organizas para estudiar?
Manejo del tiempo	Cumplimiento de tareas Planificación de tareas	Grabadora de audio	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te va con el cumplimiento de tus tareas académicas? - ¿Cómo planificas tu tiempo para realizar tus tareas académicas? - ¿Cómo te va con las inasistencias y tardanzas a tus clases?
Inicio y culminación de tareas	Motivación Dificultad de aprendizaje Esfuerzo sostenido		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te enfrentas a las lecturas/trabajos de los cursos para que te motiven? - ¿Qué estrategias usas para incorporar información en tu mente? - Cuando tienes una tarea académica, ¿qué es lo primero que haces? ¿Me puedes seguir contando cómo la empiezas? ¿Estás satisfecho con esa forma de empezar? - ¿Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea? ¿Te ha pasado que no acabaste la tarea? ¿Con qué frecuencia? ¿Me puedes contar de esos casos? ¿Qué opinas de estos casos?
Conciencia de las consecuencias	Previsión a futuro Aprendizaje de errores pasados Reflexión		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué suele propiciar que postergues tus tareas académicas? - ¿Cómo te fue con el tema de la postergación académica en el(los) ciclo(s) anteriores? - ¿Cómo te afecta el postergar tus tareas académicas? ¿Cómo te sientes? - ¿Qué estrategias has utilizado para disminuir esta postergación?

PLANTILLA DE VALORACIÓN

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia.

(1) = No cumple con el criterio (2) = Bajo nivel (3) = Moderado nivel (4) = Alto nivel.

Dimensiones	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Hábitos	1. ¿Cómo te va con tus hábitos de estudio?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	2. ¿Qué piensas que debes mejorar con respecto a tus hábitos de estudio?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	3. ¿Cómo te organizas para estudiar?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Manejo del tiempo	4. ¿Cómo te va con el cumplimiento de tus tareas académicas?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	5. ¿Cómo planificas tu tiempo para realizar tus tareas académicas?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	6. ¿Cómo te va con las inasistencias y tardanzas a tus clases?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
	7. ¿Cómo te enfrentas a las lecturas/trabajos de los cursos para que te motiven?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

Inicio y culminación de tareas	8. ¿Qué estrategias usas para incorporar información en tu mente?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	9. Cuando tienes una tarea académica, ¿qué es lo primero que haces? ¿Me puedes seguir contando cómo la empiezas? ¿Estás satisfecho con esa forma de empezar?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	10. ¿Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea? ¿Te ha pasado que no acabaste la tarea? ¿Con qué frecuencia? ¿Me puedes contar de esos casos? ¿Qué opinas de estos casos?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
Conciencia de las consecuencias	11. ¿Qué suele propiciar que postergues tus tareas académicas?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	12. ¿Cómo te fue con el tema de la postergación académica en el(los) ciclo(s) anteriores?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	13. ¿Cómo te afecta el postergar tus tareas académicas? ¿Cómo te sientes?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
	14. ¿Qué estrategias has utilizado para disminuir esta postergación?	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	(1) (2) (3) (4) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez evaluador:

DNI:

Celular:

Especialidad del evaluador:

Observaciones:

Por favor colocar su firma electrónica
o mandarla en archivo adjunto:

Anexo 5. Detalle de validación de la guía de entrevista semi estructurada (14 pág.)

Categoría: Hábitos		P1:¿Cómo te va con tus hábitos de estudio?				
Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones	
1.	3	3	2	4	Antes de esta pregunta tendría que averiguarse que hábitos/estrategias de estudio tiene la persona.	
2.	4	4	4	4		
3.	3	3	3	3	A pesar de parecer una pregunta abierta, el participante podría solamente responder “bien”. Podría preguntar ¿Cómo son tus hábitos de estudio? ¿Estos te resultan útiles?	
4.	3	3	3	3	Puede responderte bien... y nada más. Cambiaría a ¿Cómo son tus hábitos de estudio?	
5.	4	4	4	4		
6.	4	3	4	4	No me es de todo claro el término “cómo te va”, asumo que la pregunta busca un ejercicio de “autoeficacia percibida” en relación a sus hábitos de estudio, pero creo que si son preguntas abiertas, la forma como esta redactada no necesariamente lograría que el nos hablara que tan eficiente siente que son sus hábitos de estudio.	
7.	3	3	4	3	Podría modificarse la frase “Cómo te va” por “¿Cuáles son tus hábitos de estudio?”, “¿Crees que son adecuados para lograr un adecuado cumplimiento de las tareas?”	
MEDIA	3.4	3.2	3.4	3.5	MEDIA TOTAL: 3.3	

Categoría: Hábitos**P2: ¿Qué piensas que debes mejorar con respecto a tus hábitos de estudio?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	3	4	3	4	Podría averiguarse qué factores dificultan la efectividad en sus hábitos de estudios.
2.	4	4	4	4	Anterior a esta pregunta, preguntar, qué de bueno tienen tus hábitos de estudio (para no sesgar el instrumento).
3.	3	4	3	3	Se asume que no tiene hábitos de estudio adecuados. Entiendo que el objetivo de este ítem es medir la autodisciplina, pero pareciera que midiera los aspectos por mejorar o cambiar los hábitos.
4.	4	4	3	3	La pondría después de la tercera pregunta.
5.	4	4	4	4	
6.	4	4	4	4	Yo pensaría que esta podría ser la pregunta N° 3, luego de que el estudiante haya reconocido cómo se organiza al momento de estudiar y pueda reflexionar y autoevaluar sus hábitos.
7.	3	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.5	4	3.5	3.7	MEDIA TOTAL: 3.6

Categoría: Hábitos**P3: ¿Cómo te organizas para estudiar?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	4	4	4	4	Esta pregunta debería plantearse en primer lugar.
2.	4	4	4	4	Esta pregunta la pondría después de la pregunta # 1.
3.	4	4	4	4	
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	3	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.8	4	4	4	MEDIA TOTAL: 3.9

Categoría: Manejo del tiempo**P4: ¿Cómo te va con el cumplimiento de tus tareas académicas?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	3	3	2	4	
2.	4	4	4	4	
3.	3	3	3	3	Al igual que en el caso anterior, el participante podría solo responder “bien”.
4.	3	3	3	3	Cambiaría a: ¿Qué me puedes contar de tu desempeño en cuanto a tus tareas académicas?
5.	4	4	4	4	
6.	4	3	4	4	Nuevamente tengo dudas con el “cómo te va”, podría quizá preguntarse por el “desempeño” o por la “eficacia”?
7.	4	4	4	3	Siendo que el objetivo es un análisis cualitativo, esta pregunta podría integrar igual la entrevista ya que los datos recolectados podrían asociarse con las siguientes preguntas.
MEDIA	3.5	3.4	3.4	3.5	MEDIA TOTAL: 3.4

Categoría: Manejo del tiempo**P5: ¿Cómo planificas tu tiempo para realizar tus tareas académicas?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	3	4	4	3	
2.	4	4	4	4	Para que sea más clara, pondría “¿cómo haces para...?”. Enfrentarse suena a una pelea con la lectura.
3.	4	4	4	4	
4.	3	4	3	3	Incluiría en la pregunta ¿Cómo planificas y <u>administras</u>
5.	4	4	4	4	
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.7	4	3.8	3.7	MEDIA TOTAL: 3.8

Categoría: Manejo del tiempo**P6: ¿Cómo te va con las inasistencias y tardanzas a tus clases?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	2	2	2	2	
2.	4	4	4	4	
3.	3	4	4	4	
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	4	3	4	4	La pregunta es pertinente, pero sigo sintiendo que el “cómo te va” podría ser un poco ambiguo, porque si yo respondo “me va bien”, no estoy respondiendo al propósito de la pregunta. Pondría: “En relación a la asistencia clase, ¿con que frecuencia faltas o llegas tarde a clase? ¿Por qué?. A lo mejor las categorías de inasistencia y tardanzas podrían ir a parte, pero entiendo que a lo mejor no se quiere ampliar demasiado el número de ítems, y 3 por dimensión me parecen suficientes, sobre todo porque son preguntas abiertas.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.5	3.5	3.7	3.7	MEDIA TOTAL: 3.6

Categoría: Inicio y culminación de tareas**P7: ¿Cómo te enfrentas a las lecturas/trabajos de los cursos para que te motiven?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	3	4	4	4	
2.	4	2	4	4	
3.	1	3	2	2	No alude específicamente a la duración de las tareas, el participante podría responder: estudio con amigos, veo un video, etc.
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	3	4	4	4	Yo pensaría que se podría complementar con cómo se desenvuelve o como responde a las actividades e cursos que no le generan motivación.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.2	3.5	3.7	3.7	MEDIA TOTAL: 3.5

Categoría: Inicio y culminación de tareas			P8: ¿Qué estrategias usas para incorporar información en tu mente?		
Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	2	2	2	2	Me parece que esta pregunta hace referencia a las estrategias/hábitos de estudios.
2.	4	4	4	4	
3.	2	4	3	3	Con esta pregunta, el participante podría mencionar estrategias vinculadas al inicio y culminación de tareas pero también a la organización del contenido, como mapas conceptuales o resúmenes.
4.	3	3	3	3	No suena bien “información en tu mente”, ¿se refiere a nuevos aprendizajes?
5.	3	3	3	3	“Mente” es muy amplio.
6.	4	4	4	4	Los estudiantes deben tener muy claro que es “incorporar información en tu mente”. Por ejemplo a mí se me hace un poco ambiguo, si se trata de memorizar, evocar o trabajar con información. Pondría: “para aprender nueva información”.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.1	3.4	3.2	3.2	MEDIA TOTAL: 3.2

Categoría: Inicio y culminación de tareas P9: ¿Cuando tienes una tarea académica, ¿qué es lo primero que haces? ¿Me puedes seguir contando cómo la empiezas? ¿Estás satisfecho con esa forma de empezar?

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	4	3	3	4	
2.	4	4	4	4	
3.	4	4	4	4	
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	3	“Me puedes seguir contando cómo la empiezas?” Yo creo que esto estaría demás.
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	4	3.8	3.8	3.8	MEDIA TOTAL: 3.8

Categoría: Inicio y culminación de tareas

P10: ¿Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea? ¿Te ha pasado que no acabaste la tarea? ¿Con qué frecuencia? ¿Me puedes contar de esos casos? ¿Qué opinas de estos casos?

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	4	4	4	4	
2.	4	4	4	4	
3.	4	4	4	4	
4.	4	4	4	4	
5.	4	3	3	3	“Ahora me puedes seguir contando cómo haces para acabar la tarea?” Se repite la acción. “¿Qué opinas de estos casos?” No está muy claro.
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	4	3.8	3.8	3.8	MEDIA TOTAL: 3.8

Categoría: Conciencia de las consecuencias**P11: ¿Qué suele propiciar que postergues tus tareas académicas?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	4	4	4	4	
2.	4	4	4	4	
3.	1	1	1	1	Apunta más a las causas que a las consecuencias de la procrastinación.
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	2	1	En la pregunta 11 se está evaluando más bien “causa”, no la conciencia ni las “consecuencias”.
<hr/>					
MEDIA	3.5	3.5	3.2	3.1	MEDIA TOTAL: 3.3

Categoría: Conciencia de las consecuencias**P12: ¿Cómo te fue con el tema de la postergación académica en el(los) ciclo(s) anteriores?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	3	3	3	3	
2.	4	4	4	4	
3.	3	3	3	3	Podría considerarse una buena pregunta si se repregunta acerca de cómo esta postergación tuvo un impacto en su desempeño, etc.
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	3	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	3.5	3.7	3.7	3.7	MEDIA TOTAL: 3.6

Categoría: Conciencia de las consecuencias**P13: ¿Cómo te afecta el postergar tus tareas académicas? ¿Cómo te sientes?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	4	3	3	3	¿Qué sentimientos te genera?
2.	4	4	4	4	
3.	4	4	4	4	
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	4	4	
<hr/>					
MEDIA	4	3.8	3.8	3.8	MEDIA TOTAL: 3.8

Categoría: Conciencia de las consecuencias**P14: ¿Qué estrategias has utilizado para disminuir esta postergación?**

Juez	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1.	4	4	4	3	
2.	4	4	4	4	
3.	3	4	3	3	Podría plantear estrategias sin necesariamente utilizarlas, pero comprendiendo las consecuencias.
4.	4	4	4	4	
5.	4	4	4	4	
6.	4	4	4	4	Muy pertinente y clara.
7.	4	4	4	4	
MEDIA	3.8	4	3.8	3.7	MEDIA TOTAL: 3.8

Anexo 6. Protocolo de transcripción

Símbolo	Ejemplo	Explicación
(0.6)	Eso (0.5) ¿es raro?	Longitud del silencio medido en décimas de segundo.
(.)	vale(.) de acuerdo	Micropausa, menos de 20 décimas de segundo.
:::	Yo:::yo no sé	Los puntos indican el alargamiento del sonido inmediatamente anterior. El número de filas indica la duración del sonido que se prolonga.
_____	Ya lo <u>sé</u>	El subrayado indica el énfasis o acentuación del hablante.
[T: [Bien, a R: [Lo que quiero decir	Los corchetes izquierdos indican el punto en el cual el hablante se solapa con otro.
=	sabes=yo bien	El signo igual indica que no hay un espacio audible entre las palabras.
PALABRA	ronda el MILLÓN	Las mayúsculas, excepto al principio de la frase, indican un marcado aumento en el volumen comparado con el habla del entorno.
°	°Uh huh°	Las palabras que están entre signos de grados indican expresiones en voz más baja que el habla del entorno.
><	>No creo<	Las palabras que están entre signos de “mayor que” y luego “menor que” se dijeron de forma más rápida que el habla del entorno.
<>	<No creo>	Las palabras que están entre signos de “menor que” y luego “mayor que” se dijeron de forma más lenta que la charla del entorno.
?	De verdad?	El signo final de interrogación indica una subida marcada de entonación.
.	Sí.	El punto indica una bajada marcada de entonación.
Hhh	Yo sé cómo.hhh tú	Una fila de haches precedidas por un punto indica una inhalación; sin punto, una exhalación. El número de haches indica la longitud del fenómeno de que se trate.
()	Qué () cosa	Los paréntesis vacíos indican la incapacidad de oír lo que se ha dicho.
(palabra)	Qué estás (haciendo)	Las palabras entre paréntesis indican lo que ha parecido que se oía.
(())	No sé ((toses))	Las palabras en doble paréntesis contienen las descripciones del autor.

Tomado de Rapley, 2014, p. 88-89.

Anexo 7. Matriz de categorías y códigos (6 págs.)

Nota:

Los códigos aparecen entre [].

El color negro corresponde a la codificación axial y el color azul a la codificación abierta.

Los códigos de color rojo son transversales porque aparecen de manera significativa en el estudio.

Categorías	Subcategorías	Microcategorías	Microcategorías
Hábitos [habitos]	Hábitos de estudio [habitos_estudio]	Hábito de lectura [habito_lectura_ausencia]	
	Estudio [estudio]	Hábitos de organización [habitos_organizacion] Lugar de estudio [estudio_universidad] [estudio_casa_madrugada] Modo de estudio [estudio_grupal] [estudio_individual] Estrategias de estudio [estrategias_estudio]	[estudio_grupal_dificultades]
	Autodisciplina [autodisciplina] [autodisciplina_ausencia]	Autocontrol [autocontrol] [autocontrol_ausencia]	[est_celular] [est_videos] [est_agenda] [est_energizantes] [est_apuntes] [est_resumen] [est_tecnologia]

	<p>Activación [activacion_estrategia] [activacion_ausencia] Postergación [postergacion] Distracción [distraccion]</p>	<p>Pensamiento saboteador [pensamiento_saboteador]</p>
Compromiso [compromiso]	<p>Meta [metas_logro] Familia [interrupciones_familia] [presion_familia] Organización apuntes [organización_apuntes] [organización_ausencia]</p>	<p>Distracción externa [distraccion_celular] [distraccion_redes] [distraccion_amigos] [distraccion_enamorada] [distraccion_familia]</p>
Organización [organización]		
	<p>Horario [horario]</p>	<p>Horario incumplimiento [horario_incumplimiento] [horario_ausencia]</p>
	<p>Agenda [estrategia_agenda]</p>	
Desorganización universidad [universidad_desorganizacion] [universidad_insatisfaccion] [universidad_metodologia _desacuerdo]	<p>Agobio [agobio_pausa] [desestresarse_pausa]</p>	

Manejo del tiempo

[manejo_tiempo]

[manejo_tiempo_ausencia]

Cumplimiento de tareas

[cumplimiento_tareas]

Estrés

[estres]

Cumplimiento a último momento

[cumplimiento_tareas_justas]

Responsabilidad

[responsabilidad]

[responsabilidad_tareas]

[responsabilidad_tareas_ausencia]

[asistencia_responsabilidad]

[puntualidad]

Desempeño

[desempeño]

[desempeño_mejora]

Postergación

[postergación]

Clases

[clases]

Asistencia

[asistencia_clases]

[asistencia_responsabilidad]

Inasistencia

[inasistencia_clases]

[inasistencia_distancia]

Tardanzas

[tardanzas_clases]

Incumplimiento

[incumplimiento]

[incumplimiento_tareas]

Estrés

[estres]

Frustración

[frustracion]

Sueño

[sueño]

[sueño_cansancio]

[sueño_ausencia]

[sueño_horas]

		Exigencia [exigencia]	
		Cansancio [cansancio]	[cansancio_distancia] [malestar]
	Planificación de tareas [planificacion_tareas]	Planificación dificultad [planificacion_dificultad]	
		Priorización [priorizacion]	
		Percepción del tiempo [tiempo_percepcion]	
		[tiempo_ajustado]	
Inicio y culminación de tareas [tareas] [tareas_inicio] [tareas_culminacion]	Motivación [motivacion]	Motivación activación [mot_activacion]	[aburrimiento_clases]
		[mot_anime]	
		[mot_ausencia]	
		[mot_musica]	
		Motivación de estudio	
		[mot_estudio]	
		[mot_matematica]	
		[mot_laboratorio]	
		[mot_innovacion]	
		[mot_talleres]	
		[mot_universidad]	
		[mot_trabajo]	
		Trabajo	
		[trabajo_futuro]	
		[trabajo_independencia]	
		[musica_trabajo]	
		Universidad	
		[universidad_satisfaccion]	
		[universidad_prioridad]	

	Dificultad de aprendizaje [aprendizaje] [aprendizaje_dificultad]	Memoria [memoria] Curso letras [letras_dificultad] [estudio_dificultad] Inglés [estudio_ingles] Abandono [tareas_abandono] Desmotivación [tareas_desmotivacion] Agotamiento [agotamiento] Ansiedad [ansiedad] Depresión [depresion] Migraña [migraña]	[memoria_ausencia] [tareas_olvidos] [aprendizaje_errores]
	Esfuerzo sostenido [esfuerzo_sostenido] [esfuerzo_ausencia]		
	Tareas [tareas]	[tareas_acumulacion] [tareas_ayuda] [tareas_focalizacion] [tareas_inconclusas] [tareas_postergacion] Preocupación [preocupacion]	[ansiedad_medicacion]
Conciencia de las consecuencias [conciencia] [conciencia_consecuencias]	Previsión [prevision]	Coaching [coaching]	
	Aprendizaje de errores [apredizaje_errores]	Autoconocimiento [autoconocimiento]	[autorreflexion]

Reflexión
[reflexion]
[autorreflexion]

Postergación
[postergacion]
Presión
[presion_necesidad]
Actitud
[actitud_cambio]

[postergacion_causas]
[postergacion_consecuencias]

Descripción de temas, categorías y códigos

A continuación, se describe el tema principal, las cuatro categorías de la teoría de la que partimos y los códigos más resaltantes.

TEMA

Procrastinación académica: Atraso frecuente e intencional de las tareas académicas, lo que dificulta cumplir con la entrega de las mismas en las fechas establecidas por los docentes (González-Brignardello & Sánchez, 2013).

CATEGORÍAS

Hábitos: Acción que se realiza automáticamente y sin dificultad, pues se ha realizado repetidamente.

Manejo del tiempo: Capacidad de estimar cuánto tiempo tiene uno, cómo asignarlo y cómo mantenerse dentro de los límites de tiempo y los plazos. También implica una sensación de que el tiempo es importante (Dawson & Guare, 2012).

Inicio y culminación de tareas: Función ejecutiva que permite iniciar una actividad y mantener la motivación para llevarla a término (Barkley, 2012).

Conciencia de las consecuencias: Aptitud que permite tener en cuenta lo que puede suceder en el futuro, en relación a lo que se escoge realizar en el presente, y teniendo en cuenta experiencias pasadas.

CÓDIGOS

habitos_estudio: acción de ponerse a estudiar sin dificultad.

estudio

estrategia_resumen

estudio_casa_madrugada

estrategia_energizantes

distraccion: apartar la atención de alguien del objeto a que la aplicaba o a lo que debía aplicarla.

distraccion_celular

estrategia_celular

estrategia_videos

estrategia_tecnologia

autodisciplina: disciplina que una persona se impone voluntariamente a sí misma sin ningún control exterior.

autodisciplina_ausencia

postergación: postergar: dejar atrasado algo que se debía hacer.

autocontrol: control de los propios impulsos y reacciones.

autocontrol_ausencia

interrupciones_familia

malestar

distraccion_familia

cansancio: falta de fuerzas que resulta de haberse fatigado; hastío.

presion_familia

incumplimiento

organizacion: ordenarse las actividades o distribuirse el tiempo.

habitos_organizacion: acción de organizarse sin dificultad.

organizacion_ausencia

universidad_desorganizacion

universidad_insatisfaccion: disgusto que manifiestan los estudiantes sobre su universidad.

universidad_metodologia_desacuerdo

activacion_ausencia: falta de capacidad para iniciar una acción.

pensamiento_saboteador

activación_estrategia

agobio_pausa: necesidad de descanso por sentir una fuerte carga de trabajo académico.

desestresarse_pausa

desempeño

desempeño_mejora

manejo_tiempo_ausencia: dificultad para estimar cuánto tiempo tiene uno y cómo asignarlo para poder cumplir con los plazos.

estrategia_agenda: uso de la agenda para planificar las actividades académicas.

horario

horario_ausencia

cumplimiento_tareas: realizar las actividades académicas que debe hacer.

cumplimiento_tareas_justas

responsabilidad

responsabilidad_tareas

responsabilidad_tareas_ausencia

compromiso: obligación que se adquiere.

frustración

exigencia

sueño

sueño_cansancio: falta de fuerzas por no haber dormido o haber dormido poco o mal.

sueño_ausencia

sueño_horas

agotamiento

coaching

metas_logro: alcance del objetivo que se persigue.

motivacion_estudio

motivacion_innovacion

motivacion_universidad

motivacion_laboratorio

planificacion_tareas: plan organizado para realizar una tarea determinada.

planificacion_dificultad

horario_incumplimiento

tiempo_percepcion: captar el paso del tiempo.

tareas: trabajo que debe hacerse en un tiempo limitado.

esfuerzo sostenido: empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades.

postergacion: dejar atrasado algo.

procrastinacion_academica

incumplimiento_tareas: dejar de realizar algo que se debe hacer.

priorización

tareas_postergacion

tareas_abandono: dejar una actividad académica.

tareas_olvidos

depresion:

motivacion: conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.

motivacion_ausencia

esfuerzo_ ausencia

motivacion_ anime

motivacion_ musica

motivacion_ talleres

universidad_ satisfaccion

trabajo_ futuro

trabajo_ independencia

universidad_ prioridad

aprendizaje: adquisición de un conocimiento o conducta.

aprendizaje_ dificultad

letras_ dificultad

estudio_ dificultad

estrategias_ estudio: proceso mediante el cual se sigue una serie de acciones que posibilitan el aprendizaje.

estrategia_ apuntes

memoria_ ausencia

estudio_ ingles

conciencia: conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.

aprendizaje_ errores: incorporación de las equivocaciones cometidas en el pasado para no volver a repetir las.

previsión

autorreflexión

autoconocimiento

reflexión: pensar atentamente sobre algo.

autorreflexión: pensar atentamente sobre uno mismo.

actitud_ cambio: disposición a modificar un comportamiento o hábito.

estudio_ universidad

estudio_ grupal

estudio_ individual

estudio_ grupal_ dificultades

ansiedad: estado de inquietud, angustia.

ansiedad_ medicacion

estres: tensión provocada por situaciones agobiantes que pueden originar reacciones psicosomáticas o trastornos psicológicos.

postergacion_causas

postergacion_consecuencias

Anexo 9. Libro de códigos (5 págs.)

- aburrimiento_clases
- actitud_cambio
- activacion_ausencia
- activacion_estrategia
- agobio_pausa
- agotamiento
- ansiedad
- ansiedad_medicacion
- aprendizaje
- aprendizaje_dificultad
- aprendizaje_errores
- asistencia_clases
- asistencia_responsabilidad
- autoconocimiento
- autocontrol
- autocontrol_ausencia
- autodisciplina
- autodisciplina_ausencia
- autorreflexion
- cansancio
- cansancio_distancia
- clases
- coaching
- compromiso
- conciencia
- conciencia_consecuencias
- cumplimiento_tareas
- cumplimiento_tareas_justas
- depresion
- desempeño
- desempeño_mejora
- desestresarse_pausa

- dis_amigos
- dis_celular
- dis_enamorada
- dis_familia
- dis_redes
- distraccion
- esfuerzo_ausencia
- esfuerzo_sostenido
- est_agenda
- est_apuntes
- est_celular
- est_energizantes
- est_resumen
- est_tecnologia
- est_videos
- estrategias_estudio
- estres
- estudio
- estudio_casa_madrugada
- estudio_dificultad
- estudio_grupal
- estudio_grupal_dificultades
- estudio_individual
- estudio_ingles
- estudio_lugar
- estudio_modo
- estudio_universidad
- exigencia
- frustracion
- habito_lectura_ausencia
- habitos
- habitos_estudio
- habitos_organizacion
- horario

- horario_ausencia
- horario_incumplimiento
- inasistencia_clases
- inasistencia_distancia
- incumplimiento
- incumplimiento_tareas
- interrupciones_familia
- letras_dificultad
- malestar
- manejo_tiempo
- manejo_tiempo_ausencia
- memoria
- memoria_ausencia
- metas_logro
- migraña
- mot_activacion
- mot_anime
- mot_ausencia
- mot_estudio
- mot_innovacion
- mot_laboratorio
- mot_matematica
- mot_musica
- mot_talleres
- mot_trabajo
- mot_universidad
- motivacion
- musica_trabajo
- organizacion
- organizacion_apuntes
- organizacion_ausencia
- pensamiento_saboteador
- planificacion_dificultad
- planificacion_tareas

- post_causas
- post_consecuencias
- postergacion
- preocupacion
- presion_familia
- presion_necesidad
- prevision
- priorizacion
- procrastinacion_academica
- puntualidad
- reflexion
- resp_tareas
- resp_tareas_ausencia
- responsabilidad
- sueño
- sueño_ausencia
- sueño_cansancio
- sueño_horas
- tardanzas_clases
- tareas
- tareas_abandono
- tareas_acumulacion
- tareas_ayuda
- tareas_culminacion
- tareas_desmotivacion
- tareas_focalizacion
- tareas_inicio
- tareas_olvidos
- tareas_postergacion
- tiempo_ajustado
- tiempo_percepcion
- trabajo_futuro
- trabajo_independencia
- univ_desorganizacion

- univ_insatisfaccion
- univ_meto_desacuerdo
- univ_prioridad
- univ_satisfaccion

Anexo 12. Tríptico (2 págs.)

¿Existen estilos de procrastinadores?

Sí. Hay dos estilos de procrastinadores: los que no comienzan la tarea y los que la comienzan, pero no la finalizan. Lo primero es reconocer cuál es tu estilo de procrastinación.

Recomendaciones

- Cuando "te ataque" el deseo de postergación, trata de identificar la causa.
- Visualiza la tarea que estás evitando y juega imaginando las consecuencias que enfrentarías si no la realizaras.
- Cuando reconozcas que estás evitando hacer algo, no evadas pensar en ello.
- Identifica el mecanismo usual que te lleva a la angustia de la postergación.

Información tomada de: Buscador, G. & Cblala, G. (2016). *Procrastinación*. España: Del Nuevo Exterro.

TIPS

- Genera un ambiente que te permita producir.
- No aspiras a la perpetua perfección.
- No supongas que trabajas mejor bajo presión.
- No exageres la dimensión de la tarea.
- Divide el trabajo en unidades más pequeñas.
- Haz una lista de tareas pendientes.
- Aprende a establecer metas.
- Aprende a comunicar las decisiones.
- Crea rutinas positivas.
- Quiebra la barrera del "primer minuto".
- Haz una lista de ideas descartables.
- Representa mentalmente las metas a alcanzar.
- Pide ayuda a tiempo.



PROCRASTINACIÓN

ACADÉMICA



¿Qué es la procrastinación académica?

La procrastinación académica es el acto de dilatar, diferir, postergar o suspender de manera constante o sistemática tareas académicas dejándolas para más adelante. Es una tendencia crónica a la postergación.

¿Cómo afecta?

Afecta la calidad de vida, ya que interfiere en el rendimiento estudiantil, laboral y social, lo que provoca efectos nocivos en la salud emocional y psicológica de las personas. Esto promueve la frustración y el menoscabo de la autoestima.

¿Se relaciona con el manejo del tiempo?

Sí, porque la medición del tiempo contribuye a ordenar y organizar la vida, y principalmente a respetar el lapso de tiempo necesario para realizar lo que nos proponemos.

¿Por qué se procrastina?

- Por creer que se debe conquistar la perfección: Estas personas quedan atrapadas en un círculo vicioso de demandas y auto exigencia que resuelven con la inacción.
- Por sostener creencias distorsionadas: El patrón de creencias distorsionadas les genera culpa. Y la culpa frena el proceso de crecimiento, profundizando las crisis.
- Por carecer de asertividad: Al no expresar sus sentimientos negativos de forma clara y directa, para evitar conflictos, almacenan en su interior enojos que perjudican su desempeño.
- Por no tener conciencia de motivación, del esfuerzo sostenido y del reconocimiento.
- Por falta de objetivos claros: Se trata de personas que, quizás sin registrarlo conscientemente, aplazan las tareas por falta de claridad en sus objetivos.
- Por resistencia al cambio: Los procrastinadores se "acomodan" a un hábito o una rutina. Tienen dificultad para cambiar y esa situación les genera una gran ansiedad.
- Por miedo a fracasar: Los procrastinadores sabotean la tarea porque inconscientemente se sienten incompetentes. La ansiedad es tan intensa ante la posibilidad de fracaso que se paralizan.
- Por construir modelos de realidad imposibles de alcanzar: Tienen la fantasía de valorar excesivamente objetivos que solo son factibles de alcanzar en su imaginario.