

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA
CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**



**TÍTULO:
IMPLEMENTACIÓN DE LA TÉCNICA S.M.A.R.T. PARA LA
PREVENCIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

**TRABAJO TERMINAL PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
ESTEFANIA ARAGÓN GALLEGOS**

**DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL
DRA. KARLA LARIZA PARRA ENCINAS**

Mexicali, B.C. a 7 de Junio del 2019

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA
CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**



**TÍTULO:
IMPLEMENTACIÓN DE LA TÉCNICA S.M.A.R.T. PARA LA
PREVENCIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**

**TRABAJO TERMINAL PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
ESTEFANIA ARAGÓN GALLEGOS**

**DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL
DRA. KARLA LARIZA PARRA ENCINAS**

**LECTORA DEL TT
DRA. ELOISA GALLEGOS
SANTIAGO**

**LECTOR DEL TT
DR. FAUSTO MEDINA
ESPARZA**

Mexicali, B.C. a 7 de Junio del 2019

A mis padres y mi hermano, sin su apoyo y guía, no sé qué sería de mí en estos momentos. Lamento que a veces no me entiendan, pero lo que hago está saliendo mejor de lo planeado.

A la Dra. Emilia Cristina González Machado y Dra. Erika Paola Reyes Piñuelas, ya que sin su aprobación no hubiese podido iniciar a estudiar el posgrado. Sin su guía, quizá este proyecto no sería lo que es actualmente y sin sus consejos, no sería tan maravilloso como lo es.

A la Dra. Karla Lariza Parra Encinas, mi tutora, mi guía académica y mi apoyo emocional en momentos complicados. Una persona de mi completa confianza.

A Edna Herrera, mi mejor y entrañable amiga, por acompañarme en esta aventura, sin ti, esto no hubiera sido tan divertido y lleno de experiencias (la mayoría buenas y otras, no tanto) pero siempre juntas.

A mis mejores amigos, Jorge González, Jorge Omar García, Andrea Rodríguez y Claudette Sánchez, por todos los ánimos que me dieron y el apoyo en mis locuras, ¡los amo amigos!

Y a ti, Juan Carlos Moreno, por estar a mi lado en este momento.

Agradecimiento

Gracias por toda la paciencia madre, gracias por toda la confianza padre; pero lo más importante, por todo el amor.

A mi alma mater, la Universidad Autónoma de Baja California y la Facultad de Ciencias Humanas, por todas las atenciones prestadas y por permitirme estudiar en sus instalaciones.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo como becaria. Sin este apoyo, no hubiera podido continuar y culminar mis estudios.

A la Universidad de Guadalajara, el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, por permitirme trabajar en sus instalaciones y asistir a eventos académicos durante mi estancia de investigación llevada durante noviembre del 2018, especialmente a la Dra. María Antonia Padilla Vargas, gracias por revisar mi tesis y por sus comentarios.

A la Dra. Eloísa Gallegos Santiago, al Dr. Fausto Medina Esparza, a la Dra. Anel Hortensia Gómez San Luis y al Dr. Ariagor Manuel Almanza Avendaño, por leerme y por sus comentarios, ayudándome a consolidar mi trabajo terminal.

Y por último, a la Dra. M. de Jesús Gallegos Santiago (D.E.P.) por haber estado presente durante mi entrevista y permitirme ingresar al posgrado.

Resumen

El presente proyecto de intervención se centra en prevenir la procrastinación académica en jóvenes adolescentes de secundaria con el uso de la técnica S.M.A.R.T. a partir de Muñoz y Hurtado (2017), en el Colegio Bilingüe del Valle de California. La metodología es de corte mixto, se utilizó una escala Likert y un grupo focal durante el diagnóstico. La intervención se llevó a cabo a partir de una serie de instrumentos que ayudan a guiar al estudiante en el establecimiento de metas académicas y en la evaluación, también se utilizó una escala Likert, además de un cuestionario, esto con el fin de verificar la efectividad de la técnica para la prevención del comportamiento mencionado inicialmente.

Este trabajo llena un vacío investigativo en nuestro país al trabajar con estudiantes de secundaria. Si bien no es posible realizar generalizaciones debido a que fue una muestra aleatoria por conveniencia, pero puede ser replicable.

Tablas de contenido

Lista de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	3
1.1 Formulación del problema.....	3
1.1.1 Origen del problema	3
1.1.2 Descripción del problema.....	4
1.1.3 Contextualización del problema	6
1.2 Preguntas de investigación	9
1.2.1 Pregunta general	9
1.2.2 Preguntas específicas.....	10
1.3 Justificación	10
1.4 Objetivo general	11
1.4.1 Objetivos específicos.....	11
Capítulo 2. Marco Teórico.....	13
2.1 Antecedentes teóricos.....	13
2.1.1 Estudios realizados	13
2.1.2 Revisión teórica-empírica asociada a las categorías del problema.....	22
2.2 Discusión teórica de la problemática.....	42
2.2.1 Teoría cognoscitiva social	42
2.2.2 Teoría del establecimiento de metas (Goal-setting theory).....	43
Capítulo 3. Metodología.....	46
3.1 Abordaje metodológico	46
3.1.2 Etapas del trabajo.....	47
3.2 Diagnóstico.....	52
3.3 Proyecto de intervención educativa.....	67

Capítulo 4. Resultados y análisis.....	78
4.1 Resultados del proyecto de intervención educativa.....	78
4.2 Análisis de la evaluación del proyecto de intervención educativa	86
4.2.1 Diseño.....	86
4.2.2 Aplicación.....	86
4.3 Análisis descriptivo de los resultados.....	86
4.3.1 Resultados de encuestas.....	86
4.3.2 Resultados de cuestionarios.....	93
4.3.3 Elementos facilitadores y obstaculizadores.....	95
4.3.4 Consecuencias positivas y negativas del trabajo desarrollado	96
4.3.5 Evaluación final.....	96
Capítulo 5. Conclusiones.....	97
5.1 Discusión	97
5.1.1 Contraste de los resultados con las teorías o autores bajo estudio	97
5.1.2 Hallazgos	99
5.2 Propuesta de mejora.....	99
5.3 Limitaciones	99
5.4 Investigaciones futuras	99
Referencias	101
Anexos.....	111

Lista de Tablas

Tabla 3.1 Edades de los estudiantes	49
Tabla 3.2 Género de los estudiantes	50
Tabla 3.3 Correlación. Ítems relacionados a iniciar y finalizar actividades	60
Tabla 3.4 Correlación. Ítems sobre sentimientos pesimistas, presión, estrés y desanimo....	61
Tabla 3.5 Descripción del proyecto de intervención	69
Tabla 3.6 Descripción de actividades	71
Tabla 3.7 Calendarización de actividades con el grupo de tercer grado	75
Tabla 3.8 Calendarización de actividades con el grupo de segundo grado	76
Tabla 4.1 Género de los participantes de la intervención	86
Tabla 4.2 Ítem Considero que uso un lenguaje sencillo al momento de escribir mis metas	86
Tabla 4.3 Ítem Es sencillo definir cuándo trabajaré en mis metas	87
Tabla 4.4 Ítem Conozco que habilidades poseo en el logro de una meta	88
Tabla 4.5 Ítem Reconozco cuando una de mis metas es importante	89
Tabla 4.6 Ítem Identifico cuáles son los efectos positivos que tiene alcanzar mis metas ...	89
Tabla 4.7 Ítem Acepto que algo puede salir mal en el alcance de mis metas	90
Tabla 4.8 Ítem Identifico quiénes me pueden apoyar en el logro de mis metas	90
Tabla 4.9 Ítem Llamo más mi atención establecer mis propias metas que alguien más me diga que hacer	91
Tabla 4.10 Ítem Me siento más comprometido/a con metas que yo mismo/a he creado	91
Tabla 4.11 Ítem Me hace sentir más motivado/a si las metas son de mi autoría	92

Lista de Figuras

Figura 4.1 Evaluación.....	93
----------------------------	----

Introducción

En el presente trabajo, se muestran los resultados del proceso de diagnóstico, intervención y evaluación respecto al uso de la técnica S.M.A.R.T. como la propusieron Muñoz y Hurtado (2017) y cómo esta funciona en la prevención de la procrastinación académica. Coloquialmente, se entiende por procrastinación al comportamiento de dejar las cosas para después y se intervino específicamente en el caso de dejar para después las tareas académicas.

La aplicación se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la secundaria privada Colegio Bilingüe del Valle de California ubicado en el Ex Ejido Coahuila, de la ciudad de Mexicali, Baja California. La muestra total fue de 45 estudiantes adolescentes, el diagnóstico se llevó a cabo en 35 estudiantes y la intervención con 23 estudiantes.

En el primer capítulo, se encuentra lo relacionado al planteamiento del problema, de donde surge, su descripción y contextualización en el marco del sistema educativo mexicano, incluyendo el objetivo general y los objetivos específicos. En el segundo capítulo, se ubican los estudios previos realizados sobre el tema, reportándose que son nulos aquellos dirigidos a estudiantes adolescentes.

En el tercer capítulo, se encuentran los resultados del diagnóstico que parten de una metodología de corte mixto, el diagnóstico cuantitativo se llevó a partir de una escala Likert para identificar el tipo de procrastinador que prevalece en mayor frecuencia, mientras que en el diagnóstico cualitativo, se aplicaron entrevistas grupales (grupo focal) para conocer con mayor profundidad la presencia de la procrastinación dentro de los grupos.

En el cuarto capítulo, se presenta la estrategia de intervención y se describe cómo y cuándo se llevara a cabo. Por último, en el quinto capítulo, se presentan los resultados de la

evaluación de la aplicación, incluyendo elementos facilitadores, obstaculizadores y las conclusiones.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Formulación del problema

1.1.1 Origen del problema

Para ubicar a la procrastinación como un problema que afecta distintos contextos y ámbitos de la vida de los individuos, Steel (2007) realizó una revisión de textos clásicos, con el fin de encontrar el origen de la presencia de la procrastinación.

Steel, encontró un texto que data desde el año 44 a.C. escrito por Marco Tulio Cicerón quién fue cónsul de Roma, y que a pesar de tener el puesto político más alto de la época, también se caracterizaba por ser un escritor y orador en contra de su amplia cantidad de oponentes políticos. Cicerón escribió en uno de sus múltiples discursos que, la dilación y la lentitud en el manejo de los distintos asuntos, son odiosas. Steel, también encontró que 400 años antes de los escritos de Cicerón, Tucídides, un general del ejército de Atenas, en Grecia; observó y reflexionó sobre la presencia de la procrastinación en quienes conformaban su ejército, a lo cual consideró como el rasgo más indeseable en sus personalidades, y solo sería útil para comenzar una guerra, ya que esto le daría mayor tiempo de preparación.

Sin embargo Steel (2007), considera que el primer análisis actual sobre procrastinación lo realizó Milgram en 1992, quien argumentó que las sociedades más avanzadas requieren mayor compromiso ante diversas actividades y diferentes plazos de cumplimiento o entrega, lo cual sería determinante para el aumento de la procrastinación de en la sociedad.

A partir de la revisión de Steel (2007) la procrastinación es vista como un comportamiento que pone en desventaja a los individuos, por debajo de quienes no procrastinan. Sin embargo, a partir de la revisión de distintos estudios sobre procrastinación, la mayoría se han centrado

en estudiantes universitarios y los efectos negativos que les genera llevar este tipo de comportamientos.

Chan Bazalar (2011) considera que al desarrollarse conductas de este tipo en los jóvenes, afecta a la toma oportuna de decisiones, eligiendo actividades de ocio por sobre aquellas que impliquen mayor nivel de responsabilidad y compromiso; de acuerdo con Delors (como se citó en Ducoing y Rojas, 2017) la educación secundaria es el nivel en donde se sientan las bases del devenir del estudiante, donde se le prepara para en un futuro enfrentarse a los sistemas formales de los cuales se compone la realidad, y en este sentido, se deberán de detectar e impulsar sus talentos como individuo, ante lo mencionado por los autores, si los jóvenes en etapa adolescente y en nivel secundaria presentan este tipo de comportamientos procrastinantes, sería importante abordar dicha problemática y así evitar afectaciones futuras.

1.1.2 Descripción del problema

La postergación de actividades (procrastinación) es un comportamiento que va asociado de agentes internos y externos, entre estos se encuentran los cambios, incomodidades, exigencias del ambiente y/o aversión al cumplimiento de las actividades; lo cual puede ocurrir en distintos ámbitos: académico, familiar y laboral (Pardo y Perilla, 2014).

Para Steel (2017) el origen principal de la procrastinación surge de la impulsividad de los individuos al realizar ciertas acciones; el querer todo en un mismo momento. Schouwenburg como se citó en Steel (2017) menciona que quienes son impulsivos, sufren de poca persistencia, además de tener escasa capacidad de planeación e incapacidad de trabajar metódicamente, esto a partir del débil control de sus impulsos. A lo anterior, Steel, también considera otros elementos que podrían aumentar la presencia de la procrastinación: la expectativa, la valoración y el tiempo; al disminuir la recompensa de una tarea o la

posibilidad de obtener una recompensa, es poco probable que alguien desee realizarla por gusto; si aumenta el tiempo de espera de la recompensa, también la motivación se verá afectada.

La procrastinación puede presentarse en distintos ámbitos y puede llegar a costar tiempo y dinero a personas e instituciones, puesto que no hay situaciones, contextos o comunidades específicas en donde se presente, afectando a diversos grupos humanos en distintos niveles (Steel; Balkis y Duru, como se citó en Angarita, 2012).

No solo surge de la impulsividad, también al ser entendida como una falla auto regulatoria, afecta a aproximadamente a un quinto de la población en etapa adulta y a la mitad de la comunidad estudiantil, a nivel global. Consiste principalmente en el aplazamiento de actividades de carácter obligatorio, cambiando dichas actividades por otras con compensaciones inmediatas o porque estas le resultan aversivas (Garzón y Gil, 2017; Rozeltal y Carlbring, 2014).

La procrastinación, como se mencionó al inicio de este apartado, no es exclusiva del ámbito académico, también afecta otras áreas como el cuidado de la salud (Sirois, 2007), la atención de la familia, la pareja o incluso en el uso del tiempo libre. También, se ve relacionado a la ansiedad, depresión, baja autoestima, la culpa, estrés, bajo rendimiento académico incluyendo la ansiedad a las matemáticas o a la estadística (Ransom-Flint; Rothblum, Solomon y Murakami; Takacs; Holloway; Angarita, Sánchez y Barreiro, como se citó en Angarita, 2012).

Dentro de los efectos que puede generar la procrastinación y por lo cual es importante tratarlo, Sánchez (2010) indica que la procrastinación académica lleva a la experimentación

de estrés, presión y bajas expectativas sobre los resultados; se presenta cuando los alumnos deciden esperar hasta el último momento para realizar sus tareas (aplazamiento), o en dado caso, no realizarlas, lo cual afecta el desempeño académico. Para Sánchez, es un comportamiento disfuncional, en donde se excusan y se justifican retrasos con el fin de evitar la culpa de no haber realizado las actividades pendientes.

Padilla (2017) define a la procrastinación como la tendencia de “dejar para después” o aplazar la entrega de actividades que tienen una fecha límite, lo cual genera estrés o presión, y que a su vez, podría eclipsar el desempeño de los estudiantes. Por su parte, Balkis y Duru (2009) indican que la presencia de dicho comportamiento en estudiantes influye en sus personalidades, afectando la salud mental y rendimiento académico.

Chan-Bazalar (2010) indica que la presencia de este tipo de comportamiento tiene como base la responsabilidad de los individuos ante ciertas situaciones, marcada por las pautas de crianza y educación, siendo en resumen, un problema de auto control y de organización del tiempo disponible.

Chun y Choi (2005) consideran que es un comportamiento que lleva a la pérdida de tiempo, bajo desempeño y aumento de estrés.

1.1.3 Contextualización del problema

A nivel nacional, la educación secundaria existe desde el año de 1886, con la Ley de Instrucción se crearon las bases sobre las cuales se estableció dicho nivel educativo, pero fue hasta el año de 1925, durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles que se le da solidez a dicho proyecto educativo (Zorrilla, 2004), y es hasta el año de 1993 que se hace obligatoria la educación secundaria (Velasco, 2006). Los cambios más recientes se ubican en las reformas del 2006, en la que la Secretaria de Educación Pública (SEP) no solo se asegura

que la educación secundaria sea obligatoria, sino que también, se le da la prioridad a la actualización de planes curriculares, enmarcando el inicio de la necesidad de apoyo permanente para la profesionalización de docentes y directivos así como la vinculación con los niveles previos de preparación básica, generando un nuevo perfil de egreso en donde los conocimientos obtenidos sean organizados y entrelazados.

En el 2011 uno de los principios pedagógicos incluidos en la Reforma educativa de la Secretaría de Educación Pública, de ese mismo año, indica que el referente principal del aprendizaje es el estudiante, pues es desde etapas tempranas que se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones.

En la Reforma educativa del 2017, con los aprendizajes claves para la educación integral, en el apartado dirigido a la educación secundaria, se espera que al ser la última etapa de la educación básica, el estudiante debe contar con las habilidades que se le han ido formando en distintos ámbitos desde el preescolar. En contraste con lo anterior, en dicha Reforma, se hace mención de los resultados obtenidos a nivel nacional en exámenes estandarizados como el PISA y PLANEA 2015, mostrando que el alumnado al finalizar la educación básica no han logrado los aprendizajes clave como la comprensión lectora o las habilidades matemáticas.

A nivel estatal, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (GOBMX, 2013) en la meta “México con Educación de Calidad”, se menciona la necesidad de elevar la calidad y el logro educativo mediante una educación integral. Para ello se mencionan estrategias de seguimiento mediante el uso de enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje que

orienten al alumno en un aprendizaje para la vida, con apoyo del Sistema de Registro Escolar en Línea, para tener un mayor control sobre los alumnos con bajo aprovechamiento académico y así asegurar la eficiencia terminal en un 82% de estudiantes durante este nivel educativo.

Lo anterior, a nivel estatal en comparación al nivel nacional, en el Tercer Informe de Gobierno de Francisco Vega de LaMadrid, del estado de Baja California, en relación al nivel de educación básica, se destacó que es prioridad para el gobierno atender la demanda y garantizar que todos los alumnos tengan un espacio para recibir sus clases. En el ciclo 2015-2016 se atendieron más de 688 000 alumnos, de educación básica y específicamente en el nivel secundaria 196,704 estudiantes. En el Programa de Educación de Baja California (PEBC) 2015-2019 (SEE, 2015), se plantea que para el 2019, la formación que se imparta dentro de las escuelas en el estado, sea de manera integral, desde el preescolar hasta el nivel superior, sin olvidar la inclusión y equidad en su acceso a todas las comunidades.

En este contexto nacional y estatal, la prevención de la procrastinación podría comenzar a ser tema de análisis para la mejora de los aprendizajes, al ser un problema de auto regulación y aplazamiento de actividades, pues puede representar una desventaja para el logro académico, la salud mental del alumnado y los resultados socio-académicos de la escuela (Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong y Yeo, 2009).

McKloskey (2011) indicó que la procrastinación puede verse vista como “un círculo vicioso” pues dicho comportamiento no solo afecta en la realización de tareas, también afecta en los niveles de autoeficacia de las personas lo cual lleva a mayor procrastinación; es por lo anterior que Dezcallar, Clariana, Gotzens, Badia y Cladellas (2015) consideran que es importante trabajar con la gestión del tiempo, pues esto implica trabajar con el autocontrol,

la organización y la planificación, además de conductas hacia el trabajo y la impulsividad, partiendo del modelo de personalidad de los cinco factores, específicamente la conciencia (O'Connor y Paunonen como se citó en Dezcallar, et. al., 2015).

Entonces, por lo que se agregó anteriormente, se considera adecuado utilizar una técnica que auxilie en el manejo del tiempo como forma de prevenir la procrastinación, por lo cual se consideró pertinente la técnica S.M.A.R.T.

Lawlor y Hornyak (2012) indican que dentro de los usos de dicha técnica se encuentra: establecer objetivos de un proceso, para saber qué se está haciendo y cómo se está haciendo, incluyendo participantes, interacciones y actividades; objetivos de impacto, identificar los cambios a largo plazo a partir de la realización de ciertas actividades; conocer los resultados o sugerir como se pueden cambiar comportamientos y actitudes, considerándose una técnica ideal para el desarrollo personal.

Cada letra significa una guía para la creación de metas, S (specific) especificar qué se busca lograr exactamente, M (measurable) indicando un número o frecuencia con respecto a una actividad, se puede alcanzar un objetivo, A (attainable) para conocer si realmente puede lograrse, R (realistic) para señalar si la meta es realizable en el contexto y habilidades que posee un individuo y T (timely) para fijar si esta puede ser completada en un tiempo razonable.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

1) ¿La implementación de la técnica S.M.A.R.T. prevendrá la presencia de la procrastinación académica en jóvenes adolescentes de nivel secundaria del Colegio Bilingüe del Valle de California?

1.2.2 Preguntas específicas

- 2) ¿Qué tipo de procrastinador se presenta con mayor frecuencia en el nivel secundaria?
- 3) ¿Cuáles son las características que debe atender la estrategia de intervención para la prevención de la procrastinación?

1.3 Justificación

El ritmo al que se desarrolla la sociedad actual, implica un mayor compromiso por parte de los estudiantes en el entorno que les rodea, por lo cual, ello genera que los individuos deban priorizar sus actividades a realizar con el fin de realizar aquellas que requieren atención inmediata (Steel, como se citó en Chávez-Ferrer, 2015). Lo anteriormente descrito, se puede ver reflejado también en el ámbito educativo en los adolescentes.

Inicialmente, los estudios encontrados referentes a este fenómeno se encuentran relacionados al nivel educativo superior, sin embargo, es durante la adolescencia cuando existe mayor riesgo de desarrollar comportamientos procrastinantes, los cuales se relacionan al fracaso escolar, deserción académica, bajo rendimiento, frustración y baja autoestima (Contreras-Pulache et al., 2011).

Aplicar una estrategia que ayude a prevenir la procrastinación según sea su tipo, a partir de lo establecido por Chun y Choi (2005): activo o pasivo, en el área académica, implica auxiliar al estudiante a cumplir con sus actividades, para que deje de lado situaciones como la procrastinación y el pobre manejo del tiempo disponible, propiciando mayor autorregulación y autoeficacia en el joven, llevando a la mejora del rendimiento académico.

La Universidad de California (2016), propone que, el utilizar la técnica S.M.A.R.T. quien la lleva a cabo, implica que enfoque su atención y recursos en aquellas actividades que requieren mayor compromiso, de manera que esto pueda llevar al logro exitoso de actividades

obligatorias, tal y como lo son las actividades académicas. Los tipos de metas que puede abordar dicha técnica van encaminadas a aumentar, hacer, mejorar, reducir, ahorrar o desarrollar ciertas actividades que llevan a mayor bienestar. Con lo anterior, contrario a las características de la procrastinación como lo son el aplazamiento, la indecisión o la desorganización, la técnica S.M.A.R.T. ayuda a que los jóvenes se concentren en aquello que debería ser realmente importante, para así llevar a un mejor rendimiento académico.

1.4 Objetivo general

Implementar la técnica S.M.A.R.T. para la prevención de la procrastinación en estudiantes adolescentes de secundaria, a partir de identificar cómo se presenta y qué tipo de procrastinador se observa con mayor frecuencia: activo o pasivo (de los propuestos por Chu y Choi, 2005).

1.4.1 Objetivos específicos

1. Identificar el tipo de procrastinador que se presenta con mayor frecuencia en nivel secundaria
2. Aplicar la técnica S.M.A.R.T. para ayudar a la prevención y disminución de la procrastinación académica

1.5 Alcances y límites

El presente trabajo aborda la presencia de la procrastinación académica en la etapa adolescente, con estudiantes dentro de un rango de edades desde los 13 a los 15 años, sin embargo, cabe señalar que el diagnóstico de dicha problemática y la intervención para su disminución y prevención solo se llevó a cabo con una muestra total de 45 estudiantes dentro de una escuela privada de la ciudad de Mexicali, por lo tanto, no es posible realizar

generalizaciones a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y los resultados posteriores a la intervención.

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes teóricos

2.1.1 Estudios realizados

En el presente apartado, se mencionan una serie de estudios sobre el tratamiento a la procrastinación de manera general, algunos autores posteriormente hacen diferenciaciones sobre cómo afecta la procrastinación académica, la mayoría haciendo énfasis en los efectos negativos a nivel personal y en el rendimiento académico. Cabe señalar que la mayoría de las investigaciones están dirigidas a muestras con estudiantes universitarios. De primera mano, se citan los trabajos realizados en comunidades anglosajonas y posteriormente, los estudios que se han llevado a cabo en comunidades latinoamericanas, principalmente América del Sur.

Semb, Glick y Spencer (1979) como se citó en Solomon y Rothblum (1984) en un estudio realizado con estudiantes universitarios, encontraron que la procrastinación provoca efectos negativos en el rendimiento académico, el cual incluye bajas calificaciones o que los alumnos opten por desertar. Indican que la tendencia de la aparición de la procrastinación en estudiantes de universidad aumenta conforme pasan los años de sus estudios, es decir, al inicio de su formación profesional procrastinan menos, en cambio, cuando ya se encuentran en los últimos años de estudios, procrastinan en mayor medida. Solomon y Rothblum (1984) retoman que el estudio de la procrastinación presentada académicamente solo se ha centrado en los hábitos de estudio, en medir el tiempo que toma la realización de actividades académicas, así como en las actitudes que se presentan al estudiar.

Day y Mensink (2000), en un estudio también realizado con estudiantes universitarios estadounidenses, observaron que la mayoría de los estudiantes procrastinan,

aproximadamente un cuarto de los 248 universitarios analizados, procrastinan al grado de sentir estrés por ello, y presentan un bajo rendimiento académico haciendo énfasis en que la procrastinación es un problema que se presenta en cualquier nivel, grado universitario, presentándose de la misma manera en hombres y mujeres (Hill, et. al.; Muszynski y Akamatsu; Ferrari, et. al.; Solomon y Rothblum; McCown, Johnson y Petzel, como se citó en Day y Mensink, 2000). Day y Mensink (2000) al realizar una evaluación sobre la efectividad de los tratamientos para la procrastinación, estos se han centrado en dar seguimiento a los hábitos de estudio y al auto control en el comportamiento de los estudiantes, los cuales han tenido una efectividad muy baja, en cambio, aquellos estudios que se enfocaron en cambiar los pensamientos negativos los cuales consisten en el miedo al fracaso y las bajas expectativas positivas, han tenido efectividad moderada en la reducción de la procrastinación (Ferrari, et. al. 1995, en Day y Mensink, 2000).

Más adelante, Díaz-Morales y Ferrari (2007) en su estudio parten de la premisa de que la procrastinación compromete la habilidad de una persona para cumplir con actividades en fechas límite, lo cual se relaciona a que la percepción sobre el tiempo disponible de un individuo también se ve afectada. Dichos autores encontraron que los universitarios suelen evitar ciertas actividades que exigen mayor esfuerzo y concentración por temor al fracaso, lo anterior, asociándose a una preferencia para obtener una satisfacción temporal y evitar el fracaso. También encontraron que la postergación de manera deliberada en actividades, se asocia a un sentimiento de optimismo con respecto al tiempo disponible, confiando en su habilidad para finalizar sus tareas.

Sin duda, la procrastinación no solo afecta de manera cognitiva, también puede generar efectos físicos, como lo menciona Sirois (2007), profundizó con respecto a la salud

de aquellos individuos que procrastinan. La procrastinación puede llegar a niveles tan intensos que quienes la experimentan, al vivir en constante presión, estrés, les provoca problemas de salud. Sugiere que la procrastinación puede afectar de manera indirecta y directa a la salud. De manera directa, la creación de estrés innecesario a partir de la procrastinación puede generar una reacción de manera físico-psicológica, que afecta el sistema inmune en los seres; de manera indirecta, se relaciona con aspectos conductuales, la interacción del individuo con el entorno, lo cual puede llevar a la práctica de hábitos poco saludables.

Steel (2007) realizó un estudio en tres fases. En la primera, realizó una recopilación conceptual e histórica con respecto a la procrastinación. En la segunda fase, con lo obtenido, intentó conocer las causas que se correlacionan con la procrastinación, encontrando cuatro aspectos importantes: las características de la tarea a realizar, las cuales pueden provocar agrado o aversión, es decir, depende de lo que se vaya a realizar puede aumentar o disminuirla presencia de la procrastinación; en segundo lugar, los hábitos personales de cada sujeto, el tercer punto sobre los resultados que se obtienen después de realizar la tarea y los efectos que estos (los resultados) tienen en el estado de ánimo del sujeto; por último, el cuarto punto corresponde a tomar en cuenta la edad, el género y el año de nacimiento como factores determinantes en la procrastinación. En este punto, menciona que las personas deberían procrastinar menos conforme crecen, puesto que los individuos pueden aprender estrategias para evitar la procrastinación. Con respecto al género, tanto hombres y mujeres, pueden experimentarlo. El año tiene que ver con el momento o espacio temporal en el que las personas se encuentran, ya que pueden sufrir influencias del contexto que le rodea según su

situación, a lo cual Steel (2007) mencionando a Kachgal et al. (2001) la procrastinación es un fenómeno que crece de manera exponencial conforme pasan los años.

En la tercera fase, Steel (2007) considera que una posible forma de evitar la procrastinación es utilizando una estrategia que tome en cuenta la utilidad que las personas le dan a una tarea, involucrando las expectativas.

Complementando el estudio anterior, Gopel y Steel (2008) consideran que la forma más efectiva para disminuir la procrastinación es mediante el establecimiento de metas. Una vez que los individuos tienen metas, puede haber un mayor nivel de motivación, ya que esto genera un sentido de compromiso, puede ser desafiante llevando a un mejor rendimiento, ya que el establecer metas, lleva a tener una fecha límite o meta más clara, incrementando el sentido de proximidad o de urgencia sobre las tareas a realizar. Sin embargo, también agregan que establecer metas debe ser constante, ya que la motivación no siempre es constante.

Park y Sterling (2012) parten de que la procrastinación surge debido a una falla en la autorregulación de los individuos, considerando que, para superar la presencia de dicho fenómeno, los estudiantes podrían trabajar con métodos de aprendizaje autorregulados, que les hagan responsables de sus ritmos y formas de trabajo. El principal objetivo de su estudio fue encontrar los motivos para procrastinar tomando en cuenta un aprendizaje autorregulado. En dicho estudio se empleó un método de investigación mixta, mediante el uso de distintas encuestas relacionadas a la procrastinación académica, la autorregulación y la motivación, acompañado de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes. Los resultados obtenidos indican que la procrastinación surge por bajos niveles de autorregulación, acompañados de conductas negativas y pensamientos incapacitantes sobre el propio desempeño del estudiante, encontrado lo anterior, se puede asegurar que solo pocos estudiantes experimentan lo que

conceptualmente podría ser un procrastinador activo, aquel que decide dejar para después sus actividades.

Rozental y Carlbring (2014) retoman los efectos negativos de la procrastinación, además de buscar una explicación de ello. Para estos autores, al igual que mencionaba Steel en el 2007, consideran que partir de la Teoría de la Motivación Temporal podría explicarse la tendencia a procrastinar. Dicha teoría toma cuatro elementos: 1) lo que se espera alcanzar al finalizar una tarea, 2) el valor que el individuo le otorga, 3) la tendencia a elegir actividades con resultados inmediatos sobre aquellas con resultados a largo plazo y 4) tiempo dirigido a la tarea, la suma de estos cuatro elementos llevan a la motivación en los individuos, puesto que para concluir una tarea es importante considerar el valor que el individuo le da a dicha tarea, las expectativas que se tienen sobre finalizar una tarea, la inmediatez o tardanza de la recompensa al final de la actividad y el tiempo que habrá de ser dedicado en el inicio y conclusión de una actividad. Para los autores mencionados, la Teoría de la Motivación Temporal, debería, idealmente significar el punto de partida para el tratamiento de la procrastinación.

Malanticova (2014) parte de la Teoría de la Reactancia Psicológica (Brehm, 1966) para explicar la procrastinación, la cual, asume que las personas tienden generalmente a proteger su derecho de tomar decisiones libremente. Lo anterior implica que, cuando la toma de decisiones de un individuo sobre sus actividades se ve en peligro, otras alternativas menos productivas suelen lucir más atractivas, es decir, que cuando se presenta una actividad de carácter obligatoria, en este caso, las actividades académicas, otras actividades menos productivas o que lleven al ocio, suelen producir mayor placer en el individuo, por lo tanto, elegirá estas últimas, sobre aquellas que impliquen un mayor nivel de concentración.

Malantiova menciona un ejemplo para dejar claro lo anterior; cuando a una persona se le pone a cargo de una actividad, la cual fue indicada 10 días previos a la entrega, pero hacerla le toma dos, esto puede llevarle a que procrastine pues no prioriza sus actividades, ya que, además, su libertad de realizar lo que le plazca, ya tiene una condición: la finalización de una actividad.

En estudios más actuales, Ferrari y Tibbett (2015) parten del estudio a personalidades indecisas como factor determinante para la presencia de la procrastinación, y no solo la indecisión, sino también la felicidad. Ellos encuentran que la felicidad en los procrastinadores puede estar siendo dejada de lado, justo como el aplazar sus demás tareas. Por lo tanto, un individuo que no es feliz, es poco probable que alcance sus objetivos, que su rendimiento sea inadecuado, lo cual, le traería consecuencias no solo en la parte académica.

A continuación, se presentan algunos estudios que se realizaron en países con comunidades hispanohablantes.

Álvarez (2010) realizó un estudio entre jóvenes de secundaria, realizó un estudio a la procrastinación general y académica, en donde encontró que se presenta con mayor frecuencia la procrastinación académica que la general, sin embargo, no encontró diferencias en lo relativo a género y grado de estudios.

Contreras-Pulache et al. (2011) en otro estudio con adolescentes, evaluaron la procrastinación y como este se asocia con el apoyo familiar y el uso de internet, en donde se encontró que el bajo apoyo familiar, se relaciona al mal uso de internet, llevando a actitudes procrastinantes que se trasladan al entorno escolar.

Chan-Bazalar (2011) al estudiar la presencia de la procrastinación en estudiantes de educación superior en la ciudad de Lima, Perú, correlacionó la procrastinación con el

rendimiento académico tomando en cuenta también los aspectos familiares, sociales, y personales, así como los logros, fracasos y el nivel de escolaridad, con el fin de orientar y generar un apoyo psicoeducativo para poder afrontar dicha problemática.

Carranza y Ramírez (2013) buscaron identificar el porcentaje de estudiantes procrastinadores en la Universidad Peruana Unión, con sede en Tarapoto. Con una muestra de 302 sujetos, aplicaron el Cuestionario de Procrastinación creado por Ramírez, Tello y Vázquez (2013) encontrando que los estudiantes entre los 16 y 20 años de edad son los que muestran mayor nivel de procrastinación, este rango de edad representa el 44% de la población universitaria. A partir de estos resultados los autores concluyen que la procrastinación es un fenómeno que va en aumento.

El estudio y descripción de la procrastinación, se ha llevado a partir de diversos modelos. En primer lugar, el de Baker, como se citó en Carranza y Ramírez (2013) el modelo psicodinámico, considera a la procrastinación como temor al fracaso, los individuos que llevan a cabo este tipo de comportamiento, a pesar de tener la capacidad de realizar las actividades, suelen dejar de lado lo que realizan por no sentirse lo suficientemente listos ante estas.

El segundo modelo, propuesto por McCown, Ferrari y Johnson, como se citó en Carranza y Ramírez (2013), es el modelo motivacional, conformado por dos aspectos: 1) alcanzar el éxito y 2) el miedo al fracaso, cuando esto se presenta, los individuos tienden a elegir actividades que garanticen que saldrán bien por sobre aquellas que impliquen mayor esfuerzo y posible fracaso.

El tercero, parte de lo propuesto por Skinner, como se citó en Carranza y Ramírez (2013), en este modelo conductual, se hace referencia a que, las conductas de aplazamiento han tenido

una retroalimentación positiva, es decir, han logrado objetivos y obtenido triunfo a pesar de haber dejado para después sus actividades.

Por último, el cuarto modelo cognitivo de Wolters (2003) indica que, los individuos suelen comprometerse con una actividad, pero en el proceso de realización aparecen pensamientos intrusivos, como quejas o sentimiento de incapacidad para llevarla a cabo, lo cual lleva a pensamientos de baja auto eficacia.

Natividad (2014) realiza un estudio con estudiantes de educación superior, aquellos que se encontraran específicamente en sus primeros años de formación, se llevó a cabo en la ciudad de Valencia, España. Los objetivos que persiguió su estudio se centraron en: 1) conocer cómo se da la procrastinación durante los primeros años de universidad, 2) la interrelación del estrés y el manejo del tiempo, y 3) validar el uso de un instrumento que pudiera utilizarse con estudiantes universitarios. Se llevó a cabo en una muestra de 210 alumnos, de los cuales el 85.24% correspondía a mujeres y solo el 14.76% a hombres. Utilizó la PASS (Escala de Procrastinación Académica de Solomon y Rothblum, 1984) en la cual no solo se mide la procrastinación, sino también, los malestares psicológicos que esta pueda tener en los estudiantes; también el Time Management Behavior Questionnaire (Macan et al., 1990 en Natividad, 2014) que evalúa cuatro dimensiones complementarias de gestión del tiempo en estudiantes universitarios: establecer objetivos y prioridades, herramientas para gestión del tiempo, control del tiempo y preferencia por la desorganización, por último, utilizó el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad, el cual abarca las dimensiones de: obligaciones académicas, expediente y expectativas a futuro, dificultades interpersonales, expresión y comunicación de ideas propias.

Natividad (2014) encontró que el 45.24% tiende a procrastinar sus actividades académicas, el 35.41% el estudio antes de exámenes y solo el 9.05% dejan para después sus reuniones con docentes o tutores, además de reconocer a la procrastinación como un problema y tener deseos de reducir la procrastinación, en donde los principales motivos son la aversión por las tareas y el miedo al fracaso. Con los resultados del TMBQ, al realizar las correlaciones con respecto a los motivos para procrastinar, hubo una alta correlación entre el miedo al fracaso con establecimiento de objetivos y prioridades, así como con las herramientas para la gestión del tiempo; mientras que la aversión se correlaciona altamente con el establecimiento de objetivos y control del tiempo. Por último, la correlación entre el CEAU y el PASS, arrojó que la procrastinación es identificada por los estudiantes como un problema en las obligaciones académicas, además de que esto genera un deseo de reducirla, para evitar altos niveles de estrés, además de las dificultades como malestar que le provoca al estudiante.

Los resultados de estas últimas correlaciones representan lo que en otros estudios se ha encontrado: el aumento de niveles de estrés y malestares físicos, sin dejar de lado el deseo de reducir la presencia de dicho fenómeno, para llevar un mejor rendimiento y aprovechamiento académico.

Navarro (2016) parte del estudio del rendimiento académico en conjunto con la presencia de la procrastinación de manera individual, la motivación intrínseca más variables de control (género, trabajo y semestre). Trabajó con 129 estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, aplicando la Escala de Procrastinación General de Tuckman y la Escala de Motivación intrínseca. En los primeros resultados que muestra, correlaciona el semestre que cursan los estudiantes con la procrastinación académica y su

rendimiento académico; encontró que los estudiantes de semestres más avanzados tienen calificaciones más altas, pero aquellos que cursan octavo, noveno y décimo semestre procrastinan en mayor medida.

Muñoz-Olano y Hurtado-Parrado (2017) al igual que Gopel y Steel (2008) consideran que la forma más efectiva para disminuir la procrastinación es mediante el establecimiento de metas, ya que ello genera un impacto al reducir la impulsividad, la deserción y las dificultades emocionales que le pueda traer a los estudiantes dicho fenómeno. Dado lo anterior, con 48 estudiantes de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, utilizaron tres diferentes técnicas para trabajar la procrastinación: 1) el establecimiento de metas tipo S.M.A.R.T., 2) el seguimiento de instrucciones para abandonar la procrastinación (autoayuda), y 3) la lista de espera, encontrando que la única técnica que produjo una disminución fue el uso del establecimiento de metas S.M.A.R.T., al lograr que los estudiantes se comprometieran con sus tareas y objetivos a lograr.

2.1.2 Revisión teórica-empírica asociada a las categorías del problema

A continuación se hace una revisión de las categorías asociadas a la procrastinación para los fines de este trabajo de intervención. En primer lugar, se aborda el desarrollo histórico de la educación secundaria en el país. Después, se describe a los jóvenes adolescentes y su desarrollo psicobiológico, para continuar con la conceptualización de la procrastinación, la autorregulación y en qué consiste, la motivación académica, el rendimiento académico y el papel de los docentes dentro de la formación de jóvenes.

2.1.2.1 La educación secundaria en México

Este apartado se enfoca en los antecedentes de la educación secundaria en el país, por lo tanto es importante la revisión de su desarrollo histórico con la finalidad de conocer su evolución, su organización y cómo es en la actualidad.

2.1.2.1.1 La educación en el periodo Post-Independiente

A pesar de ya ser un México independiente, los conflictos entre liberales y conservadores no permitían prestar atención a todos los ámbitos en los que debía desarrollarse el país, pero, se le dio prioridad a la consumación de la organización política del país. Por lo anterior, el ámbito educativo, se dejó a cargo de una compañía fundada en 1822, por mexicanos, con un método de origen inglés (Tanck, 1973).

En 1842 se le encomienda a la Compañía Lancasteriana la formación de los jóvenes adolescentes en México, convirtiéndose en uno de los primeros antecedentes de la creación de la escuela secundaria del país. Como se mencionó en el párrafo anterior, el método utilizado fue creado en Inglaterra, siendo muy exitoso en su país de origen; después llegaría a Francia y más adelante a los nuevos países latinoamericanos y México no fue la excepción.

El método consistía en dividir a un grupo en subgrupos de 10 alumnos que recibían instrucción por parte de un alumno monitor, el cual era un alumno de mayor edad que los alumnos a los cuales iba a instruir y con más conocimientos pues era preparado previamente por el director, a la par de la enseñanza, el alumno monitor contaba con un sistema de castigos y premios. Mediante este método, el gobierno mexicano logró ahorrarse mucho, tanto en el tiempo de formación como en los recursos económicos invertidos en educación, pues cada alumno monitor podía instruir desde 200 a 1,000 niños (Tanck, 1973).

En 1865, la Ley de Instrucción establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo Francés y que su plan de estudios debería cubrirse en siete u ocho años (Martínez, 2012).

2.1.2.1.2 La educación en el Porfiriato

Durante esta etapa, se centralizan los contenidos y los recursos económicos para la enseñanza a nivel nacional. Don Porfirio Díaz creía que si todos los mexicanos aprendían lo mismo, actuarían de la misma manera en todo el país (Bazant, en Zarate, 2003).

En este punto cabe destacar la prioridad que se le dio a la educación primaria solo en ciudades grandes, y en segundo lugar, a la educación superior con la creación de la escuela preparatoria. Por lo anterior, se propuso un proyecto de educación secundaria pues era notable el vacío y distancia formativa que había entre primaria y preparatoria, pero no es hasta el periodo post revolucionario, con la influencia de José Vasconcelos que comienza la labor de darle formalidad a la organización de la educación secundaria.

2.1.2.1.3 De la revolución mexicana al periodo de consolidación (1910-1958)

En el año de 1915, en el Congreso Pedagógico de Veracruz, con la promulgación de la Ley de Educación Popular del Estado se instituye y se regula de manera formal la educación secundaria. Mediante este decreto, se establece que la educación preparatoria se encontraba relacionada a la preparación profesional, por lo tanto, era necesario realizar una separación más clara entre la preparación primaria y lo que se impartía en la universidad, creando una formación propedéutica, que sería la finalidad de la educación secundaria, la cual inicia con sus actividades en el año de 1916 (Zorrilla, 2004).

En 1923, el subsecretario de educación, Bernardo Gastelúm, presenta una propuesta ante el Consejo Universitario, en donde sugería que la educación secundaria fuera una

extensión directa de la educación primaria y no propedéutica de la universidad. En ese mismo año, José Vasconcelos, al mando de la Secretaría de Educación Pública, aprueba la propuesta (Zorrilla, 2004).

Plutarco Elías Calles como presidente, se encargaría de continuar con la labor de Vasconcelos en la educación, a quien le fue de mucha ayuda el trabajo de Moisés Sáenz, un diplomático, político y educador mexicano, comisionado como responsable de la educación rural, quien desde 1917 contaba con un plan para la creación de la escuela secundaria (Rodríguez, 2006). En dicho plan, proponía que la educación que se impartiera, favoreciera los procesos de comunicación, lenguaje y razonamiento, a la par de la relación que tuviese el alumno con su medio social (Velasco, 2006). Finalmente, Sáenz queda a cargo del departamento de escuelas secundarias en 1923 (Zorrilla, 2004).

En 1925, también durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, se generan dos decretos presidenciales que le darían más solidez al proyecto de secundaria. Primero, el Decreto 1848, autorizaba a la Secretaría de Educación Pública a la creación de Escuelas Secundarias y a darles la organización que considerara más pertinente; y el segundo, el Decreto 1849, en donde se le daba la facultad a la SEP de crear la Dirección General de Escuelas Secundarias (Zorrilla, 2004). Es también en ese año que se nombra a Moisés Sáenz Subsecretario de Educación, y a través de estos decretos que, oficialmente el 16 de Marzo de 1926 se crea la escuela secundaria mexicana (Velasco, 2006). En ese mismo año se crea la Dirección de Enseñanza Secundaria, que se encargaría de las escuelas secundarias públicas y particulares.

De 1930 en adelante, a nivel mundial se le dio una concepción social a la escuela secundaria, considerando importante que los temas que se estudiaran en dicho nivel

correspondieran a lo político, económico, social, ético y estético de la vida. Para 1932, se hizo una revisión de los contenidos pues se buscaba que fueran acorde a los contenidos de primaria, para asegurar que fuera una extensión de la educación elemental.

Es en el año de 1934, con la llegada del gobierno de Cárdenas y la educación socialista, en donde se buscó mediante la secundaria, la creación de una ideología por la justicia social en los jóvenes. En 1936, cuando Jaime Torres Bodet fue nombrado secretario de Educación, eliminó la educación socialista, buscando que el conocimiento se presentara de manera más adecuada a los jóvenes, centrándose en la formación y no en la información (Zorrilla, 2004).

La educación secundaria adquiere tanta relevancia que para el año de 1981, se establece la Subsecretaría de Educación Media, bajo la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) sería más fácil controlar y evaluar los procesos dentro de estas.

Esto deriva en que en el año de 1993 por la reforma educativa de Salinas de Gortari, se estableciera que la educación secundaria fuera obligatoria, esto también exigió el cambio de los planes y programas (Velasco, 2006).

2.1.2.1.4 Secundaria en la actualidad

Quiroz, Santos del Real y Weiss (2005) indican que a partir de 1993, cuando la educación secundaria adquiere obligatoriedad en México, además de quedar implícito que el gobierno federal, estatal y municipal asegurará la formación de los ciudadanos de manera gratuita y laica; pero resalta la responsabilidad que los padres de familia tienen de guiar a sus hijos para continuar con la formación en este nivel. Quedan también establecidos determinados criterios para el funcionamiento de este nivel educativo, entre ellos, que debe cursarse después de haber concluido seis grados de primaria y es el nivel previo a la educación media superior.

Actualmente se divide en tres modalidades escolarizadas: (a) general, que se imparte tanto en el medio rural como urbano, se organiza para que cada asignatura sea impartida por un docente; (b) técnica, que comparte las características de la secundaria general, pero se le adjudica la formación en una especialización que incluso requiere unas cuantas horas extras para las materias de formación académica; y (c) telesecundaria, creada en 1968, con la finalidad de llevar la educación a las comunidades más alejadas.

Tedesco y López como se citó en Ducoing y Barron (2017) mencionan que la educación en general, y en la actualidad, la secundaria en particular, es más que un proceso de escolarización, es un proceso de formación, de orientación y de expansión de las aptitudes y de las habilidades diversas, así como del conocimiento adquirido por parte de los adolescentes y jóvenes. Es importante retomar que al igual que la evolución que ha tenido la educación, más específicamente en el nivel secundaria, es importante no descuidar cómo los cambios en el entorno social, político y cultural generan influencia en la juventud de hoy, tanto de manera positiva como negativa, rescatando la manera en la que se pueden aprovechar dichos cambios para generar mejoras educativas que tengan un impacto más allá de lo académico.

2.1.2.2 La adolescencia

El paso de la niñez a la adultez implica un periodo conocido como adolescencia, el cual se caracteriza por cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales. Abarca de los 11 a los 19 o 20 años (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012). Es durante este periodo que el individuo se encuentra susceptible al inicio de la procrastinación, la cual puede continuar hasta la adultez (Sánchez, 2010). Durante la adolescencia surge el interés por nuevas actividades, la preocupación por el aspecto social, así como el desarrollo autónomo, dando

pie al desarrollo de relaciones sentimentales y a mantener sus amistades con otros pares (Krauskopf, 1994 como se citó en Solum, 2001).

2.1.2.2.1 La adolescencia como constructo social

En la sociedad previa a la industrialización, se pensaba que se alcanzaba la adultez cuando los individuos maduraban físicamente e iniciaban el aprendizaje de una vocación. Es hasta el siglo XX que la adolescencia es definida como un periodo en el desarrollo del individuo, previo a la adultez. Actualmente es visto como un fenómeno global pero adopta distintas concepciones en diferentes culturas (Papalia et al., 2012).

2.1.2.2.2 La adolescencia como etapa de desarrollo

Youngblade como se citó en Papalia et al., (2012) indica que la adolescencia es la etapa de desarrollo en la que no solo ocurre el desarrollo físico, también se da el desarrollo cognoscitivo y aumentan las habilidades sociales, la autonomía, la autoestima y la intimidad. Siendo muy importantes las relaciones que se dan en el seno familiar donde crece el adolescente, así como en la escuela y la comunidad, pues de ello depende en gran medida el desarrollo saludable y positivo.

2.1.2.2.3 Desarrollo cognoscitivo del adolescente

Durante la adolescencia, los individuos ingresan a la etapa piagetiana de las operaciones formales, la etapa más alta dentro del desarrollo cognoscitivo.

Es durante este periodo que gracias a los cambios estructurales cerebrales que da paso a la generación de emociones, juicio, organización de la conducta y el auto control (Papalia, et al., 2012), así mismo, generan la capacidad de pensar abstractamente y elaborar juicios morales más complejos.

La capacidad de pensar de manera abstracta tiene incidencias en el desarrollo emocional del adolescente, quien puede “amar la libertad y odiar la explotación, solo aquello que sea posible o sea un ideal cautivan su mente” Ginsburg y Opper como se citó en Papalia (2012), es decir, el adolescente prefiere vivir el ahora, trabajar sobre aquello que puede realizar de manera sencilla y que llame su atención; las actividades que le exijan mayor tiempo y esfuerzo pueden provocar un sentido de apatía o aversión.

A esto también se le relaciona el aumento de las habilidades cognoscitivas funcionales, como el aprendizaje, la retención y el recuerdo de información, así mismo como el razonamiento. Aberastury como se citó en Solum (2001) menciona que es importante permitirle al adolescente que ponga en práctica sus conceptualizaciones, ideas, acciones sociales y valores en determinados contextos, en este caso, en la escuela, esto con el fin de aumentar su capacidad de acción, evitando la imposición.

2.1.2.2.4 Desarrollo del control cognoscitivo del adolescente

Se habla de control cognoscitivo a la habilidad y flexibilidad de cada individuo de adaptar su comportamiento en la consecución de una meta interna mediante la coordinación de los pensamientos y las acciones (Dumontheil, 2016). Esta habilidad se desarrolla durante la niñez, sin embargo, ocurre con mayor lentitud durante la adolescencia.

Es también durante la adolescencia que el individuo se vuelve más receptivo y puede aprender de la retroalimentación negativa, de esta manera el control cognoscitivo puede generar implicaciones en el aprovechamiento escolar, así mismo, se retoma la lentitud del desarrollo de esta habilidad cerebral con la procrastinación puesto que si el individuo no coordina esfuerzos internos para la consecución de actividades (dentro y fuera de la escuela) es probable que esto dé pie a la presencia de dicho fenómeno.

2.1.2.2.5 Desarrollo del “cerebro social” o habilidades socio-cognoscitivas

La socio-cognición es la habilidad de tener sentido de orientación al relacionarse en el contexto, a través de procesar internamente señales (comportamientos e información) generadas por otros miembros de la misma especie dentro del mismo contexto; es decir, abarcan una gran variedad de procesos cognitivos, que permiten a los individuos comprender e interactuar con los otros (Frith como se citó en Kilford, Garrett, y Blakemore, 2016)

En el caso específico de los adolescentes, su desarrollo y relación en un medio social propicia que le den prioridad a su relación entre pares, generando mayor sensibilidad y prioridad a la presencia de otros jóvenes, así como a la evaluación que reciben de otros pares, lo cual crea un impacto en su comportamiento.

Tienden a ser más egoístas debido a que son menos propensos a tomar en cuenta una perspectiva externa a la del propio individuo en la realización de sus actividades diarias, volviéndose más sensibles a la exclusión o la toma de riesgos debido a la influencia de sus pares. Es más sencillo para ellos escuchar los consejos o indicaciones de aquellos que consideran como compañeros que de alguien que puede ser una autoridad, como los adultos, que le exija un mayor esfuerzo y concentración en distintas actividades.

Lo anterior en el caso exclusivo de la familia y el docente, provoca la presencia de dos situaciones en la habilidad socio-cognoscitiva del adolescente, pues: 1) hay una gran diferencia entre lo que está dispuesto a hacer impuesto por un adulto; y 2) lo que su desarrollo socio-cognoscitivo le permite realizar (Dumontheil, 2016).

2.1.2.3 Procrastinación

No existe una sola definición de procrastinación, pero a continuación se pueden enumerar algunas para así llegar a un consenso sobre los aspectos en común. Chun y Choi como se citó

en Alegre (2013) indican que es “la falta o ausencia de autorregulación en el desempeño y una tendencia en el comportamiento a posponer lo que es necesario para alcanzar un objetivo” (p. 7), es decir, específicamente en el ámbito escolar, el alumno procrastinante no regula su propia actividad, llevándolo a dejar sus actividades para otro momento.

Esta autora, Steel, como se citó en Alegre (2013) indica que: “la procrastinación se expresa como el retraso intencional en un curso de acción previsto –a pesar de estar consciente de los resultados negativos– y, usualmente, su consecuente desempeño insatisfactorio” (p. 7), este fenómeno se presenta de manera intencional ante una acción previamente establecida, a pesar de conocer los efectos negativos que esta actitud lleva.

Riva como se citó en Quant y Sánchez (2012) menciona que la procrastinación “se presenta porque las personas optan por realizar actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo en lugar de llevar a cabo aquellas que impliquen consecuencias demoradas” (p. 2) esto se relaciona con el acelerado proceso del desarrollo de la realidad, es decir, el constante cambio en las relaciones humanas han llevado a priorizar aquellas actividades que requieran un menor esfuerzo y generen resultados casi inmediatos.

Natividad Sáez como se citó en Cid (2015) considera que la procrastinación es un retraso innecesario e irracional de las tareas.

Con los conceptos mencionados anteriormente, se considera que tienen en común el atraso intencional y sin razón de las tareas, esperando tener efectos positivos en cortos plazos y que a su vez, se relaciona la falta de autorregulación para encaminar sus propias actividades, a consciencia de las posibles consecuencias negativas que esto podría provocar.

Ferrari y Tice como se citó en Sirois (2007) mencionan que la procrastinación es un problema omnipresente y común, caracterizándose por dificultades en la autorregulación afectando el inicio o la finalización de actividades importantes y necesarias.

Sirois (2007) sugiere que la procrastinación puede afectar a la salud, de manera directa e indirecta; de manera directa incluye la creación de estrés innecesario a través de la procrastinación y se encuentra asociado a reacciones psicofisiológicas que podrían llevar a cambios en el funcionamiento del sistema inmune. De manera indirecta se relaciona con los comportamientos y la interacción con el entorno del individuo.

Domínguez – Lara (2017) conceptualiza a la procrastinación en el ámbito académico como una falla en la organización y la postergación constante, que trae como consecuencia que las tareas se acumulen y por consiguiente, no se culminen, teniendo repercusiones directas en el rendimiento académico, la procrastinación se relaciona a la inversa y de manera directa con la autorregulación.

Neenan como se citó en García (2013) menciona que es un error relacionar a la procrastinación con la holgazanería, puesto que procrastinar implica tener actividades por realizar, estar ocupado, pero en lugar de enfocarse en aquella actividad prioritaria, el individuo se enfoca en una actividad substituta, trivial o que genere mayor placer que lo que supone debería realizar, y que es prioritario.

2.1.2.3.1 Procrastinación activa y pasiva

Para fines del presente proyecto de intervención, se retoman los tipos de procrastinador propuestos por Chun y Choi (2005) quienes diferencian entre procrastinadores pasivos y procrastinadores activos. Los procrastinadores pasivos son aquellos que inicialmente no tienen la intención de postergar tareas, sin embargo, lo hacen; y los procrastinadores activos son los que deciden posponer tareas para concentrarse en otras que les causen mayor placer (Cid, 2015). Alegre (2013) proporciona una explicación más amplia sobre los tipos anteriormente mencionados:

“El procrastinador pasivo o tradicional es aquel que se encuentra paralizado por la indecisión para iniciar y culminar las actividades, metas o tareas en el tiempo establecido. En cambio, el procrastinador activo es aquel que se beneficia del aplazamiento pues lo requiere para experimentar la presión del tiempo y terminar con éxito lo que se propuso” (p. 64).

Chun y Choi como se citó en Natividad (2014) hacen hincapié en que el procrastinador pasivo no tiene intención de posponer las actividades pero termina haciéndolo debido a su incapacidad para tomar decisiones y actuar de forma rápida, en cambio, el procrastinador activo se demora por el gusto de trabajar bajo presión y cree que de esta forma el desempeño es mejor, sin embargo, Tice y Baumeister como se citó en Natividad Sáez (2014) indican que la creencia de mejorar el rendimiento bajo presión es falsa, en cambio, el procrastinador pasivo, no decide esto de manera deliberada pero termina sintiéndose pesimista ante el hecho de postergar las actividades, lo cual impacta en la autoestima del individuo, todo lo contrario al procrastinador activo.

En estudios más actuales, Chowdhury y Pychyl (2018) encuentran que el procrastinador de tipo activo no puede ser visto como tal. Acorde a lo establecido por Chun y Choi (2005) y más adelante, Choi y Moran (2009) quienes intentan explicar con mayor profundidad en qué consiste el procrastinador activo, Chowdhury y Pychyl comentan que sigue sin quedar claro, pero, ¿por qué no consideran que el procrastinador activo sea un procrastinador? Según las autoras mencionadas, no se puede procrastinar si se decide hacerlo, puesto que la principal característica de quienes entran en la categoría activa deciden deliberadamente dejar para después sus pendientes, confiando en sus habilidades para trabajar bajo presión, en cambio la procrastinación se centra específicamente en el

aplazamiento de actividades y al conocimiento de las consecuencias negativas que esto puede traer.

2.1.2.4 Autorregulación

La autorregulación juega un papel determinante para la disminución de la procrastinación (Klassen, Krawchuk, y Rajani, como se citó en Klassen, et. al. 2009), dicho concepto consiste en la vinculación del esfuerzo personal por mantener la autonomía en la auto dirección de la propia conducta, implicando un enorme esfuerzo por resistir presiones o distracciones externas (Banz, 2008), es decir, el individuo debe direccionar sus acciones y esfuerzos personales en la consecución de actividades, esto implica a la autonomía en cada individuo y en cada uno se presenta de manera distinta.

Uno de los principales autores que se han encargado del estudio de la autorregulación, Zimmerman como se citó en Panadero y Alonso-Tapia (2014) indica que es una competencia que permite a los estudiantes poner en marcha sus propias estrategias de aprendizaje para así alcanzar sus objetivos y metas académicas. Cabe destacar que un aspecto sumamente relevante en este proceso es que estas metas han sido fijadas en base a los intereses y motivaciones personales del alumno, así también, Zimmerman generó siete teorías distintas relacionadas al surgimiento de la autorregulación: condicionamiento operante, fenomenológica, procesamiento de la información, vygotskiana, sociocognitiva, volitiva y constructivista, y cada una cuenta con sus propios postulados, cuáles son sus procesos autorregulatorios y como promoverlos.

- La teoría del condicionamiento operante establece que es de suma importancia la monitorización o seguimiento para hacer que el individuo tome conciencia de sus actos, llevando a la modificación del comportamiento, es decir, hacer al individuo

consiente de sus propios actos regulatorios ayudará a aumentar la presencia de la autorregulación.

- En la teoría fenomenológica, a diferencia de la anterior, se recomienda la presencia de un agente externo que dote de técnicas que hagan al estudiante consiente de sí mismo, mediante la auto monitorización y la constante autoevaluación.
- La teoría del procesamiento de información hace referencia al trabajo solo del individuo, es decir, el seguimiento se hace de manera individual, eligiéndose las mejores técnicas de apoyo por sí mismos, sin la ayuda de un agente externo. A diferencia de la operante, una vez que el individuo se hace auto consiente, no se explica que es lo que procede cuando esto sucede.
- La teoría sociocognitiva, da mayor énfasis a la auto reflexión que realiza el estudiante sobre el proceso y el producto final obtenido de su actividad individual.
- La teoría volitiva expresa, al igual que las anteriores, la importancia de ser conscientes de nuestros actos, mas no explica cómo llegar a esto, solo menciona el paso por ciertos estadios que ayudan al logro de objetivos, pasar de la orientación al estado y de la orientación a la acción, esta última es la que debe ser propiciada y suceder con mayor frecuencia, puesto que el estado es adoptar una posición pasiva ante el aprendizaje.
- La teoría vygotskiana hace énfasis en las instrucciones que recibe el estudiante por parte de un agente externo, en este caso, un docente. Una vez que el estudiante escucha y comprende las palabras que se le han indicado, al interiorizarlas y llevar a cabo el acto, se puede asegurar que está autorregulando su proceso.
- Por último, la teoría constructivista se relaciona con el desarrollo del individuo. A medida que este va creciendo, toma conciencia de sus actos, sus consecuencias y

cómo controlarse, aplicando lo que sabe en distintas situaciones, esto con el fin de encaminarse a sus objetivos (Zimmerman 2001, en Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Sin duda, el trabajo de Zimmerman es muy amplio con respecto a explicar cómo surge la autorregulación y cómo puede promoverse en ciertas situaciones: ya sean controladas o meramente individualizadas. Se considera que para el presente proyecto de intervención es importante el trabajo individual, pero generando las ayudas necesarias, en este caso, una serie de instrumentos que guíen el trabajo del estudiante, lo anterior, encajando en la teoría fenomenológica.

2.1.2.5 Motivación académica

Una parte importante para mantener al estudiante adolescente autorregulado sobre su propio proceso de aprendizaje, es la motivación que puede sentir respecto a sus actividades escolares. Hensley (2014) establece que la motivación académica tiene un impacto directamente relacionado con los objetivos educativos en la medida en que la procrastinación aumenta o reduce la motivación individual, indicando si es adaptativa o des adaptativa (Corkin como se citó en Hensley, 2014). Lo anterior se relaciona con los objetivos educativos de manera grupal y objetivos individuales, y al presentarse conductas procrastinantes en mayor o menor medida, puede llevar a mayor o menor motivación para el desempeño en distintas actividades.

Hensley (2014) también hace énfasis en tres aspectos relevantes para la motivación individual: 1) la rapidez con la que se aprende, cuando los aprendizajes se obtienen de manera rápida se asocian a bajos niveles de comprensión lectora y exceso de seguridad en la preparación del estudiante, en cambio, si los aprendizajes se dan de manera gradual los estudiantes indican confianza en la obtención de resultados positivos académicos, motivación

académica además que generan estrategias efectivas para el estudio (Schommer como se citó en Hensley, 2014); 2) la habilidad de aprender o autoeficacia, en donde la autoeficacia implica como los individuos juzgan sus habilidades para cumplir o finalizar tareas específicas (Bandura como se citó en Hensley, 2014); y 3) el valor del aprendizaje o el valor que se le da a la tarea, enfatiza en términos del nivel de compromiso e interés, instrumentalmente a metas, pero también, la consistencia de cómo los estudiantes se ven a sí mismos.

A partir de estos tres puntos, se puede hacer una breve revisión respecto a cómo aprenden los alumnos, las estrategias que utilizan, su compromiso y consistencia con los aprendizajes, a pesar de que no son los únicos aspectos relacionados a la procrastinación, es mediante estos que es posible reconocer que tipo de procrastinador es posible que se presente. Aquel alumno que se mantenga comprometido en el cumplimiento de sus actividades, es poco probable que procrastine, en cambio, aquellos que decidan no cumplir, no establecer estrategias por sí mismos, puede relacionarse a un tipo de procrastinador activo o si en dado caso, el individuo no realiza dichas actividades por su indecisión o poca capacidad para mantenerse enfocado en una sola actividad, por lo cual, se vería afectado en el rendimiento académico que presenten específicamente en el nivel secundaria (Eccles y Wigfield, 1995 en Hensley, 2014).

Grund y Fries (2018) proponen una explicación motivacional para la procrastinación, evitando la visión exclusiva de que solo consiste en el aplazamiento de actividades. Consideran que la procrastinación no es irracional ni involuntaria, pues ocurre cuando los individuos persiguen metas que no se encuentran alineadas con sus valores personales o sus necesidades básicas, pues al no cumplir ciertas actividades con intereses propios, es claro que genera apatía, llevando a la procrastinación, puesto que tienen que cumplirse por imposición.

Con respecto a otras investigaciones, específicamente sobre valores personales con respecto al estudio (Dietz, Hofer y Fries, 2007; Hofer, Kuhnle, Kilian, Marta y Fries, 2011 en Grund y Fries, 2018) consideran que aquellos estudiantes orientados al logro académico procrastinan menos que aquellos que toman ciertos valores relacionados bienestar personal. La explicación a lo anterior es que quienes se enfocan al logro prefieren actividades relacionadas al estudio sobre aquellas relacionadas al ocio, ya que experimentan menor impedimento, aunque se encuentren ante una actividad que podría causarles mayor placer, puesto que se encuentran comprometidos con sus prioridades y responsabilidades.

2.1.2.6 Rendimiento académico

La autorregulación y la motivación, sin duda juegan un papel importante dentro del rendimiento académico de cada estudiante, que a su vez, puede tener efectos una vez que la procrastinación se hace presente. Natividad (2014) al realizar una revisión de algunos estudios que enmarcan la relación entre la procrastinación y el rendimiento, Semb, Glick y Spencer (1979) fueron los primeros en establecer la relación entre la procrastinación y el bajo rendimiento académico, esto siendo punta de lanza para realizar más estudios sobre su posible relación y otros estudios que no encontraron relación. (Beck, Koons y Milgram, 2000; Lay, 1986; Morris, Surber y Bijou, 1978; Solomon y Rothblum, 1988 en Natividad Sáez, 2014) Sin embargo, estudios más recientes si han encontrado correlación negativa entre la procrastinación y el rendimiento académico (Balkis y Duru 2009; Bruinsma y Jansen, 2009; Collins, Onwuegbuzie y Jiao 2008; Dewitte y Schouwenburg, 2002; Fritzsche, Young y Hickson 2003; Howell y Watson 2007; Moon y Illingworth, 2005; Özer et al., 2009; Rothblum et al., 1986; Steel et al., 2001; Tice y Baumeister, 1997; Tuckman, 1991; van Erde, 2003).

Edel (2003) conceptualiza el rendimiento académico como un aspecto complejo en el que no solo interviene el resultado de una evaluación, también relacionado con la motivación, el auto control del alumno y las habilidades sociales. Es importante no solo ver el rendimiento académico a partir de la evaluación, también, de cómo influye en el individuo la convivencia con sus pares y el contexto educativo en el que se desenvuelve, complementando lo anterior, Cominetti y Ruiz (1997, en Edel, 2003) plantean que las expectativas generadas por parte de los familiares y docentes, incluyendo las de los mismos estudiantes sobre sus resultados, sientan las bases sobre un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden generar efectos beneficiosos o de desventaja en sus resultados dando lugar a que si los docentes identifican que si el desempeño y el comportamiento del grupo es adecuado, ello incide directamente en el rendimiento de los alumnos.

La procrastinación, al igual que el rendimiento académico, tiene muchas implicaciones más allá del ámbito académico, es decir, no solo se queda en la esfera educativa, sino que también intervienen aspectos personales, sentimientos y motivaciones, pudiendo incidir en su presencia, o en el bajo o alto rendimiento académico.

Balkis y Duru (2017) mencionan que no es de sorprender que aquellos estudiantes procrastinadores tienden a tener un bajo rendimiento académico porque son más propensos a dejar de lado el completar sus actividades y estudiar para sus exámenes en el último minuto, citando un trabajo de Kim y Seo (2015, en Balkis y Duru, 2017) enfatizaron que: (a) los individuos que reconocen postergar presentan mayor efecto negativo en el rendimiento académico, más que la postergación evaluada externamente, (b) la procrastinación se presenta con mayor frecuencia al presentar evaluaciones realizadas por un agente externo

que al realizar auto evaluaciones y (c) la procrastinación está fuertemente correlacionada con el rendimiento académico entre los más jóvenes, más que en las personas mayores.

A pesar de lo mencionado anteriormente, es completamente normal que un estudiante crea que el único indicador de su rendimiento es su calificación, se debe hacer consiente al estudiante del papel que juega su proceso autorregulado y motivación en la disminución de la procrastinación para un mejor y mayor rendimiento académico, ya que de esta manera toman responsabilidad, gestión del tiempo disponible y actúan de manera eficaz, para así generar un impacto positivo.

Cabe señalar que a raíz de lo que se mencionaba anteriormente, en el apartado de autorregulación, según la teoría fenomenológica de Zimmerman (2001, en Panadero y Alonso-Tapia, 2014), es importante que el estudiante trabaje por sí mismo (autorregulación) pero si este puede recibir apoyo por parte de un agente externo, en este caso, el docente, que le apoye en la consecución de sus actividades mediante ayudas leves, se puede generar un efecto en la disminución de dicho fenómeno.

2.1.2.7 Papel del docente en la educación

El docente en la actualidad ya no solo puede ingresar al aula y comenzar a dotar de conocimientos al alumno. Hoy, se pide que el docente sea más que un ser que explica, es importante que sea un docente inventivo y se centre en el estudiante, que cuente con una variedad de técnicas a desarrollar dentro del aula. El profesor en la actualidad debe tener conocimientos y capacidad de reinventar actividades, debe ser capaz de utilizar diferentes estrategias pero también contar con ciertas rutinas básicas para llevar a cabo la clase, pero siempre dispuesto a posibles cambios con el fin de romper con la rutina y mejorar el ambiente (Woolfolk, 2010).

En un estudio realizado por Valenzuela, Codina, Pestaña, y González-Conde (2017) un docente controlador, tiende a generar efectos negativos en sus estudiantes y en sus experiencias de aprendizaje e incluso que los maestros que tienden a utilizar recompensas (reforzadores externos) pueden interferir con los procesos de decisión autónoma de sus estudiantes con respecto al estudio. Es posible que esta interferencia se deba a que el docente llama la atención del estudiante sobre ciertas tareas específicas consideradas importantes por el mismo docente, dejando pasar por alto aspectos volitivos, críticos para el compromiso continuo y el mantenimiento de altos niveles de autonomía, motivación y autorregulación en el aprendizaje. A raíz de lo anterior, los autores indican que sería más útil para los docentes que reconocieran el esfuerzo de sus alumnos cuando estudian o aprenden de forma autónoma, modelando así su motivación y su autorregulación, alentándolos no solo a la conclusión exitosa de una tarea, a trabajar en mayor medida por ellos mismos que controlando de manera minuciosa el trabajo de los estudiantes.

Pero, ¿cómo se relaciona lo anterior con la presencia de la procrastinación? El docente que controla minuciosamente el ambiente de aprendizaje, para tornarse a uno de enseñanza, disminuye la capacidad de autorregulación y motivación del estudiante por sí mismo pues el docente se encarga de expresar abiertamente que es lo que se espera que el estudiante haga. Cabe señalar, que es importante establecer las pautas sobre las cuales ha de trabajar el estudiante, pero motivar al estudiante a utilizar su creatividad, su sentido de orientación, responsabilidad y confianza, le hará partícipe en su propio aprendizaje, haciéndolo mayormente significativo para el estudiante.

2.2 Discusión teórica de la problemática

Para realizar un acercamiento a la procrastinación se retoma la teoría cognoscitiva social de Bandura, específicamente la autoeficacia, ya que si un individuo se encuentra completamente seguro de sus capacidades sobre metas específicas, es más probable que existan menores niveles de procrastinación, para continuar con la teoría del establecimiento de metas (Goal setting theory) de McLeod (2012).

2.2.1 Teoría cognoscitiva social

Dicha teoría está compuesta por tres elementos: la motivación, la autoeficiencia y la autoeficacia en los individuos. Para fines del abordaje del presente proyecto, se rescata la importancia de la autoeficacia.

En 1987, Bandura define que:

“La autoeficacia son los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de resultados. No tiene que ver con las destrezas que tenga la persona, sino con los juicios que pueda hacer, con independencia de la destreza que posee” (Alegre, 2013, p. 60).

Más adelante, Bandura (1994) agrega que existe la autoeficacia percibida, que consiste en las creencias de las personas para producir ciertos niveles de rendimiento que ejercen influencia sobre otros eventos y que a su vez, pueden generar impacto en sus vidas, esas creencias personales producen diversos efectos en cuatro procesos mayores: cognitivos, motivacionales, afectivos y procesos de selección. Lo anterior significa que, a mayor nivel de autoeficacia (mayor confianza en sí mismo y sus habilidades) mejora el sentido de realización y bienestar personal.

Tres años más tarde, Bandura como se citó en Alegre (2013) define a la autoeficacia personal como:

“Una de las influencias motivacionales más importantes sobre el logro académico, porque los aprendices se comprometen con una meta específica de aprendizaje basados en el juicio de las capacidades propias para enfrentar una probable situación difícil, condicionando así el inicio y la persistencia en una actividad de estudio” (p. 59).

Ante lo anterior, los estudiantes que manejan altos niveles de autoeficacia, se comprometen en mayor medida con sus actividades escolares, pues no dudan de sí mismos, generan pasos para trabajar y además, afrontan el quehacer diario con mayor optimismo pues saben que pueden hacerlo.

2.2.2 Teoría del establecimiento de metas (Goal-setting theory)

McLeod (2012) indica que el uso de la técnica S.M.A.R.T. se ha vuelto popular en distintos ámbitos, como la medicina, la administración o la educación. Parte de esta popularidad proviene del desarrollo de la teoría de establecimiento de metas durante la última parte del siglo pasado, debido a la necesidad de un ambiente cada vez más competitivo, parte de ella, sin duda, se deriva de los hallazgos del Yale Goal Study en 1953, así como el Harvard Written Goal Study en 1979.

El Yale Goal Study encuestó en 1953 a los graduados de Yale, preguntando cuántos de ellos tenían objetivos escritos específicos para su futuro. Se determinó que el tres por ciento de ellos tenían tales objetivos. Una encuesta de seguimiento con duración de 20 años indicó que el 3% de los estudiantes con metas específicas escritas había acumulado más riqueza financiera personal que el otro 97 % de la clase combinada.

El Harvard Written Goal Study siguió a los graduados de la Escuela de Negocios de 1979 y encontró de manera similar, que solo el 3% de los graduados tenían metas financieras escritas específicas, pero terminaron ganando 10 veces más que el otro 97 % de los graduados.

Lo anterior no significa que sea simple generar una meta, estas surgen a partir de objetivos y con ayuda de la técnica S.M.A.R.T. las metas se vuelven más inteligentes (smarter) y para esto es necesario cumplir con ciertos criterios y cada letra supone uno de ellos:

- **Specific (específico):** Hacer objetivos específicos es el primer paso necesario. Un objetivo que es específico es de suma importancia para poder alcanzarlo, pues trae consigo que sea real y que se pueda cumplir. Escribirlo implica no dejar dudas de lo que quiere alcanzarse.
- **Measurable (medible):** Los objetivos deben ser cuantificables para así poder medir el grado de alcance. Establecer criterios específicos medibles, eliminará la posibilidad de futuros desacuerdos y de dudas sobre cuánto ha de alcanzarse.
- **Achievable (alcanzable):** Los objetivos deben ser reales, alcanzables para todos los individuos, esto parte del tiempo disponible, el talento y recursos disponibles, de no ser así, puede llevar a frustración en el individuo.
- **Relevant (relevante):** En ocasiones, se toma mucho tiempo “hacer las cosas mal, bien”, es decir, suele suceder que los individuos se enfocan con mayor premura en aspectos que pueden ser atractivos y disfrutables, sin embargo, esto no significa que hagan contribuciones importantes para el logro de otras metas mucho más relevantes,

lo anterior surge al no pensar en si aquello que hacemos realmente es importante para la mejora personal.

- Time bound (límite de tiempo): Este aspecto implica seleccionar y establecer fechas límite para el alcance de las metas, decir que algo debe hacerse lo más pronto posible implica que no haya un verdadero compromiso, en cambio si los individuos establecen un mayor tiempo de distancia entre la actualidad y su meta, eso da pie a un mayor sentido de responsabilidad.
- Engaging (atractivo): Los objetivos deben ser atractivos, es decir, que produzcan un mayor sentido de compromiso por parte del individuo, pues de esta manera se facilita que las actividades funcionen.
- Rewarding (gratificante): Una vez que los objetivos son específicos, medibles, alcanzables, relevantes, atractivos y en un periodo de tiempo establecido, se espera que al alcanzarlos, produzcan un sentimiento satisfactorio en los individuos, pues ello implica no solo escribir en un papel un objetivo, sino también establecer qué pasos habrán de seguirse para lograrlo y una vez cumplido lo anterior, impacta de manera positiva en el estado de ánimo de los individuos.

Pensar en crear metas específicas implica que los estudiantes se enfoquen en alcanzarlas, sin dejar de lado sus hobbies o aficiones, pues se enfoca a aumentar la responsabilidad y compromiso con diversas tareas. Generar metas específicas ayuda, a su vez, a aumentar el proceso auto regulatorio de los estudiantes, pues existe un mayor interés con respecto a su propia actividad.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Abordaje metodológico

En el presente capítulo se explicará el paradigma elegido para la realización del presente proyecto, además de explicar las fases en las que fue llevado a cabo el trabajo. La primera fase consistió en el abordaje cualitativo y posteriormente, el abordaje cuantitativo, además de describir a los participantes, instrumentos y procedimiento para la recolección de datos.

3.1.1 Paradigma científico

Se eligió el enfoque crítico progresista que surge en un primer momento en el ámbito de la innovación educativa y posteriormente se traslada al campo de la intervención educativa (Barraza, 2010).

Barraza (2010) explica que el enfoque crítico progresista parte de la ciencia social crítica y de la teoría crítica educativa, y tiene como fin la mejora educativa a partir de la autonomía profesional y social de quien realiza la intervención. Conviene remarcar que lo anterior hace énfasis en el objetivo principal de las ciencias críticas, la emancipación y la separación de cualquier sumisión a otro poder que no sea el del individuo que actúa sobre la intervención, es decir, el tipo de autonomía que el autor refiere va encaminado al perfeccionamiento propio, la creación y participación en comunidades que fomenten la colaboración entre profesionales de la educación sin dejar de lado la reflexión crítica sobre el contexto actual en el que se desarrolla la educación; por último, una parte primordial debe ser la generación de investigación en y para la educación, surgiendo de problemas de la vida cotidiana y construirse con el fin de solucionarlos (Carr y Kemmis como se citó en Barraza, 2010).

La práctica llevada a cabo por el agente educativo suscrito al enfoque crítico progresista cumple con las siguientes características: 1) el diálogo y la colaboración son los recursos principales para la construcción de mejoras para la educación, 2) es mediante el trabajo colaborativo que el agente lleva a cabo la generación de instrumentos de solución, llevando al análisis y reflexión de los fines de dicha intervención en su realidad, 3) el actuar del profesionista dentro del enfoque crítico progresista se da de manera deliberada y autónoma, 4) es a partir de la realidad abordada que el profesionista genera las pautas de su propio trabajo, el trabajo de los especialistas servirá como apoyo, y 5) se desarrollan competencias que permitan la problematización y solución creativa de problemas (Barraza, 2010).

3.1.2 Etapas del trabajo

Como se mencionó al inicio del capítulo, el diagnóstico se llevó en dos fases. La primera fase corresponde a la metodología cualitativa, con la aplicación de un grupo focal en cada uno de los tres grupos inscritos dentro de la institución educativa privada de nivel secundaria, para continuar con el abordaje cuantitativo mediante escalas de tipo Likert, abordando a los tres grupos y parte de la planta docente.

En el diagnóstico cualitativo, se aplicaron preguntas que guiaron el diálogo durante los grupos focales, referentes a las categorías asociadas al fenómeno: autorregulación, motivación, rendimiento académico, el papel de los docentes y procrastinación.

En el diagnóstico cuantitativo, la escala conformada por 23 ítems se creó a partir de la revisión de la literatura; se retomaron los supuestos teóricos propuestos por Chun y Choi (2005) para conocer qué tipo de procrastinador se presenta con mayor frecuencia a partir de las respuestas de los estudiantes, dichos autores distinguen: activo y pasivo.

3.1.3 Estrategia de recolección de datos

3.1.3.1 Estrategia cualitativa

La metodología de corte cualitativo es aquella que produce descripciones sobre las palabras de las personas, ya sean escritas o habladas pero también de las conductas observables (Castaño y Quecedo, 2002). Taylor y Bogdan como se citó en Castaño y Quecedo (2002) sintetizaron en una lista las características del método cualitativo, de las cuales se rescatan las siguientes:

1. Es un método inductivo, pues parte de los datos para generar conceptos, sin necesidad de una hipótesis.
2. Entiende y observa el contexto y a los individuos de manera holística, es decir, no ve a los individuos como seres aislados o como números, se les toma en cuenta dentro de su contexto y cómo este influye en ellos.
3. El investigador interactúa en forma natural con los individuos a abordar, sin embargo, es responsabilidad del investigador eliminar en mayor medida su influencia en los sujetos de estudio.

3.1.3.1.1 Población

La muestra elegida para realizar el estudio está basada en estudiantes adolescentes de secundaria de los tres grupos de primer a tercer grado, siendo un total de 45 estudiantes. Cada grupo conformado por 15 estudiantes. Los rangos de edad por grupo son, en primer grado de 12 a 13 años, en segundo de 13 a 14 años y en tercero, de 14 a 15 años.

3.1.3.1.2 Técnicas e instrumentos

Se considera al grupo focal como la técnica ideal para el abordaje del fenómeno. Martínez-Miguel como se citó en Hamui y Varela (2013) concibe al grupo focal como un método de

investigación que apuesta por el colectivo antes que el individuo por sí mismo, centrándose en la pluralidad y variedad de actitudes, tomando en cuenta las experiencias y creencias de cada uno de los participantes en su conjunto.

Escobar y Bonilla (2009) definen a los grupos focales como una técnica para la recolección de información de manera grupal, su propósito radica en la búsqueda de actitudes, conocimientos, creencias, experiencias y reacciones, a su vez, propiciando la multiplicidad de miradas sobre un mismo fenómeno presente en el grupo.

Se concibe como un método pertinente para aplicarse en los grupos, al conocer las opiniones y percepciones de los individuos sobre motivación, autorregulación, procrastinación, rendimiento y el papel de los docentes.

3.1.3.1.3 Procedimiento

El procedimiento para llevar a cabo la aplicación del instrumento cualitativo es el siguiente. Inicialmente, se obtuvo la aprobación por parte de la subdirección escolar dentro del colegio, esto con el fin de informar cómo se llevaría la aplicación de la técnica (grupo focal).

Se ingresó en un primer momento al grupo de tercer grado, con un total de 15 alumnos, en donde se les pidió que expresaran ampliamente sus opiniones a partir de ciertas preguntas que guiarían la entrevista grupal. Durante este proceso, los estudiantes se involucraron con las temáticas al generar preguntas nuevas y pequeñas discusiones entre ellos. En un segundo momento, participó el grupo de primer grado, con un total de 15 participantes, en donde al igual que el tercer grado, los estudiantes generaron comentarios y preguntas que enriquecieron la aplicación. Por último, se llevó a cabo la entrevista al grupo de segundo grado, repitiendo la dinámica de los grupos anteriores.

3.1.3.2 Estrategia cuantitativa

El abordaje cuantitativo se caracteriza por medir fenómenos al recolectar datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, además de utilizar la estadística para analizar y presentar resultados. Su proceso es secuencial, deductivo y probatorio, pues examina la realidad de manera objetiva. Partiendo de dicha metodología, se opta por la creación de encuestas para obtener y recolectar los datos pertinentes sobre un fenómeno, con escala tipo Likert, el cual fue creado en Rensis Likert en 1932 el cual consiste en un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios y el participante deberá externar su reacción ante estos (Sampieri, 2006).

3.1.3.2.1 Población

La aplicación de encuestas se realizó a una muestra de 35 estudiantes adolescentes, de un total de 45 estudiantes, debido a que el día de la aplicación hubo ausencias en los grupos.

Los sujetos se encuentran en nivel secundaria, en una institución educativa privada ubicada en el Ex Ejido Coahuila en la ciudad de Mexicali, Baja California. La muestra de estudiantes, se tomó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, por tanto, es importante remarcar que no es posible realizar generalizaciones sobre los resultados.

Las edades de la mayoría de los estudiantes encuestados rondan entre los 13 y 14 años, y la mayoría se ubican en el grupo de segundo y tercer grado (Tabla 3.1).

Tabla 3.1 Edades y grado de los estudiantes

	Media
Edad	13.69
Grado	2.17

Con respecto al género de los encuestados, la mayoría de los estudiantes pertenecen al género masculino en un 57.1%, es decir, más de la mitad de los encuestados, mientras que el 42.9% pertenecen al género femenino (Tabla 3.2).

Tabla 3.2 Género de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Género masculino	20	57.1
Género femenino	15	42.9
Total	35	100

Posteriormente, se aplicaron encuestas a los docentes, abordándose a ocho de un total de 16 docentes.

3.1.3.2.2 Instrumento

Se realizó un cuestionario sobre hábitos académicos relacionados a la procrastinación compuesto de 23 afirmaciones con una escala de tipo Likert. Las variables a verificar fueron la predominancia de un tipo de procrastinador apegándose a lo propuesto por Chun y Choi (2005), de tipo pasivo o activo, en donde cada reactivo contenía información sobre las características de cada clasificación.

3.1.3.3.3 Procedimiento

Se obtuvo la aprobación por parte de la subdirección escolar, para después agendar la siguiente visita para la aplicación del instrumento. El día de la aplicación, se ingresó a cada uno de los salones y se explicó en qué consistiría esta; de manera grupal se leyó la presentación del cuestionario y las instrucciones para contestar, además de mencionar la confidencialidad de la información obtenida. Aunque en cada salón varió el número de alumnos, les llevó un tiempo similar contestar dicha escala (20 minutos).

3.2 Diagnóstico

En el presente apartado se reúne la información que se obtuvo a partir de la aplicación de la metodología cualitativa; se abordaron las categorías relacionadas a la procrastinación: autorregulación, la motivación académica, el rendimiento académico, características de dicho fenómeno y el papel de los docentes; con la metodología cuantitativa y con fines de profundización, se abordó la procrastinación y características propias de los dos tipos elegidos inicialmente: activo y pasivo.

3.2.1 Resultados de diagnóstico cualitativo

3.2.1.1 Procrastinación

Este comportamiento tiene una amplia variedad de concepciones, aunque las consecuencias suelen ser similares entre los distintos conceptos. Se rescata a la procrastinación como “la postergación en el inicio o conclusión de una actividad específica, mediante la realización de una actividad innecesaria o menos importante, acompañada de un estado de ansiedad” (Ferrari como se citó en García, 2013) mientras que otros investigadores han visto a la procrastinación como un comportamiento contraproducente que lleva a la incapacidad, el bajo compromiso, la presencia de baja autorregulación y que irremediamente se relaciona a un bajo rendimiento académico (Harrington; Rice, Richardson, y Clark como se citó en Hensley, 2014), sin embargo, para fines de este abordaje se utilizó el concepto de Chun y Choi (2005) en donde se ve a la procrastinación como un comportamiento incapacitante que lleva a la pérdida de tiempo, bajo rendimiento y un alto nivel de estrés.

Para que los alumnos pudieran comentar con respecto a la presencia del fenómeno en sus grupos, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué hacen con los trabajos que les disgustan? ¿Por qué?, Si tienen tareas o trabajos pendientes ¿Cuál es tu reacción ante estos?

y Si por alguna razón, dejaron trabajos pendientes hasta último momento ¿Qué hacen ante esta situación?

El grupo de tercer grado al enfrentarse a actividades que les causen desagrado optan simplemente por no realizar dichas actividades, e incluso participan en estas pero sintiéndose obligados, realizándolo de manera lenta y sin motivación, dejando en claro su desaprobación en la presentación final de la tarea que ellos mismos reconocen como deficiente. Aceptan que posponen sus actividades hasta el último momento, realizándolas lo más rápido posible, sintiendo estrés.

En segundo grado, los estudiantes expresan, de manera general, realizan las actividades aunque estas les desagraden pues de lo contrario podría afectar a sus calificaciones. Al preguntarles sobre sus pendientes, estos reaccionaron con diversos comentarios, reportando sentimientos de estrés, alteración, ansiedad e incluso “bloqueos”, optando por trabajar en ellos lo más rápido posible aunque esto pueda repercutir en el resultado.

El grupo de primer grado, al igual que en segundo grado, menciona sentirse obligado en la realización de sus actividades por la obtención de una calificación. Con respecto a sus pendientes académicos, las opiniones son divididas, algunos si realizan sus actividades con tiempo, otros esperan hasta el último momento para realizarlos con prisa, sin embargo se encuentran conscientes de que si realizan sus actividades al último momento, llevando a sentimientos de presión, estrés e incluso que la actividad no cumpla con las expectativas de los docentes y una calificación aprobatoria.

Al analizar las respuestas de los estudiantes, se puede asegurar la existencia de la procrastinación en los estudiantes, pues como lo mencionan Chun y Choi (2005) los estudiantes sienten estrés al pensar en sus pendientes además de estar conscientes de que esto puede generar una mala calificación, y que al igual que lo mencionaban Harrington; Rice, Richardson, y Clark como se citaron en Hensley (2014), dejan ver en sus respuestas el bajo compromiso con sus actividades académicas y la falta de autorregulación que ya había sido mencionada en el apartado correspondiente a esta.

3.2.1.2 Autorregulación

En el ámbito académico, la autorregulación va encaminada a los esfuerzos que realizan los individuos para el logro de una actividad. Para abordar dicha categoría, a los estudiantes se les preguntó: Cuándo tienen que realizar una actividad en clase ¿Cómo trabajan en ella? y “¿Cómo te mantienes concentrado trabajando en tus actividades?”

El grupo de tercer grado manifiesta la autorregulación en relación al interés que puedan sentir respecto al tema abordado en clase, si no es atractivo, prefieren no trabajar en la tarea asignada. Entendemos por autorregulación “un conjunto de procesos orientados sistémicamente a controlar nuestros propios pensamientos, sentimientos y acciones en una situación dada, para alcanzar nuestros objetivos” (Trías, 2014, p. 2). A partir de lo mencionado por el grupo y el autor, podemos asegurar que dichos estudiantes carecen de un proceso auto regulatorio necesario para trabajar en sus actividades de clase, ya que no ponen en marcha sus propios procesos cognitivos para así llegar a la finalización de estas, y ello, como consecuencia, les lleva a la acumulación o simplemente al abandono de dichas tareas.

Los grupos de segundo y primer grado, consideraron posible trabajar en clase siempre y cuando se realice una técnica de aprendizaje grupal, ya que el uso de estrategias de

enseñanza centradas en el docente, en donde el estudiante asume un papel pasivo genera aversión por parte de ellos. García, Huertas y Trías (2012) mencionan la importancia de que el sujeto asuma un papel activo dentro de sus propios aprendizajes, lo cual es un pilar importante dentro del constructivismo. Que el estudiante asuma este rol habla de un individuo que puede generar las habilidades necesarias ante un mundo que exige seres capaces de sobrevivir en la era del conocimiento, al hacerse responsables de sus tareas, y que además elije sus estrategias y se interesa por alcanzar sus propios objetivos. Sin duda, este es uno de los retos más importantes y difíciles de superar en la educación actual, sin embargo, se debería aprovechar si se encuentra presente en el alumnado, lo anterior hace alusión a la existencia de un proceso autorregulado en los estudiantes, el cual debería ser utilizado a favor de su aprendizaje y no verse coartado con estrategias que acaban con su interés natural.

3.2.1.3 Motivación académica

Hablar de motivación incluye un “conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” convirtiéndose en un factor determinante en el éxito o fracaso académico (Beltrán; Good y Brophy, como se citaron en Navarro, 2016), es decir, un estudiante motivado se encuentra altamente interesado en su propio proceso de aprendizaje, lo cual va de la mano con el rendimiento académico. La motivación intrínseca también juega un papel muy importante en el aprendizaje, la cual consiste en que, el individuo participa en sus tareas por el simple placer de realizarlas, y traducido al ámbito académico, implica el disfrute de las actividades escolares por el hecho de adquirir y reforzar conocimientos (Navarro, 2016).

Para abordar la presente categoría se planteó una pregunta guía, “¿Cómo se motivan en caso de que la actividad no sea de su completo agrado?” la cual aborda aspectos meramente intrínsecos.

Los estudiantes de tercer y segundo grado reportan que la motivación parte desde lo extrínseco, es decir, la calificación es un elemento de vital importancia, así como recibir un refuerzo positivo, por mencionar algunos: “buen trabajo” o “bien hecho”.

Específicamente el grupo de segundo grado, habla de pequeños tintes de motivación intrínseca al pensar en las consecuencias positivas y negativas que podría tener realizar o no una tarea, pero el factor determinante de la motivación en el grupo es contar con un referente previo del contenido a abordar.

Para el grupo de primer grado, es de suma importancia adquirir un papel activo dentro de su aprendizaje además de realizar esfuerzos extras para aparecer en el cuadro de honor, ello como una forma de motivación extrínseca en el grupo.

A partir de lo mencionado, es evidente que aunque haya algunas muestras de motivación intrínseca que podrían reflejarse en el ámbito académico, los estudiantes no se encuentran motivados para realizar sus tareas escolares, según lo que establecen Johnson y Johnson como se citó en Navarro (2003) quienes mencionan que la motivación para los estudiantes implica las siguientes características:

Planeación, concentración en la meta, toma de conciencia, meta cognoscitiva de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso (p. 1).

Es decir, que aunque los estudiantes puedan sentir motivación a partir de refuerzos positivos externos por parte de los docentes, en forma de calificación, esto no es suficiente pues no toman conciencia de la importancia de sus aprendizajes más allá de cuantificar su rendimiento, finalizando sus tareas solo por las consecuencias que esto podría traer. Esto es de suma importancia, ya que aunque ese no es el tema central del presente trabajo, se relaciona directamente con la presencia de la procrastinación, pues al no sentirse motivado, el estudiante evita la realización de sus tareas.

3.2.1.4 Rendimiento académico

Navarro (2016) menciona que el rendimiento académico “mide el logro que un estudiante obtiene frente a las demandas de los ambientes de aprendizaje en los cuales participa” (p. 241), sin embargo pensar que el rendimiento puede ser medido, es hablar de cuantificar un aprendizaje lo cual implica una visión reduccionista del aprendizaje en los individuos.

Robinson (2016) considera que entre los factores que ayudan a favorecer o disminuir el rendimiento se encuentran: la motivación, el estatus social, las circunstancias familiares, los recursos de los cuales se menciona la infraestructura, materiales y económicos, así como los métodos de enseñanza y aprendizaje; así también el tipo de evaluación; sin duda los elementos mencionados anteriormente, aunados al logro de los aprendizajes, responden al rendimiento logrado.

Para el abordaje de la categoría se emplearon las siguientes preguntas: “¿Cómo definirían su participación en clase y en las actividades?”, “¿Cómo se preparan para los exámenes?” y “¿En sus momentos libres se dedican a sus pendientes escolares?”.

El grupo de tercer grado menciona que se esfuerzan por participar en clase aunque no comprendan lo suficiente el tema. Con respecto a sus evaluaciones, no se preparan lo

suficiente, aun así, consideran sus hábitos de estudio buenos y tratan de evitar la memorización de los contenidos, sin embargo, en sus tiempos libres no hacen espacio para seguirse preparando y mejorar su rendimiento.

Los estudiantes de segundo grado se expresan de sus participaciones como buenas o neutrales. En relación a como se preparan para sus evaluaciones, las relacionan al uso de guías de estudio, otros se enfocan en lo que indica el docente y por último, hay quienes prefieren no estudiar. En sus momentos libres, la mayoría se enfoca en actividades académicos para así evitar estrés o presión.

En el grupo de primer grado, la calidad de sus participaciones y actividades escolares se relaciona con la comprensión de la temática del día. Definen sus participaciones en clases como buenas e incluso excelentes. Su manera de prepararse para los exámenes es mediante el uso de guías, cuidando evitar la memorización, aunque terminan haciéndolo. Así también, en sus tiempos libres prefieren enfocarse en otras actividades que no sean aquellas propias de la escuela.

A partir de las experiencias, opiniones y sentimientos de los estudiantes se puede aseverar que tienen un bajo rendimiento académico, el cual se reduce simplemente al número que obtengan en su calificación. Para dar cuenta de lo anterior, los estudiantes solo recurren a la memorización de guías, lo cual refleja consecuencias directamente al rendimiento académico, ya que como lo indican Quant y Sánchez (2012) “el uso más o menos adecuado de estrategias de aprendizaje genera un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes” y definitivamente, la memorización no es aprender.

3.2.1.5 Docentes

El papel del docente en la actualidad ya no debe reducirse a ingresar al aula y comenzar a dotar de conocimientos al alumno, favoreciendo con ello el papel pasivo de este. Debe procurar que el alumno cuente con una variedad de técnicas a desarrollar dentro del aula. El profesor en la actualidad debe tener conocimientos y capacidad de reinventar actividades, debe ser capaz de utilizar diferentes estrategias pero también contar con ciertas rutinas básicas que funcionen como modulador del ritmo en clase, además de estar siempre dispuesto a realizar cambios con el fin de romper con la rutina y mejorar el ambiente escolar (Woolfolk, 2010).

Para conocer las posturas de los alumnos sobre el trabajo de sus profesores, se les plantearon las siguientes preguntas: “¿Cómo podrían definir el trabajo de sus maestros?” y “Si pudieras hacer sugerencias ¿Cuáles serían y por qué?”.

El grupo de tercer grado externó que las clases son aburridas, lo cual lo asocian a la falta de empatía del docente hacia el grupo. Consideran que la actitud del docente podría generar un cambio respecto al ambiente de los estudiantes en clase, en donde se favorezca en mayor medida el contacto docente-alumno para las actividades en clase.

El grupo de segundo grado, no siente empatía por parte de sus profesores hacia el grupo, ejemplo de esto es la necesidad de mayor tolerancia por parte del docente en el momento de externar dudas o aclaraciones e incluso, la necesidad de una relación menos distante, sin perder su figura de autoridad. Consideran que los docentes deben variar sus estrategias de enseñanza, y al igual que el grupo de tercer grado, consideran la actitud positiva como un agente de cambio con respecto a su rendimiento en clase.

Por último, el grupo de primer prefiere actividades simples, donde el docente explique previo a la realización de una tarea. Le dan prioridad a la flexibilidad y comprensión por parte de sus docentes ante las diferencias existentes entre compañeros.

Rosenshine y Furst como se citó en Woolfolk (2010) consideran que algunas características clave dentro de la enseñanza se encuentran en la claridad, la organización, la calidez y el entusiasmo con el que el docente se presenta en clase. Al hablar de claridad y organización, se considera que el docente cuenta con estas habilidades al dar explicaciones concretas, evitando divagar y realizando presentaciones organizadas, en este caso (y con los tres grupos), se considera que si los docentes cumplieren con estas habilidades los estudiantes presentarían mayor interés e incluso mayor oportunidad de participación en clase. Además, al relacionar las respuestas de los estudiantes con la calidez y el entusiasmo existe una mayor diferencia sobre lo que proponen las autoras citadas previamente. Un factor relacionado al rendimiento se encuentra en el entusiasmo que el docente siente por su asignatura, ya que si este no lo demuestra, es poco probable que sus estudiantes sientan curiosidad por aprenderla, a esto se suma la calidez, la amabilidad y la comprensión por parte del docente. En suma estos tres factores generan mayor agrado y empatía entre docentes y alumnos, y por la clase.

Cabe destacar que lo mencionado anteriormente no asegura que los estudiantes aprueben todas sus materias, sin embargo, esto puede representar un factor de cambio. Revisando lo mencionado por los estudiantes y contrastando con lo mencionado por Woolfolk (2010) pensar en docentes más empáticos, claros y comprensivos sugiere docentes que se relacionen en mayor medida con sus estudiantes, sin dejar de lado su responsabilidad y papel de instructor en el aula esto deberá generar un impacto positivo en el rendimiento de sus estudiantes, lo anterior debe ir de la mano de docentes con mayor variedad de técnicas y

estrategias de enseñanza, que favorezcan el interés en sus estudiantes; al pensar en la capacidad inventiva del docente esta puede generar una relación en aumentar o disminuir dicha capacidad en sus alumnos.

3.2.2 Fase 2. Resultados del diagnóstico cuantitativo

A partir de lo obtenido en el abordaje cualitativo, y como se mencionó anteriormente, se optó por profundizar en los dos tipos de procrastinador elegidos para esta intervención: pasivo y activo, en donde a partir de sus características, se encuestó a docentes y alumnos. En los alumnos se identificaron que características se manifestaron con mayor intensidad, además de realizar correlaciones entre las características contenidas en los ítems de la encuesta. En la aplicación de la encuesta con los docentes, se identificaron frecuencias con respecto a las características que identificaron en mayor medida en sus estudiantes.

3.2.2.1 *Estudiantes*

Se identifica en un primer momento que los alumnos tienen mayor problema en finalizar sus actividades escolares, y también presentan dificultad al iniciarlas, esto refiere una característica básica en la procrastinación, postergación de las actividades (Tabla 3.3).

Tabla 3.3 Correlación. Ítems relacionados a iniciar y finalizar actividades

		Me cuesta trabajo iniciar una actividad
Me cuesta trabajo finalizar una actividad	Correlación de Pearson	.653

En segunda instancia, los estudiantes experimentan sentimientos de pesimismo y presión para finalizar sus actividades cuando el tiempo disponible es poco, ambas características propias de un procrastinador de tipo pasivo a partir de lo que indican Chun y

Choi (2005). También, suelen sentirse desanimados y culpables si no finalizan en los plazos establecidos previamente (Tabla 3.4).

Tabla 3.4 *Correlación. Ítems sobre sentimientos pesimistas, presión, estrés y desanimo.*

		Me siento presionado para finalizar una actividad si el momento de entrega es pronto	Me siento culpable si no finalizo mi actividad a tiempo
Me siento pesimista para obtener buenos resultados si el momento de entrega es pronto	Correlación de Pearson	.603	
Me siento desanimado si no finalizo mi actividad a tiempo	Correlación de Pearson		.674

A partir de lo anterior, los alumnos reportan sentimientos depresivos, propios de la procrastinación de tipo pasiva. Según los autores Chun y Choi (2005), la procrastinación pasiva se identifica porque quienes la experimentan suelen sentirse desanimados al no finalizar sus actividades, además de sentir estrés, ser pesimistas y tener bajas expectativas en obtener buenos resultados al tener poco tiempo disponible; también, identifican la poca capacidad de organización del tiempo disponible, en donde se correlaciona directamente con una falta de esfuerzo, es decir, los estudiantes presentan una baja autorregulación para finalizar sus actividades.

Como tercer punto, se descarta que se encuentren presentes conductas propias del procrastinador de tipo activo.

En una revisión más actual sobre los dos tipos de procrastinador, Choi y Moran (2009) aseguran que hay errores en la concepción del procrastinador activo que dieron Chun y Choi (2005) pues no contaba con mayor base teórica que cuatro características principales del tipo activo, las cuales son: preferencia por trabajo bajo presión, decisión de procrastinar, cumplir con los plazos de entrega así como satisfacción y resultados; es decir, Chun y Choi inicialmente pensaron en un tipo de procrastinador con efectos positivos en el rendimiento del estudiante.

3.2.2.2 Docentes

Los ítems que presentaron mayor frecuencia entre los docentes encuestados, destaca: La falta de esfuerzo provoca que finalicen sus actividades al último momento, en este, los docentes identifican carencias en la autorregulación del estudiantado al momento de participar en una tarea, propios de un procrastinador pasivo.

Otro ítem que presentó mayor frecuencia fue el referente a: Su indecisión hace que finalicen sus actividades al último momento, y al igual que el anterior, señala la presencia de la procrastinación, ya que al hablar de indecisión esta es referente al iniciar o finalizar una actividad. También identifican el ítem: Les cuesta terminar una actividad, y pone en evidencia, la falta de autorregulación, pues hace referencia a la nula capacidad de redireccionar sus esfuerzos en la finalización de una tarea.

Al igual que los estudiantes, reportaron observar sentimientos pesimistas y de presión si el tiempo disponible para una tarea comienza a finalizar; por otra parte, los docentes identifican que sus alumnos prefieren dejar inconclusas sus actividades.

Se descarta que haya frecuencias significativas con respecto a los ítems sobre procrastinación activa, siendo solo un ítem en donde identifican que sus estudiantes se sienten desafiados al momento de trabajar bajo presión.

Así también, se reportaron correlaciones entre los ítems “Les cuesta trabajo iniciar sus actividades”, “Suelen sentirse desanimados si no finalizan su actividad a tiempo”, “Prefieren dejar inconclusa su actividad si el tiempo de realización se está acabando” y “Prefieren concentrarse en otras actividades antes que finalizar sus actividades escolares”. También, hay una alta correlación entre el ítem con respecto a “Su indecisión hace que finalicen sus actividades al último momento” y “Les cuesta terminar una actividad”.

Los docentes identificaron de manera unánime la presencia del procrastinador de tipo pasivo, ya que a los ítems elegidos con mayor frecuencia entre los docentes se apegan a este tipo, esto sin duda, converge en el mismo tipo manifestado en los estudiantes, quienes también se identificaron en mayor medida con el procrastinador de tipo pasivo.

3.2.3 Integración de resultados cuantitativo y cualitativo

A partir de la información obtenida en grupos focales y encuestas se puede asegurar la existencia de la procrastinación ya que según los autores Chun y Choi (2005) los estudiantes se apegan al procrastinador de tipo pasivo.

Como primer punto, se puede asegurar la presencia de la procrastinación puesto que los estudiantes postergan sus actividades y esto los lleva a experimentar sentimientos negativos, causando así, detrimento con respecto a su motivación y rendimiento, Chowdhurdy y Pychyl (2018) parten de un concepto que simplifica la complejidad del fenómeno al mencionar que claramente, es una falla en la autorregulación del individuo y una forma negativa de retraso en la realización de tareas.

En segunda instancia, con respecto a la dinámica grupal, Steel y Ferrari como se citaron en Zacks y Hen (2018) consideran que, la procrastinación no solo afecta al estudiante, sino que también afecta a quienes le rodean: docentes y compañeros. Tiende a generar efectos negativos en el grupo y en la organización la clase, al presentarse malas conductas o ser incapaces de finalizar sus actividades.

Como tercer punto, la procrastinación desde el punto de vista conductual, toma forma en los sujetos al desviarse de las tareas previstas y generar consecuencias, dentro de las razones para lo anterior, es porque las actividades son difíciles, aburridas o aversivas para el individuo, por lo tanto, prefieren pasar a realizar actividades que pueden ser más satisfactorias (Sirois y Giguere, 2018). Ante lo anterior, los estudiantes manifiestan sentirse obligados a trabajar en sus tareas, y es poco probable que cambie dicho sentimiento a lo largo de la realización, en donde encuentran un poco de alivio en pensar en sus calificaciones; los estudiantes identifican a sus actividades como difíciles o aburridas, razón por la cual tienden a procrastinar.

Se identifica como tipo de procrastinador pasivo predominante en los tres grupos. Los estudiantes experimentan sentimientos depresivos (desánimo, estrés, pesimismo) y esto se ve relacionado con el agrado o desaprobación ante las tareas a realizar en el aula, llevándolos a trabajar por obligación y sin motivación, por lo cual suelen acumular pendientes y su realización en un corto plazo de tiempo a pesar de saber que los resultados podrían ser poco satisfactorios. Lo anterior, siendo características que los docentes identifican, pero a estas se suman la indecisión y dejar inconclusas las actividades si el tiempo disponible es poco.

Todo lo anterior es propio del procrastinador de tipo pasivo. Chun y Choi (2005), quienes enumeran una serie de características, (1) lo definieron como el procrastinador

común, aquel que se presenta con mayor frecuencia, (2) cognitivamente, no pretenden procrastinar, sin embargo, debido a su incapacidad para tomar y actuar sobre sus decisiones terminan posponiendo sus tareas, (3) emocionalmente, cuando una fecha límite se aproxima, se sienten presionados y se vuelven pesimistas sobre su panorama, especialmente para alcanzar resultados satisfactorios; sus pensamientos hacen que se pongan en duda a sí mismos, incrementando las oportunidades de fracasar; (4) conductualmente, es más probable que dejen inconclusas sus actividades, teniendo bajos niveles de motivación intrínseca y extrínseca.

¿Qué es lo que sigue a partir del presente diagnóstico? Se considera que la intervención debe enfocarse en los estudiantes. Aunque es indispensable que los docentes se relacionen en mayor medida con sus estudiantes para promover un mejor ambiente en el aula, la poca participación y disposición de los docentes complica su intervención dentro del proyecto.

Quant y Sánchez (2012) determinan que uno de los factores que se encuentra relacionado a la procrastinación es el auto control el cual implica que una persona emita un comportamiento que traerá beneficios con mayor valor a largo plazo que un comportamiento con beneficios menores y a corto plazo, a lo cual también se le conoce como autorregulación. El auto control hace énfasis al establecimiento de metas, planeación, toma de decisiones y solución de problemas, dichas habilidades les permiten a los individuos generar respuestas efectivas ante situaciones específicas (Ferrari y Tice; Rachlin, Rezk, Logue, como se citaron en Quant y Sánchez, 2012)

En el caso particular de la presente institución y los grupos con comportamientos procrastinantes, se pretende que los estudiantes trabajen con el auto control, la importancia

de establecer metas y planear sus actividades con el fin de prevenir que la procrastinación aumente en los estudiantes.

3.3 Proyecto de intervención educativa

3.3.1 Hipótesis de acción

Se prevendrá la presencia de la procrastinación académica en estudiantes adolescentes del Colegio Bilingüe del Valle de California, a partir del establecimiento de metas, apoyado de la técnica S.M.A.R.T. generando efectos en una mejor organización del tiempo disponible, aumentando los esfuerzos individuales encaminados a la finalización de sus tareas.

3.3.2 Propósito

Prevenir la presencia de la procrastinación académica de tipo pasivo en estudiantes de 2^{do} y 3^{er} grado de secundaria.

3.3.3 Referentes teóricos que sustentan el proyecto

Muñoz y Hurtado (2017) definen la técnica de intervención S.M.A.R.T. a partir de los siguientes principios: 1) definir metas, sub-metas y objetivos académicos, 2) definición del tiempo y tiempos máximos personales para alcanzar dichas metas, 3) establecimiento personal de metas, y 4) el uso de estrategias personales. El método S.M.A.R.T. se lleva a cabo en seis pasos en donde el individuo escribe, evalúa y reexamina sus compromisos realizados previamente, durante un mes.

Scott (2014) considera que para solucionar la procrastinación es necesario crear un marco para la vida diaria, de aquí la pertinencia de la técnica S.M.A.R.T. Cada letra significa distintos aspectos: specific/específico, measurable/mensurable, attainable/alcanzable, relevant/relevante y time bound/puntual. Hablar de la especificidad, implica responder a preguntas como quién, qué, dónde, cuándo, cuál, y por qué, lo cual facilitará la medición de

la meta, que indicará el alcance de la meta; una meta es alcanzable cuando se es realista con lo que se desea, puede empezarse con aspectos simples y poco a poco aumentar el grado de complejidad, la relevancia va encaminada a la importancia que dicha meta tiene para uno mismo; por último, la puntualidad da pie a establecer una fecha límite para el cumplimiento de dichas metas, para no desistir en llevarlas a cabo.

Uno de los estudios en donde el establecimiento de metas académicas ha sido efectiva es el que realizaron Karas y Spada (2009) el cual tiene sus bases en el coaching cognitivo-conductual al establecer un tiempo límite, dirigirlo a objetivos específicos, enfocándose en el aquí y ahora. Su premisa central es que las estrategias efectivas para ayudar a resolver problemas y superar desafíos pueden desarrollarse mediante la examinación y la reevaluación de creencias y comportamientos que podrían ser inútiles para el desempeño diario. Es importante no confundir el coaching cognitivo-conductual con la terapia cognitivo-conductual, que aunque ambos tienen sus raíces y son utilizados principalmente en la psicología; el coaching se centra principalmente en desafíos y problemas no clínicos haciendo énfasis en la mejora del bienestar. “El coaching no es terapia ni el coach es terapeuta” Gil-Monte (2014).

Gil-Monte (2014) destaca seis objetivos del CCC:

- 1) Ayudar al coachee a establecer objetivos realistas,
- 2) resolver problemas y dificultades,
- 3) ayudar a la coachee a adquirir destrezas y estrategias de afrontamiento constructivas,
- 4) ayudar al coachee a resolver los pensamientos y creencias irracionales (pensamientos erróneos) que le generan estrés, y que interfieren sobre su comportamiento,
- 5) ayudar al coachee a desarrollar destrezas para pensar en positivo

de manera que disminuyan sus niveles de estrés y mejore su rendimiento y 6) ayudar al coachee a ser su propio coach (p. 38).

Cabe destacar que el actual proyecto se centra específicamente en el establecimiento de metas para la prevención de la procrastinación académica, por tanto, dichas metas y objetivos deberán ir encaminados a mejorar el rendimiento académico.

3.3.4 Organizador gráfico del proyecto de intervención

Tabla 3.5 Descripción del proyecto de intervención

Situación inicial	La procrastinación se encuentra presente en los tres grupos. Los estudiantes se encuentran dentro de la categoría de procrastinadores de tipo pasivo.
Objetivo general	Identificar el tipo de procrastinación que se presenta con mayor frecuencia en alumnos de secundaria a partir de las categorías propuestas por Chun Chu y Choi (2005): activos o pasivos y a partir de estrategias dentro del aula, prevenir su presencia.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar los motivos que llevan a la procrastinación2. Desarrollar estrategias para reducir la procrastinación académica.3. Identificar los factores internos que influyen la aparición o disminución de la procrastinación como la motivación, y la autorregulación, incluyendo al factor externo a los docentes, el manejo de grupo y técnicas didácticas; y su influencia en el rendimiento académico.
Metas	<ol style="list-style-type: none">1. Llevar a cabo la estrategia propuesta de manera satisfactoria2. Establecer, en conjunto con los estudiantes, metas que ayuden a aumentar la autorregulación y el rendimiento3. Prevenir rasgos procrastinadores de los estudiantes en un mes
Productos	<ol style="list-style-type: none">1. Metas definidas y claras para cada estudiante2. Diagrama S.M.A.R.T.

	3. Compromiso por parte de los padres de familia
Actividades (Apéndice 5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualización y primera definición de metas 2. Segunda definición de metas a partir de responder preguntas propias de la técnica S.M.A.R.T. 3. Establecimiento de pasos (objetivos específicos) para el logro de las metas 4. Especificar metas (última revisión de metas) 5. Definir fechas límites y posibles obstáculos 6. Apoyo al logro de las metas
Obstáculos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poca disposición de los estudiantes al cambio 2. Tiempo limitado
Tiempo	<p>Actividad 1: 50 minutos</p> <p>Actividad 2: 50 minutos</p> <p>Actividad 3 y 4: 50 minutos</p> <p>Actividad 5 y 6: 50 minutos</p> <p>Total: 200 minutos (1 sesión de 50 minutos por semana, durante 4 semanas)</p>
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instalaciones facilitadas por la institución 2. Formatos impresos para cada actividad
Situación objetivo	Disminución de la presencia de la procrastinación al hacer consientes a los estudiantes de la importancia de organizar el tiempo disponible a partir del establecimiento de metas.

3.3.5 Conjunto de actividades a desarrollar

Tabla 3.6 Descripción de actividades

Actividad	Objetivo	Procedimiento	Recursos	Evaluación
1. Conceptualización y definición de metas	Primer acercamiento a la relevancia de establecer metas para llevar un mejor rendimiento dentro del aula, que posteriormente pueda trasladarse a otras áreas del individuo	Se realizará una presentación sobre el concepto de metas, además de especificar lo que se realizará durante la intervención. Los estudiantes deben establecer metas que sean deseables para ellos y que a su vez, traiga consecuencias positivas académicamente	1) Presentación sobre la conceptualización de las metas. 2) Primera redacción de metas individuales	A partir de la presentación, se redacta en el instrumento #1 las primeras metas individuales, cuidando que sean realistas
2. Segunda definición de metas a partir de responder preguntas	Especificación de las metas mediante la técnica S.M.A.R.T.	Se revisarán las metas realizadas durante la primera semana.	1) Primera redacción de metas individuales (instrumento #1)	Los estudiantes responden a las preguntas guía para la

<p>propias de la técnica S.M.A.R.T.</p>		<p>Deberán especificar contestando preguntas guía como: ¿Tú meta específica lo que quieres lograr? (specific), ¿Cómo sabrás tú y quienes te rodean que estás teniendo progresos? (measurable), ¿De qué depende el logro de tu meta? (attainable), ¿Qué de lograr esta meta es importante para ti? (relevant) y ¿Cuándo lograrás tú meta? (time bound)</p>	<p>2) Instrumento #2, donde deberán reflejar y observar el cambio y especificación de las metas con ayuda de la técnica.</p>	<p>mejora y especificación de las metas</p>
<p>3. Revisión de metas</p>	<p>Decidir si las metas establecidas en los primeros dos pasos son realmente relevantes</p>	<p>Esta actividad corresponde a revisar si realmente son específicas y además,</p>	<p>Instrumento #2</p>	<p>Los estudiantes deciden si cambiar, agregar, mejorar o eliminar</p>

	para el estudiante y en dado caso, llevar a la reformulación de alguna o eliminar aquellas que no sean pertinentes.	promover en los estudiantes la reflexión sobre si estas son deseables para ellos, demostrando así, el nivel de compromiso que tienen.		alguna de las metas realizadas previamente
4. Establecimiento de pasos (objetivos específicos) para el logro de las metas	Enumerar los pasos que deberán seguir para acompañar el cumplimiento de las metas	Una vez que las metas sean específicas y concretas, deberán elaborar una serie de objetivos, pasos o pautas que ellos mismos deberán seguir para el logro de dichas metas	1) Instrumento #2 2) Instrumento #3, en donde deberán describir los pasos que acompañan cada meta o la meta elegida	Elaboran un número adecuado de pasos que acompañen cada meta, mínimo 3 pasos
5. Definir fechas límites y posibles obstáculos	Una vez que se han delimitado las metas, es importante observar otros factores que podrían alterar la consecución de los	Para cada paso u objetivo específico que les llevara al logro de la meta, deberán definir el cuándo de su acción.	1) Instrumento #4, realizar una lista de posibles obstáculos y cómo superarlos 2) Instrumento #3, junto a sus metas y los pasos a	Definen fechas límites en las que deberán ver resultados

	pasos y el logro de las metas, así también, pensar en plazos para el cumplimiento de estas	Pensar en los posibles obstáculos que puedan aparecer durante la puesta en marcha de dichas metas y como solucionarlos	seguir, escribirán las fechas a cumplir	
6. Apoyo al logro de las metas	Es importante el apoyo de sus compañeros dentro de la consecución de sus metas, pues dichas metas no solo generan mejora individual, también, de manera grupal	Elegir a una o dos personas dentro del aula, que sean cercanas del participante que le gustaría verlo cumpliendo dichas metas propuestas en un inicio.	1) Instrumento #5, definición de los compañeros y como se evaluarán/darán seguimiento entre ellos para el logro de metas	Eligen al menos dos compañeros y definen mecanismos de apoyo/seguimiento entre ellos

3.3.6 Cronograma

Tabla 3.7 Calendarización de actividades con el grupo de tercer grado

	Semana 1	Semana 2	Semana 3
Actividad 1	Martes 11 de Septiembre del 2018		
Actividad 2			
Actividad 3		Martes 18 de Septiembre del 2018	
Actividad 4			
Actividad 5			Martes 25 de Septiembre del 2018
Actividad 6			

Tabla 3.8 Calendarización de actividades con el grupo de segundo grado

	Semana 1	Semana 2	Semana 3
Actividad 1	Viernes 21 de Septiembre del 2018		
Actividad 2			
Actividad 3		Viernes 5 de Octubre del 2018	
Actividad 4			
Actividad 5			Viernes 12 de Octubre del 2018
Actividad 6			

Capítulo 4. Resultados y análisis

4.1 Resultados del proyecto de intervención educativa

En el presente capítulo, se incluye el registro anecdótico de la aplicación de la técnica S.M.A.R.T., en la cual, las primeras tres semanas corresponden al grupo de tercer grado, y posteriormente, tres semanas con el grupo de segundo grado.

Semana 1

Martes 11 de septiembre del 2018

Horario: 11:30 a.m. – 12:20 p.m.

Tercer grado

Se encontró a los estudiantes miembros del tercer grado, pasivos y somnolientos, callados, serios e incluso hasta tímidos. Como primer paso, previo a la aplicación de la primera actividad, se hizo una presentación corta sobre el trabajo que se ha de realizar durante las siguientes tres semanas, especificando que solo habría una sesión por semana.

Se planteó la primera pregunta al grupo: “¿Han intentado alcanzar una meta? ¿Qué sucede?”, los estudiantes se sintieron identificados de manera inmediata al mencionar que les ha sucedido sin embargo, no han podido realizarla. Dentro de la explicación se hace la diferenciación entre metas y objetivos, y a partir de algunos ejemplos, quedó más claro el sentido de las actividades que habrían de desarrollarse en las siguientes sesiones.

En la primera actividad, se pide que escriban metas y elementos que puedan ayudarles a guiarse para el logro de estas, la mayoría de los estudiantes se inclinan por metas personales, dejando el aspecto académico, pero retomando este último aspecto, algunas de las metas en común es finalizar el tercer grado, iniciar la educación media superior y aspirar a una carrera profesional. Algunos otros muestran intereses relacionados a la literatura y la cinematografía.

Solo un par de estudiantes se encontraron desmotivados con respecto a encaminar sus metas y objetivos al ámbito académico, sin embargo, se les dieron ideas sobre algunos aspectos para trabajar sobre ellos en el desarrollo de las siguientes sesiones.

En la segunda actividad, se pide que cumplan con algunos elementos propios de la técnica S.M.A.R.T. al especificar, hacer medible, alcanzable, relevante y en tiempos límite las metas que escribieron durante la primera actividad. La mayoría de los estudiantes necesitan retomar esta parte en la siguiente sesión, en la que se destinarán 10 minutos para recibir retroalimentación sobre las metas que podrían elegir pues son más concretas y cercanas a su contexto.

Semana 2

Martes 18 de Septiembre

Horario: 11:30 a.m. – 12:20 p.m.

Tercer grado

La sesión inició unos minutos antes, lo cual dio la ventaja de poder retroalimentar la actividad de la semana anterior, esto con el fin de retomar las metas que ya habían sido propuestas (quienes habían presentado ciertas deficiencias durante la clase, pudieran mejorar su trabajo de la semana anterior).

Una vez hecho lo anterior, se procedió a continuar con las actividades programadas para esa sesión, las cuales van encaminadas a establecer subtemas, pasos, obstáculos y cómo superarlos. Para esto, se les pidió que comentaran por qué es importante establecer las metas, a lo cual, los estudiantes comentaron que esto les ayudaría a mantenerse firmes en lo que desean, además de que sirve para marcar un camino a seguir, esto siendo el preámbulo de las actividades del día.

Se pidió que retomaran sus hojas de actividad, en donde habían escrito sus metas y las habían especificado; a partir de esto, debían revisarlas y escribir cuales serían las sub metas y los pasos a seguir para alcanzarlas. En esta etapa se presentaron algunas dudas puesto que no sabían diferenciar sub metas y los pasos a seguir, explicándose que las sub metas son indicadores de que se está cumpliendo con la meta y los pasos son el procedimiento a seguir. Una vez clarificado esto, se continuó de manera ordenada la actividad. Solo hubo tres casos en donde se mostraban hasta cierto punto desinteresados puesto que hacían bromas, chistes para llamar la atención de los demás compañeros, quienes también en un principio generaron metas muy ambiguas por estar jugando, se tuvo que llamar la atención, además que se notó, al igual que en la sesión anterior, el desagrado de sus compañeras hacía los comentarios e interrupciones.

Continuando con la actividad, se indicó que pensarán en los posibles obstáculos a los cuales pueden enfrentarse en el proceso de alcanzar sus metas, lo cual fue bastante satisfactorio puesto que los estudiantes pudieron identificar cuáles serían, entre los más frecuentes se encuentran “faltar a la escuela” o “reprobar materias” sin embargo, cada obstáculo debía responder a un plan de contingencia para evitarlo. Una vez que todos terminaron esta parte, se procedió a cerrar la sesión para dar las últimas indicaciones de la última sesión, en donde se incluirá la evaluación.

Semana 3

Martes 25 de Septiembre

Horario: 11:30 a.m. – 12:20 p.m.

Tercer grado

En la última sesión de aplicación de los instrumentos de seguimiento a las metas se debían generar los puntos clave que marcan las pautas que demuestran que sus metas se están

cumpliendo y como punto final, definir quiénes pueden ayudarles en el alcance de sus metas, puesto que este es un elemento importante, ya que significa que pueden retomar la guía sobre la cual irán trabajando.

La sesión en general se llevó de manera tranquila, pacífica, no hubo mayores incidentes más que dudas durante el proceso ya que los estudiantes se encontraban más centrados con respecto a lo que desean alcanzar. Fue muy satisfactorio verlos finalizar con éxito la intervención, además, que el ambiente se vivió diferente ya que ya habían salido de la semana de evaluación, por lo tanto se encontraban relajados.

También se notó un mayor sentido de compromiso con respecto lo que desean alcanzar, sin embargo, las opiniones sobre los docentes persisten y siguen siendo negativas, además de expresar que consideran que el espacio escolar está afectando su percepción sobre clases, compañeros y el desempeño.

Se cerró con la aplicación de la evaluación cuantitativa y cualitativa, mediante una encuesta con escala tipo Likert y un cuestionario.

Semana 1

Viernes 21 de Septiembre del 2018

Horario: 12:20 – 1:05 p.m.

Segundo grado

La primera sesión había sido retrasada puesto que sería el Viernes 15 pero tuvieron actividad escolar con motivo del día de la Independencia, por lo tanto, se inició una semana después. Pero antes de que iniciara la primera sesión, la directora se acercó para comentarme que los estudiantes suelen ser muy apáticos y que consideraba que la intervención podría ser una manera de sensibilizarlos con respecto a las deficiencias de organización del tiempo, pero la indisciplina también era un problema y temía que esto pudiera afectar a la actividad.

Al ingresar al aula, los estudiantes me reconocieron de manera inmediata por la entrevista y las encuestas para el diagnóstico, antes de iniciar a hablar, ellos comenzaron a recordar qué tipo de preguntas había hecho, las respuestas y como era la encuesta, parecían estar interesados en lo que seguía. De manera inmediata, identifiqué tres estudiantes que mostraban apatía por mi presencia y la actividad que aún desconocían. Volví a presentarme con los jóvenes y les expliqué en qué consistiría el trabajo, de manera inicial, les pregunté si consideraban tener problemas para organizar su tiempo disponible, a lo cual, entre todos se voltearon a ver y comentaron que sí, para continuar, les comenté que lo que se iba a trabajar en las sesiones iba encaminado a eso, a dotarles una herramienta para organizar mejor sus actividades, así como lo que deseen lograr.

Al entregarles la primera actividad en donde se especificó que las metas deben ser encaminadas al ámbito escolar, la mayoría de los estudiantes se sienten más atraídos por aquellas en las que implique finalizar el grado o el nivel, también, aquellas para mejorar el rendimiento académico, aquí cabe señalar que la mayoría se sintieron más cómodos haciendo

dibujos para complementar sus metas iniciales, lo cual a comparación del grupo de tercer grado, ellos se centran en redactar. Continuando con la segunda actividad, en la cual debían especificar sus metas, la mayoría fueron específicos desde el inicio, solo algunos requirieron apoyo para concretar sus metas debido a que abarcaban varios aspectos en una sola meta y se les explicó que es más simple empezar por metas más simples que aquellas con más elementos, en lo cual estuvieron de acuerdo. Al finalizar, todos estuvieron muy concentrados, atentos, lo cual me pareció muy interesante puesto que a comparación de lo que comentó la directora, habían tenido buena conducta, a excepción de tres alumnos que se distraían entre ellos.

Semana 2

Viernes 5 de octubre del 2018

Horario: 12:20 – 1:05 p.m.

Segundo grado

Para la segunda sesión, se retomó de manera inicial lo que habían realizado en la primera sesión. Una vez que las metas han sido especificadas, medibles, alcanzables, relevantes y en un tiempo establecido, en el paso tres, los estudiantes deben escribir en pasos (sub metas) como alcanzar lo que se ha establecido en un primer momento, posterior a eso, se les pide a los estudiantes en el cuarto paso, que piensen en cuáles podrían ser los obstáculos que en dado caso, surgirían y a su vez, ¿qué hacer para solucionarlos? Generando una especie de plan de contingencia si algo saliera mal.

En primer lugar, se les felicitó debido a que habían realizado de manera exitosa las actividades de la primera sesión, lo cual fue un motivante para los estudiantes. Al explicar

que debían retomar sus metas y escribir los pasos que las conforman, la mayoría identificaron los pasos para alcanzar sus metas, de manera ordenada, que era lo que debían hacer para lograr la meta principal. Posteriormente, los estudiantes se mostraron preocupados por el hecho de pensar negativamente en obstáculos para la meta, en donde se les explicó que pensar en los obstáculos no era negativo del todo puesto que también debían plantear como solucionarlo y así lograr lo propuesto en un primer momento.

Al igual que en la primer sesión, algunos mostraron preferencia por explicar mediante dibujos lo que se planteaban en sus instrumentos de organización y planeación e incluso comentaron que esto les parecía más sencillo.

De manera general, el ambiente en el aula se vivió de manera armoniosa, contrario a lo que mencionó la directora en la primera sesión, los alumnos fueron muy amables, respetuosos y sinceros con sus planteamientos de las metas deseadas.

Semana 3

Viernes 12 de Octubre del 2018

Horario: 12:20 – 1:05 p.m.

Segundo grado

Para iniciar la última sesión de intervención, se les pidió a los estudiantes que comentaran a manera de resumen las actividades realizadas durante las dos semanas anteriores, los comentarios fueron positivos con respecto al uso que se le debe dar a la técnica, mientras que una minoría decía que no la utilizarían o en otro momento.

El objetivo de la última sesión fue, identificar quiénes pueden ofrecer apoyo en el cumplimiento de las metas así como los puntos clave que rindan cuenta de manera personal que se están cumpliendo las metas propuestas.

Con respecto a los puntos clave, la mayoría de los estudiantes identificaron con mayor sencillez pues lo compararon con lo que habían realizado la sesión anterior, los pasos, es decir, cumplir cada paso, deja un resultado, de manera general los estudiantes identificaron como puntos clave, los resultados que obtuvieran en el proceso del cumplimiento de sus metas.

Respecto a identificar quiénes podrían ayudar en el cumplimiento de metas, la mayoría de los estudiantes se centraron en pedir apoyo a sus padres o a los docentes, solo algunos mencionaron pedir apoyo con otros compañeros.

Como reflexión final de las actividades del día, los estudiantes explicaron que para alcanzar sus metas es importante contar con el apoyo de alguien más pues, este les puede ayudar en dado caso que los obstáculos dificulten el avance al logro de sus metas.

Para cerrar, se aplicó la evaluación: cuestionario y encuestas. No hubo dudas al respecto y los estudiantes culminaron a tiempo las actividades del día.

4.2 Análisis de la evaluación del proyecto de intervención educativa

4.2.1 Diseño

La evaluación del presente proyecto, se llevó en dos fases, cualitativa y cuantitativa. Cada una a partir de la aplicación de la técnica S.M.A.R.T.

En un primer momento, se elaboró una escala Likert, la cual está conformada por 20 ítems, basados en la teoría propuesta por McLeod (2012) y el trabajo de Muñoz y Hurtado (2017) sobre el trabajo con metas. Cada ítem responde a aspectos referentes a la técnica S.M.A.R.T. La operacionalización de este instrumento se encuentra en el Apéndice 6.

En un segundo momento, se aplicó un cuestionario de opinión sobre el uso de la técnica, en la cual, los estudiantes expresaron la utilidad de la técnica y cómo esta podría ser usada en otros ámbitos, además de indicar cómo les hace sentir trabajar sobre metas personales.

4.2.2 Aplicación

En comparación con la muestra inicial de 45 estudiantes, durante la evaluación, solo se aplicaron 23 encuestas y cuestionarios, ya que, como se mencionó previamente, es durante el diagnóstico que se decide solo trabajar con los grupos de segundo y tercer grado.

4.3 Análisis descriptivo de los resultados

4.3.1 Resultados de encuestas

A continuación, se presentan mediante tablas la obtención de frecuencias y porcentajes sobre lo obtenido, cabe señalar que se rescataron aquellas que fueron más significativas y le dan mayor sentido a los cambios percibidos después de la aplicación de la propuesta de intervención.

Como se mencionó en el apartado anterior, la aplicación de encuestas se llevó a cabo con 23 estudiantes, de los cuales, el 65.2% son mujeres y el 34.8% son hombres (Tabla 4.1).

Tabla 4.1 Género de los participantes de la intervención

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	8	34.8
Femenino	15	65.2
Total	23	100.0

A partir del uso de la técnica, en el cual, el principal objetivo era definir metas personales pero que también tuvieran impacto en la vida académica; por lo tanto, es de suma importancia que los estudiantes sean concretos al momento de escribir o explicar aquellas metas; en función de esto último, además de ser concretos deben utilizar un lenguaje simple que les permita comprender a ellos mismos lo que han creado.

La tendencia de los estudiantes es que, en un 47.8% casi siempre se sienten capaces de expresar claramente las metas que desean alcanzar (Tabla 4.2). Se considera necesario que para que los estudiantes utilicen siempre un lenguaje sencillo al momento de redactar metas, deben trabajar en mejorar sus habilidades de lectoescritura y expresión verbal.

Tabla 4.2 Ítem. Considero que uso un lenguaje sencillo al momento de escribir mis metas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	26.1
Casi siempre	11	47.8
Algunas veces	5	21.7
Casi nunca	1	4.3
Nunca	0	0
Total	23	100.0

Una parte importante para el trabajo con metas es establecer los plazos y los tiempos en los que debe alcanzarse cada meta, McLeod (2012) en las siglas S.M.A.R.T. la última letra (T) indica que, las metas desde un inicio deben cumplir con un plazo, lo cual implica mayor compromiso por parte de quienes las crean. A partir de la evaluación, el 56.5% de los estudiantes (Tabla 4.3), consideran que casi siempre pueden definir cuándo trabajarán en el logro de sus metas

Continuando con lo que menciona McLeod (2012) al no tener una fecha límite, es probable que quienes ejecutan las actividades en el logro de sus metas, no trabajen de manera constante, por lo cual, esto es de suma importancia y también, es un aspecto que debe trabajarse en mayor medida con los estudiantes. Lo anterior también puede relacionarse con respecto a las características propias de la etapa de desarrollo de los estudiantes.

Tabla 4.3 Ítem. Es sencillo definir cuándo trabajaré en alcanzar mis metas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	26.1
Casi siempre	13	56.5
Algunas veces	4	17.4
Casi nunca	0	0.0
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

Una parte sumamente importante en el establecimiento y logro de metas, es el conocer las habilidades que se poseen de manera individual. McLeod (2012) establece que las metas deben ser alcanzables, es decir, que estas sean realistas para quienes las propongan, ya que, el logro de una meta se ve comprometido no solo con el tiempo disponible, también con los

recursos y habilidades individuales, pues de lo contrario, puede generar frustraciones en quienes las llevan a cabo.

Retomando el párrafo anterior, en la muestra, el 56.5 % de los estudiantes consideran que conocen sus habilidades en el logro de sus metas (Tabla 4.4), lo cual, es un indicador de posible éxito en la perseverancia al alcance de estas.

Tabla 4.4 Ítem. Conozco qué habilidades poseo en el logro de una meta

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	56.5
Casi siempre	6	26.1
Algunas veces	3	13.0
Casi nunca	1	4.3
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

Otro aspecto que no debe descuidarse al momento de la redacción de metas es la importancia que estas tienen. Sin duda, este es un aspecto completamente subjetivo que claramente va a diferir de sujeto a sujeto, sin embargo, McLeod (2012) establece que la importancia de una meta radica en la priorización de objetivos, pues se pueden generar algunos que realmente no lleven a ningún lado o que simplemente sean parte de una posible distracción de aquello que es realmente relevante.

Es durante la evaluación, que más de la mitad de los estudiantes reconocen que pueden priorizar aquellas metas que requieran mayor atención (65.2%) (Tabla 4.5).

Tabla 4.5 Ítem. Reconozco cuando una de mis metas es importante

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	15	65.2
Casi siempre	5	21.7
Algunas veces	2	8.7
Casi nunca	1	4.3
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

El logro de metas genera beneficios los cuales pueden entenderse como efectos positivos, entre ellos es mayor motivación a partir de las recompensas que obtienen los sujetos (Tabla 4.6).

El sentimiento de satisfacción en el logro de metas propuestas es a partir de recompensas, las cuales pueden ser internas, externas o una mezcla de ambas, sin embargo, para fines de este estudio, las recompensas son aquellas que representan retos intelectuales, con un propósito significativo y que producen sensación de triunfo (McLeod, 2012).

Tabla 4.6 Ítem. Identifico cuáles son los efectos positivos que tiene alcanzar mis metas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	43.5
Casi siempre	7	30.4
Algunas veces	4	17.4
Casi nunca	1	4.3
Nunca	1	4.3
Total	23	100.0

Muñoz y Hurtado (2017) consideran que es importante reconocer cuáles son los obstáculos que se pueden presentar ante la consecución y logro de una meta, es debido a que si se identifican previamente, se pueden generar mecanismos para superarlos, por lo cual, dentro de la implementación de la técnica, una fase implica pensar y reconocer cuales serían los obstáculos así como un plan de contingencia ante esto. Al evaluar a los estudiantes, los jóvenes consideran que identifican cuando hay un posible obstáculo (Tabla 4.7)

Tabla 4.7 Ítem. Acepto que algo puede salir mal en el alcance de mis metas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	13	56.5
Casi siempre	4	17.4
Algunas veces	5	21.7
Casi nunca	1	4.3
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

Una parte importante en el logro de metas es encontrar apoyo externo en la consecución de estas. Los estudiantes definen quién o quiénes pueden ofrecer ayuda (Tabla 4.8), con el fin de buscar la intervención oportuna de los sujetos en la redirección y el logro de metas.

Tabla 4.8 Ítem. Identifico quiénes me pueden apoyar en el logro de mis metas

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	69.6
Casi siempre	5	21.7
Algunas veces	2	8.7
Casi nunca	0	0.0
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

McLeod (2012) considera que es más llamativo y genera mayor compromiso (Tabla 4.9 y Tabla 4.10) en los sujetos cuando estos son los que generan desde el principio las metas en las que han de trabajar y enfocarse, ya que al ser de su autoría, los sujetos pueden estar más seguros del contexto y sentir que son de su propiedad intelectual, por lo tanto, es más sencillo trabajar en estas.

Tabla 4.9 Ítem Llama más mi atención establecer mis propias metas que alguien más me diga que hacer

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	16	69.6
Casi siempre	4	17.4
Algunas veces	3	13.0
Casi nunca	0	0.0
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

Así también, McLeod (2012) menciona que, los sujetos suelen sentirse más atraídos y comprometidos con aquello que ellos mismos han creado, incluyendo también, mayor perseverancia en el logro de las metas por ser de su autoría.

Tabla 4.10 Ítem Me siento más comprometido/a con metas que yo mismo/a he creado

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	15	65.2
Casi siempre	6	26.1
Algunas veces	2	8.7
Casi nunca	0	0.0
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

Muñoz y Ortiz (2017) mencionan que trabajar en metas implica que, cuando el sujeto sigue sus propias instrucciones, se motiva más y hay una mayor tendencia en cumplir con las actividades académicas de manera oportuna. Los estudiantes reportan justamente lo que mencionan los autores, se motivan en mayor medida cuando las metas son de su autoría (Tabla 4.11).

Tabla 4.11 Ítem Me hace sentir más motivado/a si las metas son de mi autoría

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	17	73.9
Casi siempre	5	21.7
Algunas veces	1	4.3
Casi nunca	0	0.0
Nunca	0	0.0
Total	23	100.0

4.3.2 Resultados de cuestionarios

Con la aplicación de la técnica S.M.A.R.T. surgen tres aspectos a abordar a partir del análisis del discurso de los grupos de segundo y tercer grado.

En primer lugar, la técnica generó efectos positivos en los estudiantes a partir de las metas académicas que los estudiantes crearon, entre ellos, un mayor sentido de responsabilidad, bienestar, motivación, organización, satisfacción y felicidad, en donde, este último sentimiento no había sido considerado como resultado de una mayor regulación y organización en el aspecto académico. Es decir que, en comparación con el diagnóstico y el evidente desinterés en el cumplimiento de sus tareas o pendientes académicos, una vez que a los estudiantes se les presenta la oportunidad de describir aquello que les genere interés, por consecuente, se vuelve más motivante para los estudiantes.

Solo en una minoría de los sujetos surgieron sentimientos negativos como desinterés, apatía y obligación para participar en la técnica, pues consideraban que aún no se encontraban aptos para decidir o pensar en cuestiones más a futuro.

Continuando con el párrafo anterior, las características de las metas que los jóvenes crearon, se centran en trabajar sobre lo que se desea y enfocarse en resultados, es decir, los estudiantes al generar metas a partir de sus aspiraciones personales, les facilita esforzarse en alcanzar resultados. Dentro de los usos que se le encuentra al establecimiento de metas, es propiciar la reflexión entre los estudiantes, sobre lo que desean alcanzar; mientras que en otros casos, consideran que el generar metas sirve para sobrevivir: finalizar el nivel educativo, iniciar una formación profesional y encontrar trabajo, en donde, si esto no sucede, puede llevarles al fracaso.

En tercer lugar, los estudiantes consideran que es importante recibir apoyo externo ante el logro de sus metas. Como apoyo emocional, pues han de estar en compañía de sus seres queridos en el proceso de alcance o logro de una meta, alentándolos a continuar, siendo la afectividad una base importante para esto. También el trabajo en conjunto, pues les es más sencillo lograr sus metas de esta manera.

En cuarto lugar, la técnica S.M.A.R.T. produce en los estudiantes un sentido de incertidumbre a partir de pensar en los obstáculos que pueden presentarse en el logro de sus metas, es por esto que la técnica incluye un apartado en donde reflexionan sobre cómo han de superar dichos obstáculos si se presentan.

Y en quinto lugar, las expectativas de los jóvenes se centran en finalizar el nivel secundaria, lo cual rinde cuenta de que, las metas que han generado son realistas y alcanzables, siempre y cuando, estos se mantengan enfocados en el logro de ellas.

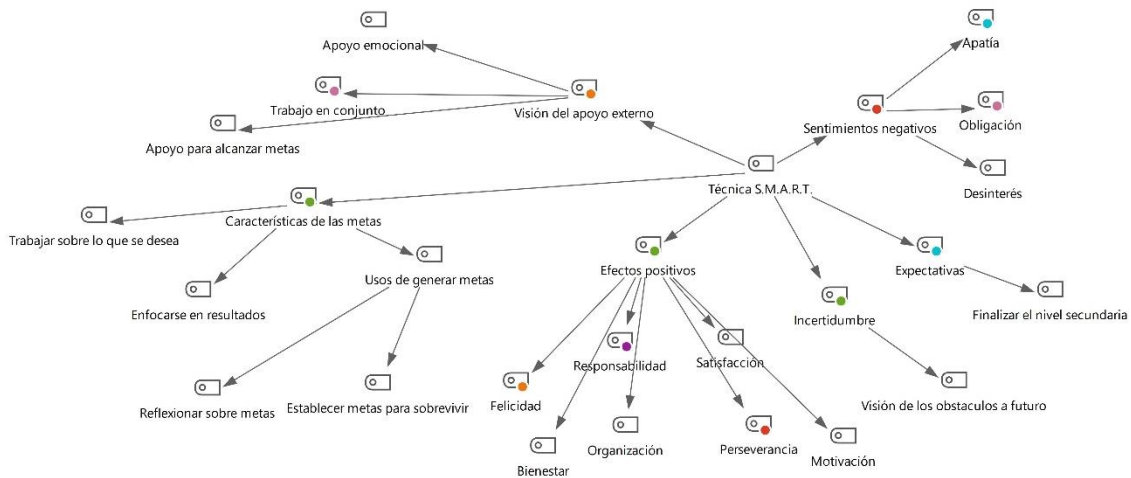


Figura 4.1 Evaluación

4.3.3 Elementos facilitadores y obstaculizadores

4.3.1.1 Elementos facilitadores

Los elementos que facilitaron la aplicación del proyecto tienen que ver con aspectos administrativos de la institución educativa elegida. La directora del plantel siempre se encuentra en la disposición de recibir practicantes y en este caso, una intervención educativa con el fin de mejorar el rendimiento de los estudiantes, también, la relación existente entre alumnos y el agente de intervención, ya que al ser ex alumnos, había la suficiente confianza para expresar el agrado o desagrado hacia la técnica, y la participación en la misma.

4.3.1.2 Elementos obstaculizadores

La principal obstaculización fueron las ausencias de algunos estudiantes de una semana a otra, ya que al solo ser tres intervenciones (tres semanas) los jóvenes debían trabajar en cuatro actividades en un solo día, lo cual implicaba mayor carga para la sesión y solo para algunos estudiantes. El poco espacio en las aulas, ya que si se deseaba que los jóvenes movieran sus asientos para formar un círculo y así facilitar la convivencia, el espacio al ser reducido no permitía más que mantener las filas.

4.3.4 Consecuencias positivas y negativas del trabajo desarrollado

4.3.4.1 Consecuencias positivas

Se considera que los estudiantes tuvieron un proceso de reflexión en el cual pensaron más allá de exclusivamente el cumplimiento de sus actividades académicas, sino que también, pensaron en las recompensas a futuro que tiene de manera individual para cada uno de ellos esforzarse diariamente para alcanzar lo que desean.

Se rinde cuenta que, al momento de trabajar con estudiantes, es importante tomar en cuenta sus intereses personales, es claro que no se puede individualizar la formación dentro del aula, pero si tomar en cuenta las diferencias que son parte de un grupo para poder llegar a más estudiantes con respecto a la formación que reciben.

4.3.4.2 Consecuencias negativas

No se encontraron consecuencias negativas de la aplicación.

4.3.5 Evaluación final

El uso de la técnica S.M.A.R.T. como medio de prevención de la procrastinación es funcional, ya que, hace reflexionar a los estudiantes de secundaria con respecto a las actividades que realizan o no, y como esto tiene un impacto ya sea positivo o negativo en el rendimiento académico individual

Capítulo 5. Conclusiones

5.1 Discusión

A partir de los resultados obtenidos durante la evaluación, en la que los estudiantes expresaron que se sienten mayormente motivados, interesados y enfocados en trabajar sobre metas que ellos mismos han creado, se puede indicar que los jóvenes necesitan sentirse realmente tomados en cuenta durante su proceso de formación.

Desde el diagnóstico, los estudiantes comentaron que para ellos era muy importante sentirse escuchados por los docentes y en mayor confianza. A partir de la técnica de intervención en donde indicaron qué aspectos les causaban mayor interés y a partir de esto, se sintieron más satisfechos e interesados en sus actividades, lo cual, lleva a una prevención de la presencia de la procrastinación en sus actividades diarias.

También habría recalcar que la intervención generó mayor motivación sobre aquello que deseaban realizar, lo cual contrasta con lo que los alumnos comentaban durante el diagnóstico, en donde no se sentían interesados en sus actividades, realizándolas por obligación y de mal humor.

5.1.1 Contraste de los resultados con las teorías o autores bajo estudio

En primer lugar, a diferencia del estudio de Muñoz y Hurtado (2017) de donde se retomó el uso de la técnica, con los mencionados autores se buscaba la disminución de la procrastinación mediante una aplicación a distancia, en cambio, el presente estudio, busca la prevención de dicho comportamiento, también, habría de señalar que los autores utilizaron una muestra de estudiantes universitarios y en el actual, se optó una aplicación en jóvenes adolescentes de secundaria.

Con lo mencionado anteriormente, los resultados no difieren mucho, puesto que las actitudes que los jóvenes presentaron una vez aplicada la técnica va encaminado a la tendencia a dejar de procrastinar, puesto que los estudiantes de secundaria se sintieron más satisfechos y enfocados en esforzarse en sus actividades una vez que vieron descritas sus metas.

En segundo lugar, la teoría cognoscitiva social de Bandura (1987) la cual se centra en tres elementos: motivación, autoeficiencia y autoeficacia, en donde en conjunto se considera de suma importancia los juicios que el sujeto realiza sobre sí mismo y sus capacidades como elementos detonantes para un mejor desempeño. En los resultados obtenidos con los estudiantes, el enfocarse en sus propias habilidades para crear metas realistas, les hizo sentir más motivados por trabajar en aquello que deseaban alcanzar.

En tercer lugar, los elementos que fueron incorporados al diagnóstico cualitativo, de los cuales se retoman la motivación, autorregulación y rendimiento académico; la técnica S.M.A.R.T. se centra inicialmente en la prevención de la procrastinación, sin embargo, que los estudiantes reconozcan la importancia de la responsabilidad ante sus actividades académicas y esto les haga sentirse con mayor interés y motivación por aquello que deseen alcanzar, implica que la aplicación de la técnica genere un efecto positivo, no solo en la prevención de la procrastinación, también en otros ámbitos que sin duda, impactarán de manera positiva en su rendimiento.

Aunado a lo anterior, la técnica auxilia en una mejor organización temporal, es decir, que los jóvenes y quienes la realicen, tengan en claro los tiempos, momentos y situaciones que llevarán a cabo.

En cuarto lugar, la teoría del establecimiento de metas de McLeod (2012) quien fue el creador inicial de la técnica S.M.A.R.T. En dicha teoría indica que, el crear metas apegadas

a ciertos criterios como su especificidad, realismo, relevancia e importancia, provoca en los individuos que sean más responsables con sus actividades. A partir de lo anterior y con la intervención, los jóvenes consideran que esto les hace sentir un mayor de responsabilidad pues saben que ellos son los autores y encargados de llevar a cabo lo planeado.

5.1.2 Hallazgos

En primer lugar, se identifica que los jóvenes sienten mayor motivación y compromiso al momento de pensar y plasmar aquello que desean lograr a futuro, lo cual significa que trabajar sobre lo que a los alumnos les interesa podría ser la clave para que haya más alumnos motivados e interesados en actividades escolares.

En segundo lugar, una vez que los jóvenes han identificado quienes pueden apoyarles en el logro de sus metas, para ellos es determinante el acompañamiento durante dicho proceso.

5.2 Propuesta de mejora

Se considera que debería darse mayor seguimiento al uso de la técnica dentro del programa de apoyo a estudiantes que se encuentra en funcionamiento en la institución. Lo anterior con el fin de continuar con la motivación de los jóvenes y así, llevar a mejores resultados a los estudiantes.

5.3 Limitaciones

El número de estudiantes no fue consistente durante las aplicaciones, había algunas inasistencias y lo cual ocasionaba que a la siguiente aplicación de la técnica estos se atrasaran.

5.4 Investigaciones futuras

Se sugiere retomar el presente estudio y llevar la aplicación de los instrumentos de la técnica con el uso de las tecnologías, es decir, utilizar la educación a distancia con el fin de llegar a más jóvenes.

Otra investigación a futuro sería aplicar la técnica con jóvenes universitarios mexicanos, pues inicialmente, esta técnica se utilizó con estudiantes colombianos del mismo nivel educativo.

Referencias

- Alegre, A. (2013). Autoeficiencia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 1, 57–82 (26).
- Álvarez, G. (1994). Sistema Educativo Nacional de México: 1994 Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos; informe realizado por Germán Álvarez Mendiola (et. al.)- México D. F., México, 1994
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana, 13, 1560–6139. Recuperado de:
<https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/viewFile/270/257>
- Angarita, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 5(2), 85–94.
Recuperado de:
<http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/249/217>
- Aronica, L. y Robinson, K. (2016). Escuelas creativas. Recuperado de:
<http://academyw.com/recursos/mas/Directorio/Recursos/rfwyz/Mas/500/508.%20ESCUELAS%20CREATIVAS.pdf>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance, (December). <https://doi.org/10.25115/ejrep.41.16042>
- Banz Liendo, C. (2008). La disciplina como proceso formativo. *Valoras UC*, 1–4.
- Canto, L y Huerta, M. El paradigma de la interculturalidad Entre el deber ser y el ser. (2017) Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Carranza, R., y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en

- estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95–108.
- Castaño, C. y Quecedo, R., (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Chan Bazalar, L. A. (2011). Procrastinación Académica Como Predictor En El Rendimiento Académico En Educación Superior. *Unifé*, 7(1), 53–62.
- Choi, J.N., y Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149,195–211.
<http://dx.doi.org/10.3200/socp.149.2.195-212>.
- Chowdhury, S. F., & Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120(August 2017), 7–12.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>
- Chun Chu, A. H., y Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cid, S. (2015). Perfeccionismo, autorregulación, autoeficacia y bienestar psicológico en la procrastinación, 32. Recuperado de:
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/1043/TFM000116.pdf?sequence=1>
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolivar, D., Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 01–05. <https://doi.org/10.22507/jals.v6n1a5>

- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Gotzens, C.; Badia, M. y Cladellas; R. (2015) Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 367-384. doi:10.5209/rev_rced.2015.v26.n2.43229
- Domínguez – Lara, S. (2017) Prevalencia de procrastinación académica en Estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología* Vol. 7, N. 1 pp. 81-95, Arequipa: Colombia.
- Ducoin Watty, P., y Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy. Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 9-30.
- Ducoin Watty, P., y Rojas Moreno, I. (2017). La Educación Secundaria en el contexto Latinoamericano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 31–56. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/140/14048873003.pdf>
- Dumontheil, I. (2016). Adolescent brain development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 39–44. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.04.012>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Escobar, J., y Bonilla, I. (2009). Grupos Focales: Una Guía Conceptual Y Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.04.012>
- Ferrari, J. R., y Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 707–714. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>

García-Andrés, E., Huertas, J., y Trías, D., (2012) Escenarios que favorecen la autorregulación. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/292146664_Escenarios_que_favorecen_la_autorregulacion

García-Ayala, C. (2013). Breve Revisión Sobre los Estudios Contemporáneos Sobre las Causas de la Procrastinación Académica. Ecos Desde Las Fronteras Del Conocimiento. Revista Electrónica de Difusión Científica., 2(Enero), 38–53. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/263222677_Breve_Revision_Sobre_los_Estudios_Contemporaneos_Sobre_las_Causas_de_la_Procrastinacion_Academica

Giguere, B y Sirois, F. (2018) Giving in when feeling less good: Procrastination, action control, and social temptations. *British Journal of Social Psychology*. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/322739317_Giving_in_when_feeling_less_good_Procrastination_action_control_and_social_temptations

Gil-Monte, P. (2014). Coaching cognitivo conductual: una herramienta para los psicólogos. *Información psicológica*. No. 107 Enero – Junio. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/311607420_Coaching_cognitivo_conductual_una_herramienta_para_los_psicologos

Gröpel, P., y Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 406–411.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.015>

Grund, A., y Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach.

Personality and Individual Differences, 121(September 2017), 120–130.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>

Guelmes, E. y Nieto Almeida, E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29. Recuperado en 25 de abril de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100004&lng=es&tlng=es.

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)

Hen, M. y Zacks, S. (2018) Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*. Vol. 46, no. 2, 117–130 <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

Hensley, L. C. (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*, 36, 157–164. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.012>

Kilford, E. J., Garrett, E., y Blakemore, S.-J. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 106–120. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>

Lawlor, K. B., Hornyak, M. (2012). Smart goals: How the application of smart goals can contribute to achievement of student learning outcomes. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 39).

Malatincova, T. (2015). The mystery of “should”: Procrastination, delay, and reactance in academic settings. *Personality and Individual Differences*, 72, 52–58.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.015>

McLeod, L. (2012). Making smart goals smarter. *Physician Executive*, 38(2), 68-72.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Les_Macleod/publication/256098067_Making_SMART_goals_smarter/links/55eca5f608ae21d099c741a2/Making-SMART-goals-smarter.pdf

McCloskey, J. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination [Tesis de grado].

Arlington: University of Texas.

Muñoz-Olano, J. F., y Hurtado-Parrado, C. (2017). Efectos de la clarificación de metas sobre la impulsividad y la procrastinación académica de los estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*,

49(3), 173–181.

<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.001>

Natividad Sáez, L. A. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios, 1–355. Recuperado de [http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis Luis A. Natividad.pdf?sequence=1](http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis_Luis_A_Natividad.pdf?sequence=1)

Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, N. 21, pp.241-271. Recuperado de

<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int.*

J. Morphol., 35(1):227-232. Recuperado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Padilla, A. (2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology.

American Journal of Education and Learning, 2(2), 103–120.

<https://doi.org/10.1016/j.mod.2004.03.013>

- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Papalia, D. E., Feldman, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12th ed.).
- Pérez Sánchez, A., y Poveda Serra, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 59-69.
- Park, S. W., y Sperling, R. A. (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. *Psychology*, 03(01), 12–23. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Presidencia de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. México D.F. Recuperado de: <http://itcampeche.edu.mx/wp-content/uploads/2016/06/Plan-Nacional-de-Desarrollo-PND-2013-2018-PDF.pdf>
- Quant, D. M., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica: Concepto e Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45–59. Recuperado de: http://www.academia.edu/10370305/PROCRASTINACIÓN_PROCRASTINACIÓN_ACADÉMICA_CONCEPTO_E_IMPLICACIONES
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, 2002, pp. 5-39 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Rozental, A., y Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(September), 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Sánchez, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(51), 87–94.

Secretaría de Educación Pública (2006). Plan de Estudios 2006. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios 2011. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública

Secretaria de Educación Pública (2017). Plan y programas de estudio para la educación básica. México D.F. Secretaria de Educación Pública

Secretaria de Servicios Parlamentarios (1993). Ley General de la Educación. México D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión

Sirois, F. M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 15-26. doi:10.1016/j.paid.2006.11.003

Sistema Educativo Estatal (2015). Programa de Educación Baja California 2015-2019. Recuperado de:

<http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>

Solum, B. (2001). Adolescencia y juventud en América Latina. Libro Universitario Regional, 508. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

Steel, P. (2017). Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy. DEBOLS! LLO.

Tanck de Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513.

Recuperado de: <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>

- Tibbett, T. P., y Ferrari, J. R. (2015). The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and Individual Differences*, 82, 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.014>
- Torres, G. (2015). Análisis experimental del fenómeno de la procrastinación: efectos del requerimiento de respuesta. Tesis Doctoral. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- Valenzuela, R., Codina, N., Pestana, J. y González-Conde Cantero, J. (2017). Is student procrastination related to controlling teacher behaviours?. 1-7. 10.4995/HEAD17.2017.5530.
- Velasco, A. (2006). Moisés Sáenz: aportaciones educativas (Tesis doctoral UPN-Ajusco). Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/23326.pdf>
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación, Lima, Perú. Recuperado de: https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion interculturalidad.pdf
- Woolfolk, A. (2010). El aprendizaje y la enseñanza en la actualidad. *Psicología educativa* (pp. 38- 41) 11va. ed. Pearson, México D.F.
- Zarate, R. (2003). La eficacia de la legislación educativa nacional a través de la tridimensionalidad del derecho. Capítulo 2 Desarrollo Histórico de la Educación en México. Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ledf/zarate_r_r/

Zorrilla, M. (2004). La Educación Secundaria en México: Al filo de su Reforma. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2 No. 1. Recuperado de:
<http://www.bidi.uson.mx/tesisDet.aspx?crit1=IDUT&texto1=22660&crit2=TITULO&texto2=>

Anexos

Anexo 1 Solicitud de ingreso

Mexicali, B.C. a Martes 13 de Febrero del 2018.

Profa. Ilza Jazmín Sánchez González.
Directora del Colegio Bilingüe del Valle de California.
P R E S E N T E

Mediante la presente le expongo los motivos por los cuales estoy interesada en intervenir dentro de su institución educativa.

Actualmente, me encuentro cursando un posgrado, Maestría en Educación con especialización en Procesos Formativos, en donde para obtener el grado se debe realizar un proceso de intervención educativa a partir del diagnóstico de una problemática, en donde mediante este se pretende mejorar la dinámica que se viva dentro y fuera del aula, generando beneficios tanto para docentes y alumnos.

En este caso, se pretende observar cómo se presenta el fenómeno de la procrastinación en los alumnos dentro del aula de clases, y así poder generar estrategias para disminuir la presencia de dicho fenómeno, de esta manera, fomentando la disciplina y una mejora en la autorregulación de sus esfuerzos como estudiantes.

Sin más por el momento, me despido y quedo a sus órdenes ante cualquier duda que pueda surgir sobre el proyecto de intervención.



LCE. Estefanía Aragón Gallegos

*Ilza Jazmín Sánchez González
Fecha: 13/02/2018*

Anexo 2 Ingreso al trabajo de campo



Colegio Bilingüe del Valle de California

Clave 02PES0138E

Secundaria

Mexicali, B.C a martes 11 de septiembre del 2018.

C O N S T A N C I A

A QUIEN CORRESPONDA:

Por este medio hago constar que la Lic. Estefanía Aragón Gallegos inició la aplicación de la técnica S.M.A.R.T. con estudiantes de segundo y tercer grado de secundaria como parte del proceso de maestría.

Para los fines que al interesado convengan, y sin otro particular por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

Atentamente


Profra. Ilza Jazmín Sánchez González.

Directora
COLEGIO BILINGÜE
DEL VALLE DE CALIFORNIA
CCT: 02PES0138E
Av. Constituyentes #701 Ex Ejido Coahuila
Tel. (686) 563-3433

"Compromiso, Bienestar, Valores y Calidad"

Colegio Bilingüe del Valle de California .Av. Constituyentes # 701.Ex- Ejido Coahuila, Mexicali
B.C.

Tel: (686) 563-34-33 e-mail: cbvalledecalifornia@hotmail.com

Anexo 4 Instrumentos para el diagnóstico

Cuestionario sobre hábitos académicos

El presente cuestionario se realiza con fines de obtención de datos para un trabajo de tesis correspondiente a la maestría en educación, en UABC.

Todas las afirmaciones contenidas en la encuesta son relacionadas a tus actividades y pendientes (tareas) escolares. Ten en cuenta que tus respuestas serán anónimas y confidenciales, es decir, es información que no será transmitida a nadie dentro del colegio. Por último, se lo más sincero y honesto posible, gracias por tu participación.

Instrucciones: A continuación, se te presenta una serie de afirmaciones en donde, **con una X** deberás elegir solo una opción de respuesta conforme a tus experiencias con actividades escolares.

Género: M_____ F_____

Edad: _____

Grado: _____

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1. Soy bueno organizando mi tiempo disponible					
2. Me cuesta trabajo iniciar una actividad					
3. Me cuesta terminar una actividad					

4. Me siento presionado para finalizar una actividad si el momento de entrega es pronto					
5. Me siento pesimista en la obtención de buenos resultados si el momento de entrega es pronto					
6. Me siento seguro de mis habilidades para iniciar una actividad					
7. Me siento seguro de mis habilidades para finalizar una actividad					
8. Me siento desanimado si no finalizo mi actividad a tiempo					
9. Me siento culpable si no finalizo mi actividad a tiempo					
10. Prefiero dejar inconclusa mi actividad si el tiempo de realización se está acabando					
11. La incapacidad para organizar mi tiempo provoca que finalice mis actividades en el último momento					
12. La falta de esfuerzo provoca que finalice mis actividades al último momento					

13. La indecisión hace que finalice mis actividades al último momento					
14. Considero que soy bueno tomando decisiones					
15. Prefiero concentrarme en otras actividades antes que finalizar mis actividades escolares					
16. Prefiero trabajar bajo presión y terminar justo a tiempo					
17. Trabajo mejor si el momento de entrega es pronto					
18. Me motiva trabajar bajo presión					
19. Siento que es un reto trabajar bajo presión					
20. Trabajo de manera constante si el momento de entrega es pronto					
21. Me concentro en trabajar si debo entregar pronto mi actividad					
22. Organizo mis actividades por orden de entrega					

23. Confío en mis habilidades para finalizar una actividad a tiempo					
---	--	--	--	--	--

Instrumento cualitativo

Objetivo(s) de intervención
<ul style="list-style-type: none">• Mejorar la autorregulación del alumnado en el inicio, desarrollo y finalización de sus actividades académicas dentro del tiempo estipulado• Prevenir la procrastinación académica• Proponer estrategias a los docentes para concentrar los esfuerzos de los alumnos dentro de la clase y la temática correspondiente
Propósitos de grupo focal
Obtener información referente a la procrastinación y como se presenta en los alumnos, sobre aquellos esfuerzos que realizan o no, respecto a la autorregulación, cómo se mantienen motivados dentro de sus actividades y también, cuál es su perspectiva del trabajo de sus maestros.

2. Identificación del moderador

Nombre moderador
Lic. Estefania Aragón Gallegos

3. Participantes

1.
2.
3.
4.

5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

Acuerdo de confidencialidad

Se protegerá la confidencialidad de los datos durante y después del grupo de enfoque. Por favor respeten la privacidad de los demás participantes y no repitan lo que se dice en el grupo de enfoque a los demás que se encuentren fuera del grupo de enfoque.

4. Preguntas – temáticas

Categorías	Preguntas
Procrastinación	¿Qué hacen con los trabajos que les disgustan? ¿Por qué? Si tienen tareas o trabajos pendientes ¿Cuál es tu reacción ante estos?

	Si por alguna razón, dejaron trabajos pendientes hasta último momento ¿Qué hacen ante esta situación?
Autorregulación	Cuándo tienen que realizar una actividad en clase ¿Cómo trabajan en ella? ¿Cómo te mantienes concentrado trabajando en tus actividades?
Motivación	¿Cómo se motivan en caso de que la actividad no sea de su completo agrado? ¿Cómo te mantienes concentrado trabajando en tus actividades?
Rendimiento	¿Cómo definirían su participación en clase y en las actividades? ¿Cómo se preparan para los exámenes? ¿En sus momentos libres se dedican a sus pendientes escolares?
Docentes	¿Cómo podrían definir el trabajo de sus maestros? Si pudieras hacer sugerencias ¿Cuáles serían y por qué?

Anexo 5. Instrumentos de intervención

PRIMERA SEMANA

PRIMER ACTIVIDAD - DEFINICIÓN DE METAS

Instrucciones: En los siguientes espacios, desarrolla un pequeño escrito que defina cada una de tus metas, agregando los suficientes elementos para que puedas trabajar sobre ellos y poder alcanzar dichas metas. Recuerda que tus metas deben ser **personales y escolares**.

Meta 1:

Meta 2:

Meta 3:

PRIMERA SEMANA

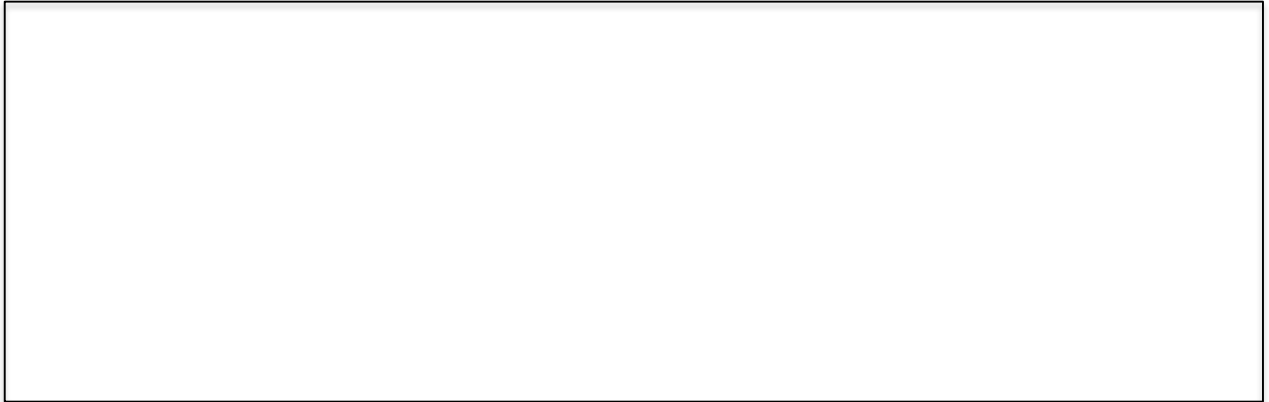
SEGUNDA ACTIVIDAD – NO DEJEMOS DUDA DE LO QUE QUEREMOS

Instrucciones: A partir de las siguientes preguntas, revisa si tus metas cumplen con los elementos que debe contener para que sea alcanzable.

	¿Deja dudas sobre lo que quiero? ¿Por qué? ¿Qué le hace falta?	¿Cuánto, cuántos, qué tan a menudo?	¿Cómo lograrlo?	¿Por qué es importante?	¿En cuánto tiempo lo alcanzaras?
META 1					
META 2					
META 3					

A continuación, escribe como quedaron tus metas a partir de contestar las preguntas.

Meta 1



Meta 2



Meta 3



SEGUNDA SEMANA

TERCERA ACTIVIDAD – DEFINIR PASOS Y SUBMETAS

Instrucciones: Una vez que has generado metas más amplias, ahora vamos a describir cuáles serán los pasos para alcanzarla así como sus sub metas (objetivos)

METAS	PASOS
META #1	
META #2	
META #3	

SEGUNDA SEMANA

CUARTA ACTIVIDAD – IDENTIFICAR POSIBLES OBSTACULOS

Instrucciones: Ahora que ya conoces cuáles serán los pasos a seguir, piensa sobre los posibles obstáculos que se podrían presentar en el logro de tus metas, pero también, como superarlos.

	¿CUÁLES PODRÍAN SER LOS POSIBLES OBSTACULOS?	¿QUÉ HACER EN CASO DE PRESENTARSE?
META #1		
META #2		
META #3		

TERCER SEMANA

QUINTA ACTIVIDAD - ¿CÓMO SABRÉ QUE ESTOY ALCANZANDO MIS METAS?

Instrucciones. Una vez que nuestras metas son específicas, conocemos que pasos vamos a seguir, falta definir de qué manera sabré que estoy alcanzando mi meta. Para cada una de tus metas, escribe puntos que te servirán de guía para conocer si estas logrando tus metas.

	PUNTOS CLAVE
META 1	
META 2	
META 3	

TERCERA SEMANA

SEXTA ACTIVIDAD - ¿QUIÉNES PUEDEN AYUDARME A LOGRAR MIS

METAS?

Instrucciones. Por último, menciona a tres personas que puedan ayudarte a dar seguimiento a que alcances tus metas (una persona en cada meta).

	Nombre del contacto	¿De qué manera puede ayudarme?
META 1		
META 2		
META 3		

Anexo 6. Instrumentos para la evaluación

Establecimiento de metas

Instrucciones: Lee con atención cada una de las afirmaciones que están del lado izquierdo de la hoja y elige del lado derecho con un **X** en los cuadros **una** de las opciones que se te presentan.

Edad: _____

Grupo: _____

Género: M ____ F ____

	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1. Considero que puedo hacer/escribir metas específicas, que no dejen duda de lo que deseo alcanzar.					
2. Considero que uso un lenguaje simple al momento de escribir mis metas					
3. Es sencillo definir cuándo trabajaré en alcanzar mis metas					
4. Sé cuánto o qué tan frecuente voy a trabajar en mis metas					

5. Identifico cuándo mis metas son alcanzables					
6. Conozco qué habilidades poseo en el logro de una meta					
7. Reconozco cuando una de mis metas es importante					
8. Identifico cuáles son los efectos positivos tiene el alcanzar mis metas					
9. Puedo establecer tiempos límites para lograr una meta					
10. Reconozco la diferencia entre metas y sub metas					
11. Identifico cuáles son los pasos a seguir en el logro de una meta					
12. Acepto que algo puede salir mal en el alcance de mis metas					
13. Puedo crear formas de superar obstáculos si deseo alcanzar una meta					
14. Reconozco cuando progresando en el logro de metas					

15. Puedo identificar quiénes me pueden apoyar en el logro personal de mis metas					
16. Llamo más mi atención establecer mis propias metas que alguien más me diga qué hacer					
17. Me siento más comprometido con metas que yo mismo/a he creado					
18. Me hace sentir satisfecho/a pensar en el logro de metas que yo mismo/a he creado					
19. Me siento más motivado/a si las metas son de mi autoría					
20. Me siento capaz de crear mis propias metas					

Matriz de operacionalización del instrumento

Propósito del instrumento	Definición del constructo	Dimensión del constructo	Indicadores	Ítems
<p>Evaluar la propuesta de intervención basada en la técnica S.M.A.R.T. y el trabajo de Muñoz y Hurtado (2017)</p>	<p>MacLeod (2012) indica que en la técnica S.M.A.R.T. cada letra significa un elemento importante antes de escribir una meta.</p>	Específico (S)	No deja dudas sobre lo que se desea alcanzar	<p>1. Considero que puedo hacer/escribir metas específicas, que no dejen duda de lo que deseo alcanzar.</p> <p>2. Uso un lenguaje simple al momento de escribir mis metas</p>
		Medible (M)	Se habla de frecuencia con respecto a los esfuerzos para alcanzarlas.	3. Es sencillo definir cuándo trabajaré en alcanzar mis metas

				4. Sé cuánto o qué tan frecuente voy a trabajar en mis metas
		Alcanzable (A)	Son metas realistas para los estudiantes	5. Identifico cuándo mis metas son alcanzables 6. Conozco qué habilidades poseo en el logro de una meta
		Relevante (R)	Es importante para el estudiante y por qué lo es	7. Reconozco cuando una de mis metas es importante 8. Identifico cuáles son los efectos positivos que tiene el alcanzar mis metas

		Fecha límite (T)	Existe un tiempo para desarrollarse el cual debe ser cumplido.	9. Puedo establecer tiempos límites para lograr una meta
	<p>Muñoz y Hurtado (2017) agregaron actividades extra que le dieron mayor sentido a lo que se buscaba alcanzar en cada una de las metas partiendo de contestar preguntas referentes a la técnica S.M.A.R.T. en cada meta.</p>	Definición de pasos y sub metas	Conocer cuáles deben ser los pasos a seguir en orden de alcanzar una meta, así como las posibles sub metas que le conforman	10. Reconozco la diferencia entre metas y sub metas 11. Identifico cuáles son los pasos a seguir en el logro de una meta
		Definición de obstáculos y cómo superarlos	Identificar qué es lo que “podría salir mal” en el logro de una meta y la manera de superarlo, sin afectar el logro de estas	12. Acepto que algo puede salir mal en el alcance de mis metas 13. Puedo crear formas de superar obstáculos si deseo alcanzar una meta

		Establecer puntos guía	Identificar puntos que permitan evidenciar el avance en el logro de metas	14. Reconozco cuando progresando en el logro de metas
		Identificar ayuda externa	Establecer que personajes pueden intervenir para el apoyo en el logro de metas	15. Puedo identificar quiénes me pueden apoyar en el logro personal de mis metas
	McLeod (2012) agrega las letras E y R a S.M.A.R.T. (SMARTER)	Atractivo (E)	Una vez que los individuos generan sus propias metas desde el inicio, estas se vuelven más llamativas, ya que no son imposiciones	16. Llamo más mi atención establecer mis propias metas que alguien más me diga qué hacer 17. Me siento más comprometido con

				metas que yo mismo/a he creado
		Recompensante (R)	El logro de estas metas resulta en sentimientos positivos y motivantes	<p>18. Me hace sentir satisfecho/a pensar en el logro de metas que yo mismo/a he creado</p> <p>19. Me siento más motivado/a si las metas son de mi autoría</p> <p>20. Me siento capaz de crear mis propias metas</p>

Establecimiento de metas

Instrucciones: De manera sincera, contesta las preguntas que se te presentan en el siguiente cuestionario, puedes utilizar hojas extras si las necesitas.

1. ¿Cómo te sientes con respecto a escribir metas? ¿Crees que es útil? ¿Por qué?

2. ¿De qué manera esto puede ayudarte a mejorar en la escuela?

3. ¿Consideras que podrías utilizarlo en otros aspectos de tu vida? ¿Cómo cuáles?

4. ¿Qué sucedería si estás seguro/a de lo que deseas y sabes cómo alcanzarlo? ¿Esto cómo repercute y de qué manera?

5. ¿Es más motivante si tu trabajas sobre lo que deseas o si los demás te dicen en que debes mejorar? ¿Por qué?

6. ¿Por qué crees que sea tan recompensante alcanzar lo que te propones?

7. ¿Consideras que es importante que exista quien te apoye en el logro de tus metas? ¿Por qué?

8. ¿Qué consideras necesario conocer para poder decir que tus metas son realistas?

9. ¿Crees que siempre existan obstáculos al alcanzar una meta? ¿Por qué es importante pensar en estos antes?

10. ¿Crees que podrías utilizar más adelante la técnica que trabajamos dentro de las 3 sesiones?

Anexo 7 Permiso de utilización de técnica

Solicitud de permiso en blog: Establecimiento de metas

Recibidos x



Estefania Aragón <estefania.aragon@uabc.edu.mx>

16 may. 2018 22:01



para munozjuanf ▾

Hola, buen día

Me presento.

Soy Lic. en Educación y mi nombre es Estefania Aragón, resido en Mexicali, B.C. México y actualmente me encuentro estudiando una maestría en Educación.

En mi proyecto de intervención/tesis debo generar una propuesta para la solución de un problema, en este caso, estoy abordando la procrastinación en estudiantes de secundaria.

Su blog (<http://establecimientodemetasinteligentes.blogspot.mx/2015/>) aparece en un documento de los autores Muñoz-Olano, J. F., y Hurtado-Parrado, C. (2017). Efectos de la clarificación de metas sobre la impulsividad y la procrastinación académica de los estudiantes universitarios, en donde propone el establecimiento de metas apoyado del método S.M.A.R.T. y considero que su modelo se adecua muy bien también a mi problemática a abordar.

Le agradecería si pudiese compartirme los cuestionarios de cada meta, ya solicité permiso, sin embargo me di a la tarea de enviarle un correo para platicarle sobre mi caso, también, le agradecería aún más si me compartiera información al respecto para enriquecer mi propuesta.

Saludos y espero su respuesta!



Juan Francisco Muñoz <munozejuanf@gmail.com>

17 may. 2018 09:06



para mí ▾

Cordial saludo,

Aquí encuentras el paper del estudio: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-05342017000300173

he compartido tu correo para permisos en el blog y para que veas ejemplos del uso de formatos de trabajo en línea.



Estefania Aragón <estefania.aragon@uabc.edu.mx>

17 may. 2018 09:57



para Juan ▾

Muchas gracias! No esperaba tan pronto su respuesta.

Y gracias por compartirme más de su trabajo, sin duda estará entre mis referencias, saludos!

