

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL
APRENDIZAJE AUTÓNOMO (EPDAA)
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - ECEDU

Autorregulación y procrastinación académica: el caso de estudiantes de psicología
evolutiva en el periodo 16-4 de 2018 en la UNAD
Proyecto de Investigación

Elaborado por
Orfa Nelly Cabal Valencia
Especialización en Pedagogía para el Desarrollo
del Aprendizaje Autónomo (EPDAA)

Martha Cecilia Gutiérrez
Especialización en Pedagogía para el Desarrollo
del Aprendizaje Autónomo (EPDAA)

Asesor de grado
Denix Alberto Rodríguez Torres

Cali, junio de 2019

Resumen Analítico del Escrito (RAE)	
Título	Autorregulación y procrastinación académica: el caso de estudiantes de psicología evolutiva en el periodo 16-4 de 2018 en la UNAD
Modalidad Trabajo de grado	Proyecto de investigación
Línea de investigación	Factores asociados a la calidad de la Educación a Distancia
Autores	Orfa Nelly Cabal Valencia. Cód. 67017864 Martha Cecilia Gutiérrez librereros. Cód. 31168473
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	26/12/2018
Palabras claves	Procrastinación, Autorregulación, Metacognición, Aprendizaje autónomo, Habilidades metacognitivas
Descripción	Este trabajo presenta los resultados del desarrollo de trabajo de grado realizado en la modalidad de Proyecto de Investigación, bajo la asesoría del profesor Denix Alberto Rodríguez en la línea de investigación de Factores asociados a la calidad de la Educación a Distancia de la Escuela de Ciencias de la Educación, el cual busca determinar la influencia de la habilidad metacognitiva de la autorregulación en el caso de los estudiantes de psicología evolutiva del periodo 16-4 en la UDR de Cali para abordar el autocontrol personal frente a la procrastinación académica. La investigación utiliza una metodología mixta de nivel explicativo, con diseño cuasiexperimental; el experimento consiste en presentar a los estudiantes un cronograma de actividades para disminuir el tiempo de entrega de aportes (entrega de actividades puntuales por semana) teniendo en cuenta que los tiempos actuales de entrega final de trabajos se encuentran en el rango de 20 a 30 días para una entrega final. Los resultados han demostrado que la inclusión de un cronograma en los foros colaborativos refuerza la autorregulación de los estudiantes disminuyendo la procrastinación.
Fuentes	Para el desarrollo de la investigación se utilizaron las siguientes fuentes principales: <ul style="list-style-type: none"> • Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Propósitos y

	<p>Representaciones, 1(2), 57-82. Recuperado de http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. <i>Psychological science</i>, 13(3), 219-224. Recuperado de https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00441 • Angarita, L. D. B. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. <i>Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología</i>, 5(2), 85-94. Recuperado de http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/249/217 • Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. <i>Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica</i>, 3(1), 45-59. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146 • Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 28(1), 307-324. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682/50135 • Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria/<i>The role of academic procrastination as factor of university abandonment</i>. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 28(1), 307. Recuperado de http://search.proquest.com/openview/3ab39226a2d094acba9671d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848 • Vila, I. M. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508 • Garzón U. A & Gil, F. J. (2016) El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. <i>Revista Complutense de Educación</i>. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/49682/50135
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • González, B. M. P., & Sánchez, E. P, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el <i>Engagement</i> los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? <i>acción psicológica</i>, 10(1), 115-134. Doi: http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039
Contenidos	<p>Según corresponda escribir las partes que componen este documento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portada • RAE (Resumen Analítico del Escrito) • Índice general • Índice de tablas y figuras • Introducción • Justificación • Definición del problema • Objetivos • Marco teórico • Aspectos metodológicos • Resultados • Discusión • Conclusiones • Referencias • Anexos
Metodología	<p>Para el trabajo de investigación se optó por un diseño mixto, el cual combina los resultados obtenidos de las metodologías cuantitativas y cualitativas. Se plantea para el proyecto una metodología de orden experimental con el sub método denominado como <i>cuasiexperimental</i> ya que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos que han sido previamente asignados. Por un lado, para los datos cuantitativos se plantea tomar la información suministrada por medio de los resultados obtenidos de la participación académica de los estudiantes en el grupo de estudio y el grupo de control, así como los resultados de calificación total en el marco del nuevo método de entrega de actividades planteado a los estudiantes. La valoración cualitativa se pretende realizar por medio de la observación participante (cuaderno de notas) con el fin de comprender las posibles reacciones que tiene en</p>

	<p>los estudiantes (capacidad de autorregulación) frente a la inclusión del cronograma para la entrega de actividades. Finalmente, con el análisis total de la información (cuantitativa - cualitativa) se pretende determinar si la autorregulación en los estudiantes impacta de manera positiva en la gestión del tiempo dentro del proceso académico y su aprendizaje.</p>
Resultados	<p>Los resultados cuantitativos demostraron la validación de las hipótesis dos y tres del proyecto de investigación las cuales afirman que el cronograma en los foros contribuye a mejorar la participación académica y aprendizaje significativo, así como la influencia de este elemento para disminuir la procrastinación. En términos de participación global (G1 y G2) se establece una correlación positiva entre la participación y la calificación de los estudiantes. Esto quiere decir, que en la medida que un estudiante tenga una participación constante durante el desarrollo de un trabajo, es más probable que obtenga una mejor calificación. Con relación a los resultados cualitativos se observó en la mayoría de los estudiantes una reacción positiva al cronograma mejorando las expectativas de eficacia de los estudiantes, pero a su vez, la necesidad de proponer herramientas (como el cronograma) que favorezcan la aplicación de habilidades metacognitivas para que los estudiantes puedan llevar a la práctica hábitos o acciones para corregir comportamientos y aprender dentro del proceso de aprendizaje colaborativo.</p>
Discusiones	<p>La procrastinación o la tendencia a retrasar las tareas tienen implicaciones académicas y emocionales en el contexto universitario. De acuerdo con los resultados el incentivo del cronograma en el grupo de estudio logró mejorar la participación, así como las dinámicas de trabajo de equipo, los estudiantes, independiente de si, seguían o no el cronograma, estaban más pendientes de la actividad, que los estudiantes del grupo de control. El proyecto, tanto cuantitativa como cualitativamente evidencian que el problema de la procrastinación va más allá del manejo del tiempo, sino que implica componentes conductuales que dirijan al estudiante a fortalecer su autorregulación. En otras palabras, la orientación metacognitiva en los estudiantes puede ayudarles a ejercer un mayor control sobre su actuación cognitiva y el empleo de estrategias y conocimientos que le permitan corregir y mejorar continuamente (Ugartetxea, 2001). Por esta razón, el proceso para mejorar la planificación académica se considera valioso, el cronograma es</p>

	<p>realmente una herramienta sencilla que puede llevar al estudiante a organizarse y promover directa o indirectamente el autocontrol.</p>
Conclusiones	<p>El proyecto de investigación con la inclusión de una herramienta sencilla como el cronograma demostró que, incluso, a pesar de no ser un elemento obligatorio generó cambios en la conducta de los estudiantes. En primer lugar, otorgó consciencia sobre el problema de la procrastinación, motivó a los estudiantes a la posibilidad de mejorar el ambiente del grupo colaborativo, aumento la participación a tiempo y se logró disminuir la procrastinación. En ese sentido se puede responder que los efectos de promover la autorregulación en los estudiantes frente a la participación académica resultan alentadores y positivos contribuyendo a disminuir la procrastinación académica.</p>
Referencias	<ul style="list-style-type: none"> • Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015). Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento. • Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. <i>Propósitos y Representaciones</i>, 1(2), 57-82. • Angarita, L. D. B. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. <i>Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología</i>, 5(2), 85-94. Recuperado de http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/249/217 • Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos. <i>Investigación cualitativa en educación musical</i>, 298, 23. • Behar, D. (2008). <i>Introducción a la Metodología de la Investigación</i>. Ediciones Shalom. • Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. <i>Avances en Psicología Latinoamericana</i>. • Cano, C. A. G., Palomá, N. F. O., & Rojas, L. M. P. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. <i>I+D Revista de investigaciones</i>, 7(1). • De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? <i>Fundamentos en humanidades</i>, (21), 53-66.

- Díaz, L. (2011). La Observación, texto de apoyo didáctico, facultad de psicología. UNAM, 2011.
- Durán A. E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Fernández, P. T. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-15.
- Flick, U. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, C. A. (2008). Si eres de los que deja todo para mañana, probablemente sufres de procrastinación.
- Garzón U. A & Gil, F. J. (2016) El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*.
- González, B. M. P., & Sánchez, E. P, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *acción psicológica*, 10(1), 115-134.
- Medina, M., & Güichá, D. A. M. (2014). Relación entre estilos de personalidad y niveles y razones de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *de Arequipa*, 171.
- Palacios, R. M. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa Diferencias y limitaciones*. PIURA PERU.
- Pereira Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, 2011, pp. 15-29 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.
- Reidl, L. M. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica*, 1(1), 35-39.
- Ruiz, M. V., & Varela, T. V. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sabaj, M. E. P., & Salvo, A. R. (2000). Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales. D-Universidad de Chile. • Sampieri, H., R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. México DF. • Tam, J., G. Vera & R. Oliveros (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. • Tedesco, J. C. (2017). Los paradigmas de la investigación educativa. Revista Colombiana de Educación, (18). • Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. <i>Relieve</i>, 7(2-1). • Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 28(1), 307-324. • Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria/<i>The role of academic procrastination as factor of university abandonment</i>. <i>Revista Complutense de Educación</i>, 28(1), 307.
Anexos	<p>Anexo 1. Matriz recolección de datos G1 y G2 63</p> <p>Anexo 2. Codificación abierta 64</p> <p>Anexo 3. Codificación axial (parte 1) 64</p> <p>Anexo 4. Codificación Axial (parte 2) 65</p> <p>Anexo 5. Codificación selectiva 65</p>

Tabla de contenido

Introducción	12
Justificación	13
Definición del problema	15
Hipótesis.....	17
Objetivos	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Marco teórico	19
El problema tan común de aplazar las actividades académicas	19
Aspectos metodológicos	24
Descripción del proyecto de investigación	24
Nivel de Investigación: Explicativo.....	26
Paradigma de investigación.....	26
Tipo de investigación.....	28
Simbología del diseño experimental.....	29
Técnicas de investigación	29
Observación participante.....	29
Instrumentos y recolección de la información	31
Variables del estudio	31
Población y muestra.....	31

Plan de análisis de datos	31
Recolección datos cuantitativos.....	32
Recolección de datos cualitativos	34
Resultados	35
Resultados cuantitativos.....	35
Cálculo de la muestra:.....	35
Pruebas de hipótesis:.....	36
Correlación estadística entre calificación y participación.....	40
Resultados cualitativos.....	42
Descripción de las categorías apriorísticas.....	42
Categoría de Planificación	44
Categoría de Participacion	46
Categorías emergentes: Expectativas de eficacia frente a la tarea y Planeación.....	49
Discusión.....	51
Conclusiones	54
Referencias	58
Anexos	63

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Causas intrínsecas al estudiante que afectan su desempeño académico	14
Figura 2. Variables del estudio.....	17
Figura 3. Aspectos metodológicos	25
Figura 4. Matriz de participación académica	34
Figura 5. Criterio de rechazo o aceptación de la hipótesis nula.....	38
Figura 6. Z calculada para la hipótesis 1.	38
Figura 7. Z calculada para la hipótesis 2.	39
Figura 8. Z calculada para la hipótesis 2 con nivel de confiabilidad del 89 %.....	39
Figura 9. Z calculada para la hipótesis 3.	40
Figura 10. Correlación lineal grupo de estudio	41
Figura 11. Correlación lineal grupo de control.	41
Tabla 1. Ítems de recolección de información cuantitativa.....	33
Tabla 2. Categorías apriorísticas	43
Anexo 1. Matriz recolección de datos G1 y G2.....	63
Anexo 2. Codificación abierta	64
Anexo 3. Codificación axial (parte 1)	64
Anexo 4. Codificación Axial (parte 2)	65
Anexo 5. Codificación selectiva	65

Introducción

Teniendo en cuenta el desafío que representa todo el proceso educativo para los estudiantes que ingresan a la universidad por medio de educación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, el presente trabajo busca determinar la relación causa – efecto entre la autorregulación y la procrastinación académica de los estudiantes universitarios del programa de psicología del curso de psicología evolutiva de la UNAD del periodo 16-4 de 2018. Para tal fin, el proyecto de investigación plantea como principal hipótesis que uno de los aspectos que contribuye a la autorregulación (a través de una planificación) puede tener un impacto en la tendencia a la procrastinación en los estudiantes. Se propone entonces a los estudiantes un cronograma de actividades que disminuya los plazos de entrega que le permita estar conectado con los temas del curso, especialmente, porque los estudiantes que estudian en ambientes virtuales de aprendizaje requieren de la promoción y desarrollo de habilidades metacognitivas que contribuyan a un adecuado manejo del tiempo para que pueda cumplir con sus objetivos, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias asociadas a diferentes procesos académicos, como pueden ser las dimensiones personales, familiares, sociales y laborales en las que se encuentran inmersos y que, junto a sus competencias académicas (presentes o ausentes) surge la necesidad de explorar aquellos aspectos que mejoren el desempeño académico y facilitar a los estudiantes herramientas que permitan mejorar la gestión del tiempo y el aprendizaje autónomo.

Para desarrollar los objetivos del proyecto de investigación, el marco teórico situará al lector en los principales conceptos de procrastinación académica en el mundo y en nuestro país. Se presentará también los principales factores investigados y las estrategias utilizadas para comprender el concepto y adentrarse finalmente en la variable de estudio que se denomina: autorregulación académica. El proyecto prosigue con los aspectos metodológicos en donde se establece el marco de acción o procedimiento, los instrumentos de medición de las variables objeto de estudio y la observación de la participación académica como consecuencia de los cambios en la planificación de actividades de la guía de actividades que se van a implementar para el alcance de los objetivos. Con la obtención de los resultados cuantitativos y cualitativos se pretende en primer lugar comprobar o refutar las hipótesis y dar respuesta a la pregunta de investigación para determinar los efectos de la autorregulación en la procrastinación académica. Finalmente, se presenta la discusión en donde se contrasta la información teórica con el resultado empírico de la

investigación y las recomendaciones que puedan surgir la realización del proyecto de investigación en torno a la autorregulación y procrastinación académica.

Justificación

De acuerdo con Zimmerman & Moylan (citado por Umerenkova & Flores, 2016) la procrastinación académica se relaciona directamente con la falta de autorregulación del propio aprendizaje, cuyo mal hace referencia al poco desarrollo metacognitivo, conductual y emocional del proceso de autoaprendizaje. Kaya, Kaya, Ozturk y Kucuk (citado por Umerenkova & Flores, 2016). En un estudio realizado en el año 2012 se concluyó que la capacidad de un estudiante de llevar a cabo sus actividades académicas a tiempo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, la salud y estabilidad emocional y reduce drásticamente la ansiedad, por lo que mejora su calidad de vida. Desde esta perspectiva, se considera valioso establecer la influencia que tienen las habilidades metacognitivas, especialmente la autorregulación para hacer frente a la procrastinación. Para Hsin Chun Chu & Nam Choi (citado por Alegre, 2013) «La procrastinación 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. 63). Hay que destacar que los estudiantes no solo tienen problemas de tiempo, que es lo que un estudiante (a la primera) acostumbra a afirmar, sino, que suele darse desde una pésima administración del tiempo en el que los estudiantes suelen incurrir frecuentemente. Becerra (2014) afirma que diversos estudios sugieren que «el común de los sujetos que procrastinan no lo hacen principalmente por una razón ambiental claramente determinada, sino más bien por efecto de bajos niveles de autorregulación» (p. 95).

La siguiente grafica presenta la información del estudio realizado en 2016 que tenía como objetivo disminuir la deserción académica de los estudiantes de la UDR de Cali, en donde se observan los problemas (intrínsecos) al estudiante en su proceso académico:

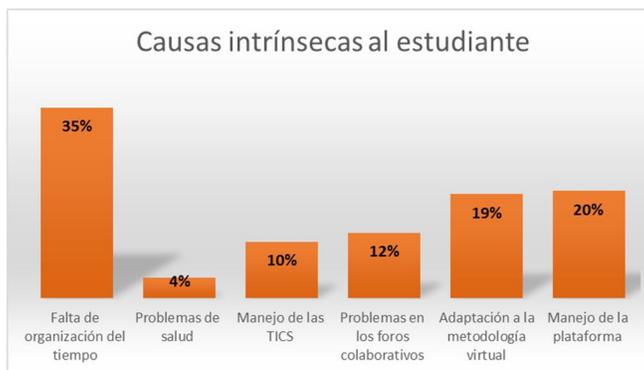


Figura 1. Causas intrínsecas al estudiante que afectan su desempeño académico. Nota fuente: (elaboración propia). Tomado de estudio realizado por los psicólogos en formación Orfa Nelly Cabal, Martha Cecilia Gutiérrez y Andrés Pazmiño con los estudiantes nuevos del periodo 16 – 4 de 2016 en la UDR de Cali para disminuir los niveles de deserción.

Durante el desarrollo del estudio llevado a cabo desde los meses septiembre - diciembre de 2016, se concluye que uno de los principales problemas que aquejan a los estudiantes está relacionado con los problemas falta de organización de tiempo con un 35 % de la población estudiantil. En el estudio y durante las entrevistas que se llevaron a cabo, los estudiantes utilizan como “escudo” y como principal discurso la bandera de “no tengo tiempo”, con el fin de ganar más tiempo. Pero, esta situación no es tan simple como parece. Ese “no tengo tiempo” se traduce en las siguientes preguntas ¿Cómo están administrando los estudiantes su tiempo? ¿Qué tan motivados están los estudiantes para sacar adelante su carrera profesional?, o se trata sencillamente, de que procrastinar resulta más “fácil y manejable”. Por ejemplo, si un estudiante tuvo un mes (30 días) para hacer un trabajo ¿porque solo puede sacar tiempo la última semana o los últimos días antes del cierre para desarrollarlo? Porque, cuando un trabajo está a punto de cerrarse, la mayor parte de los estudiantes pueden sacar el tiempo que no tuvo durante todo un mes. No se puede negar que algunos estudiantes tienen dificultades reales y problemas que le impiden desarrollar ciertas actividades. Pero ¿casi todos los estudiantes? Y/o ¿siempre los mismos?

La investigación planteada busca contribuir a generar un guía para entender este importante aspecto analizando las variables en el caso de los estudiantes de la UNAD del curso de psicología evolutiva en el periodo 16-4 de 2018. En este sentido, se reconoce el valor del desarrollo del aprendizaje autónomo a través de las habilidades de autorregulación para incentivar la realización de sus ejercicios académicos a tiempo, que busca no solo mejorar el desempeño académico, sino, promover el bienestar psicológico general del estudiante, el cual es uno de los más afectados al no

lograr alcanzar los objetivos en la apropiación del aprendizaje. De la misma manera, el estudio busca generar interés sobre la necesidad de apoyar a los estudiantes para influir de manera positiva en su capacidad de autorregulación para enfrentar de manera exitosa sus procesos de aprendizaje, utilizando una herramienta de fácil aplicación, como lo es un cronograma de actividades. Por otro lado, mediante la investigación se aplicará la validación de las hipótesis del estudio para su posible aplicación en los diferentes centros de la UNAD en Colombia.

Definición del problema

Uno de los principales problemas que presentaron los estudiantes de todas las carreras profesionales en la UNAD, se relacionan directamente con los problemas en el manejo de tiempo. Esta conclusión se llega debido a un estudio realizado con 210 estudiantes nuevos en el periodo 16 - 4 del año 2016 y llevado a cabo con los psicólogos en formación como parte del curso de la práctica profesional de psicología en el marco del programa “Tu amigo de la U”, el cual, tiene como objetivo disminuir los niveles de deserción de la universidad en la ciudad de Cali a través de un trabajo de seguimiento que se realiza desde el periodo 16-4 del 2016, en donde se analizaron diferentes problemáticas como la adaptación a la institución universitaria y a la carrera; las expectativas y dificultades individuales, entre las que se destaca el manejo del tiempo. Durante el proceso (llevado a cabo en el 2016) se logra recolectar información por medio de un enfoque mixto de investigación en el que se llevan a cabo entrevistas y encuestas para identificar los principales problemas que afectan a los estudiantes en su proceso académico y que contribuyen con la deserción. Para lograr esto, se establecen dos categorías de análisis: a) causas intrínsecas al estudiante, es decir, aquellas características personales de los estudiantes como problemas de tiempo, manejo de las TIC, salud, adaptación a la metodología virtual, etc., que pueden afectar su desempeño académico y posible deserción; y b) causas extrínsecas al estudiante, que se refiere a los aspectos de desempeño de la actividad de la UNAD de la UDR de Cali, tales como falta de planificación, problemas en la comunicación con tutores, falta de claridad en las guías, etc.

Una de las estrategias utilizadas en el programa “Tu amigo de la U”, con los estudiantes que presentaron problemas de tiempo fue dar más tiempo, en donde se les dio la posibilidad de aplazar las entregas de sus trabajos incluso hasta diciembre, pero esta “ayuda” no tuvo el efecto que se esperaba y no funcionó; al final del estudio (revisión que se realizó en enero -febrero de 2017) se

observó que los estudiantes con problemas de tiempo no entregaron sus trabajos, y los pocos que lo hicieron, no lograron cumplir las expectativas; culpaban a la plataforma, a docentes, sus jefes, familias, etc., pero la mayoría no lo logro, a pesar de toda la colaboración que prestaron los cinco estudiantes de psicología que tenían como consejeros y pares académicos en su acompañamiento estudiantil. Estos estudiantes siguieron aplazando las lecturas y el desarrollo de las actividades y nunca lograron los objetivos; esta situación causó frustración, amargura, decepción, sentimientos de culpa propia y hacia la universidad. Del estudio realizado, hay que destacar que muchos estudiantes ingresan a la UNAD creyendo que estudiar de manera virtual “es más fácil” (discurso muy frecuente) y lamentablemente, es justo lo opuesto. Estos estudiantes con conductas de procrastinación poseen grandes expectativas para lograr su objetivo profesional al ingresar a la universidad, pero muchos de ellos no están dispuestos a realizar todo el trabajo que se requiere, entonces, ante las dificultades, sin una motivación interna y con pocas habilidades cognitivas y metacognitivas (que se deben desarrollar en el proceso académico si no las poseen), los estudiantes sucumben y desertan hacia otras universidades en modalidad presencial o posponen el sueño de ser profesionales. La procrastinación, es un aspecto personal del cual es necesario que se tome conciencia para poder implementar estrategias personales que permitan mejorarlo. Se puede afirmar que las consecuencias e implicaciones de la procrastinación pueden ser académicas y emocionales. La primera, puede considerarse una consecuencia directa de la procrastinación ya que puede afectar el desempeño académico. Ferrari, et al (citado por García, 2008) han encontrado que «los procrastinadores presentan los niveles de estrés más altos (...) y enfermedades orgánicas» (p. 4). El problema es que, cuando el desempeño académico se ve afectado, se genera a su vez problemas emocionales, como la frustración y baja resiliencia y en casos más graves: la deserción universitarita, aspectos que afectan la psiquis de los estudiantes que pueden traducirse en altos niveles de estrés. Teniendo en cuenta que cuando la procrastinación se convierte en algo habitual «tienen consecuencias que determinan aspectos, no solo de rendimiento, sino también de percepción de autoeficacia, estrés y bienestar, entre otros» Gonzales & Sánchez (2013, p. 118). Cuando los autores hablan de la percepción de autoeficacia, se considera que se disminuye la imagen e ideas sobre las propias habilidades y afectar las habilidades metacognitivas.

Dryden y Neenan (citados por García, 2008) explican que este tipo de pensamientos de auto empequeñecimiento lleva a los individuos a dudar de sus habilidades, tener pensamientos pesimistas, desconfianza, sentimiento de inutilidad, lo que lleva a más postergación, que se

convierte con el tiempo en sentimientos de impotencia, frustración y depresión. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la procrastinación es un aspecto del comportamiento humano que puede limitar el potencial personal y por lo cual, se hace urgente en el entorno académico proponer herramientas que contribuyan a mitigarlo. Razón por la cual, para el proyecto de investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Qué efectos tiene la autorregulación en la procrastinación académica en los estudiantes de psicología evolutiva del periodo 16 – 4 de 2018 de la UNAD?

Hipótesis

H1: La población estudiantil con tiempos de más de 20 días para la entrega de los trabajos académicos reduce la participación académica.

H2: La participación académica del curso de psicología evolutiva organizada dentro de un cronograma (o planificación) de las actividades hace que los estudiantes participen activamente durante el desarrollo de los trabajos y, por tanto, se contribuye al trabajo de equipo y aprendizaje significativo.

H3: La habilidad metacognitiva de la autorregulación (vista desde el aspecto de la planificación) en los estudiantes de Ambientes Virtuales de Aprendizaje reduce la procrastinación académica.

X: Variable independiente: autorregulación

Y: Variable dependiente: procrastinación



Figura 2. Variables del estudio. Nota. Basado en Sampieri, H., R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. México DF. (p. 110).

Objetivos

Objetivo general

Determinar la influencia de la habilidad metacognitiva de la autorregulación de los estudiantes de psicología evolutiva del periodo 16-4 de 2018 para hacer frente a la procrastinación académica.

Objetivos específicos

Promover la autorregulación en los estudiantes por medio de una planificación de las guías de actividades del curso de Psicología evolutiva

Evaluar la participación académica durante el curso de psicología evolutiva en ambos grupos: Grupo 1 (experimental) y Grupo 2 (control) en cada una las fases del curso utilizando los resultados obtenidos frente a la nueva planificación y la información obtenida de la observación participante.

Analizar los resultados obtenidos de los niveles de autorregulación y procrastinación académica de los estudiantes de acuerdo con la información cuantitativa y cualitativa como consecuencia de la participación estudiantil.

Marco teórico

El problema tan común de aplazar las actividades académicas

La procrastinación académica puede considerarse un tema de gran interés en la educación, especialmente, la educación en modalidad virtual, donde el estudiante (en teoría) necesita ser consciente y responsable de su proceso de aprendizaje, así como de su autorregulación para lograr de manera exitosa su desempeño académico. En esencia, la procrastinación se entiende «como una dilación o aplazamiento voluntario ante los compromisos personales pendientes, a pesar de ser consciente de las consecuencias de hacerlo» Angarita (2012, p. 85). De la misma manera Tuckman (citado por Garzón & Gil, 2016) define la procrastinación como «el hecho de posponer responsabilidades (tareas o trabajo) y decisiones de manera habitual. Es la tendencia a gastar el tiempo, demorar y aplazar de forma intencionada algo que debe ser hecho» (p. 312). Esta intencionalidad o conciencia de los efectos adversos del constante aplazamiento de las cosas que se realizan en la vida personal y académica se considera como uno de los intereses de estudio en las investigaciones sobre procrastinación. Cuando la procrastinación se refiere al contexto educativo y personal, Quant & Sánchez (2012) la exponen como «el aplazamiento de tareas del contexto escolar, sean estas académicas o administrativas» (p. 45). De igual manera, para Regueyra (citado por Cano, Palomá & Rojas, 2016) «la procrastinación académica es considerada como la acción de retrasar actividades que deben atenderse, sustituyéndolas por otras irrelevantes o agradables, como los momentos de ocio y diversión, que no guardan relación con el recorrido académico» (p. 34). Por lo tanto, los estudiantes universitarios en sus procesos académicos constantemente están aplazando aquello que deben hacer en relación con sus actividades académicas por acciones más placenteras, incluso a pesar de las consecuencias. En este sentido, Ariely, Wertenbroch, Howell, Watson, Powell, Buro, Lay y Silverman (citado por Gonzáles & Sánchez, 2013) definen la procrastinación como «la tendencia a retrasar intencionalmente el inicio o la terminación de actividades, más allá de los plazos temporales fijados o *deadlines*» (p. 118).

Cuando se estudia la procrastinación, es importante tener en cuenta los diferentes aspectos que causan las actitudes de postergación de las actividades académicas; en consecuencia, autores como Salomón, Rothblum, Senecal, Koestner, Vallerand, Ferrai & Nikcevic, (citados por Quant & Sánchez, 2012) han evidenciado que «los comportamientos relacionados con la procrastinación

(...) pueden estar [vinculados] con una baja autoestima, déficit en autoconfianza, déficit de autocontrol, depresión, comportamientos de desorganización y en algunos casos perfeccionismo, impulsividad disfuncional y ansiedad» (p. 46). Por lo tanto, este aplazamiento de las actividades puede deberse a la falta de autorregulación del propio aprendizaje, cuyo mal hace referencia directamente, según Zimmerman & Moylan (citado por Umerenkova & Flores, 2016) al poco desarrollo metacognitivo, conductual y emocional del proceso de autoaprendizaje; y que, otros autores como Ferrari, Johnson & McCown (citado por Angarita, 2012) lo relacionan a la procrastinación debido a

El bajo uso de estrategias cognitivas o metacognitivas, expectativas de baja autoeficacia posiblemente vinculadas a creencias irracionales o las consecuencias de postergar en el corto plazo para obtener refuerzos inmediatos. Esto último asociado con una baja capacidad de autorregulación y autocontrol de la conducta (p. 86)

No obstante, también se ha tratado de entender el fenómeno de la procrastinación «vinculado con la evitación de tareas y el miedo a fracasar» (Álvarez, citado por Angarita, 2012, p. 86). Este temor por reprobar (relacionados con baja autoestima) puede ser una razón que lleve a los estudiantes a posponer frecuentemente sus responsabilidades académicas. La autora Rothblum (citado por Medina y Güichá, 2014) presenta que el modelo de evitación basado en el miedo al fracaso se correlaciona positivamente con la ansiedad, depresión y cogniciones irracionales y de manera negativa con la autoestima y hábitos de estudio organizados. Por consiguiente, Solomon y Rothblum (citado por Gonzales y Sánchez, 2013) encontraron que existen dos tipos de procrastinadores en el contexto académico, el primero, se caracteriza por el miedo al fracaso, es decir, sufre de ansiedad ante las tareas o evaluaciones, posee baja confianza y perfeccionismo; el segundo, son estudiantes que poseen aversión a la tarea y se caracterizan por presentar mal manejo del tiempo y dificultad para la toma de decisiones. Sin embargo, se considera importante destacar que «también se ha observado que [un estudiante] no (...) pospone o retrasa el cumplimiento de todas las tareas académicas por igual» Blunt y Pychyl (citado por Gonzales & Sánchez, 2013, p. 119).

Investigadores como Cao, 2012; Chan, 2011; Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens, 2011; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005 (citado por Alegre, 2013) han demostrado que el problema de la procrastinación va más allá del manejo de la gestión del

tiempo, en donde se implica la interacción de componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la propuesta de Rothblum, Solomon y Murakami (1986) y Rothblum (1990) (citado por Medina y Güichá, 2014) puede resultar muy interesante, ya que señalan que

El tratamiento para abordar la procrastinación debe involucrar estrategias cognitivo-conductuales, entrenamiento en solución de problemas, relajación, entrenamiento en habilidades de estudio y manejo del tiempo, así como intervenciones para los problemas relacionados, principalmente la ansiedad. Así mismo, sugieren promover la facilitación social (permitir que los estudiantes realicen trabajos considerados difíciles en grupo) y estímulo control (señalando a los estudiantes cuándo y por cuánto tiempo preocuparse) (p. 174)

Por esta razón, se considera valioso establecer una planificación de las actividades dentro de cada proceso académico en el curso de psicología evolutiva que permita establecer de manera directa la organización en términos de calendario para la realización de las diferentes actividades (individuales y colaborativas) que faciliten el *estímulo control* que proponen los autores.

Tuckman & Monetti (citado por Alegre, 2013) plantean que en los últimos años ha incrementado de manera notable la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema de adquisición del aprendizaje y conocimiento por medio de una participación de los estudiantes, donde los ejes básicos sobre los cuales se constituyen tienen como protagonistas: la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol. De ahí que, se pueda afirmar el valor que posee el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes a través de las habilidades metacognitivas, destacando la autorregulación, que junto a la motivación pueden promover la ejecución de actividades realizadas a tiempo; en donde se debe destacar, la toma de conciencia del proceso de aprendizaje, que busca no solo mejorar el desempeño académico, sino el de mejorar el bienestar psicológico, el cual se considera puede ser uno de los aspectos más afectados en los estudiantes al no poder alcanzar los objetivos en la apropiación del aprendizaje. Cuando se habla de autorregulación, se necesita abordar el concepto de metacognición que Brown (citado por Torres, 2003) define como el conocimiento del propio conocimiento. Lo que quiere decir que la «La metacognición es el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y carencias cognitivas» Torres (2003, p. 3). De manera un poco más específica, Flavell y Wellman

(citado por Ugartetxea, 2001) definen la metacognición como «el conocimiento sobre el conocimiento, referido a tres campos primordiales, la persona, la tarea y las estrategias» (p. 1). Por lo tanto, la autorregulación se puede definir como «la reflexión consciente sobre el propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje» (Brown, 1978, citado por por Sáiz y Pérez, 2016, p. 15). El desarrollo de este tipo de habilidades otorgaría a los estudiantes, de acuerdo con lo expuesto por García Ros, Pérez González, Talaya y Martínez (citado por Durán y Pujol, 2013) «la posibilidad de autorregular la forma en la que se maneja el tiempo; pues su contenido delega en el estudiante la capacidad de evaluar cómo actúa con relación a su tiempo y cómo adaptarse a las demandas académicas» (p. 95). En otras palabras, la orientación metacognitiva en los estudiantes puede ayudarles a ejercer un mayor control sobre su actuación cognitiva y el empleo de estrategias y conocimientos que le permitan corregir y mejorar elementos para mejorar continuamente (Ugartetxea, 2001). Esto requiere e implica el conocimiento de aquellos factores psicológicos y ambientales en los individuos que contribuyen al aplazamiento de las actividades y los mecanismos que pueden contrarrestar el efecto tan dañino que tiene la procrastinación en la vida académica. Klimenko y Alvares (2009) afirman que las estrategias cognitivas se encuentran en el plano de la acción, en el plano del hacer, es decir, un saber hacer, saber proceder con la información, con la tarea y con los elementos del ambiente (p. 18); desde el punto de vista metacognitivo el proceso de conceptualización del conocimiento se logra a través de la autorregulación consciente para el aprendizaje, permitiendo al estudiante la planificación, administración y autorregulación. Estos importantes aspectos se pueden ver reflejados en un experimento realizado por Ariel y Wertebroch (2002) en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), estos investigadores estudiaron como los estudiantes se autorregulan determinando fechas límites para controlar la tendencia a procrastinar; analizaron si se cumplían esas fechas autoimpuestas y como estas decisiones afectaban el rendimiento académico. Uno de los experimentos consistía en que los estudiantes entregaran tres informes en el transcurso de 21 días, pero separados en tres grupos: el primer grupo debía entregar los informes cada 7 días; el segundo grupo determinaba por si mismos sus periodos de entrega (se propusieron una entrega por semana, al igual que el primer grupo); y el tercer grupo se le dio la orden de entregar el trabajo a los 21 días. En resumen, los resultados del estudio determinaron que el grupo 1 cumplió con las fechas de entrega y como presentaron un excelente desempeño en sus informes. El segundo grupo no cumplió con las fechas que ellos mismos se establecieron, pero si entregaron los 3 informes en fechas cercanas y al igual que el

primer grupo, presentaron buena calidad en sus aportes. El tercer grupo fue el que peor desempeño presentó durante el experimento, ya que la mayoría no logró entregar a tiempo y la calidad de los aportes no tuvo la calidad esperada. Es decir, que aquellos estudiantes que tuvieron un espacio de entrega amplio (21 días) presentaron mayor tendencia de conductas procrastinadoras. Entonces, en vista del desempeño que obtuvo en el tercer grupo, no parece muy exitosa la práctica de espaciar la entrega de informes o trabajos en espacio de tiempo muy amplios, especialmente, por la tendencia que tienen las personas de dejar las cosas para último momento, en favor de las más placenteras. Se puede afirmar que se trata sencillamente de un comportamiento humano muy común. Estos resultados destacan la posibilidad que tienen los docentes o directores de curso de la UNAD para ayudar a los estudiantes en la planificación, administración y autorregulación de sus actividades por medio de estrategias previamente establecidas a través de la guía de actividades. Teniendo en cuenta que en la medida que se adquiere el desarrollo del saber promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas como la autorregulación, se puede permitir al estudiante alcanzar autocontrol de la conciencia, autocontrol voluntario, direccionalidad consciente para orientar los procesos cognitivos propios, orientación al logro y el abordaje independiente de la situación (Klimenko y Alvares, 2009, p. 25). Con estas habilidades el estudiante logra ejercer dentro de su propio aprendizaje reconocer sus niveles de conocimiento y pensar en estrategias para planificar la tarea, adecuar sus recursos cognitivos y evaluar la eficacia de los procesos puestos en marcha (Campo, Escorcia, Moreno y Palacio, 2016).

Para (Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005) «la procrastinación 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» (citado por Alegre, 2013, p. 63). Por lo tanto, la propuesta para el desarrollo del proyecto de investigación busca determinar la influencia de la autorregulación a través de un cronograma de actividades con entrega de aportes individuales (como mínimo tres participaciones significativas para el trabajo y entrega final) para abordar la procrastinación académica y, al mismo tiempo, analizar como estas decisiones (en términos de participación) afectan el rendimiento académico. «La autorregulación se constituye uno de los campos más fructíferos y dinámicos del estudio del logro académico y se asienta en demostrar capacidad predictiva de estas variables sobre el éxito académico» (Winne y Nesbit, 2010, citado por Umerenkova, 2015, p. 30). La autorregulación del aprendizaje se puede considerar como un proceso dinámico, el cual puede ser incentivado por medio de guías que presenten opciones claras

de entrega para los aportes durante la realización de un trabajo o informe y que permitan a los estudiantes a estar “conectados” continuamente con la tarea y no solo “los últimos días” costumbre muy común en la practica universitaria de los estudiantes.

Aspectos metodológicos

Descripción del proyecto de investigación

Los estudios sobre autorregulación generalmente se apoyan sobre diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas (específicamente en aquellas relacionadas con las capacidades de autocontrol) en la cual, se destaca directamente la planificación como contribución importante para la autorregulación. Es decir, según Boekaerts, 1999; Corno, 1986; Zimmerman, 2001; Zimmerman & Schunk, 2001 «la autorregulación [...] incluye procesos de planificación, organización, auto instrucción, auto monitorización y autoevaluación (citado por Sáiz y Pérez, 2016, p. 16). Para fines del proyecto, y teniendo en cuenta la necesidad de controlar las variables en las que se apoya, se propone como proceso de control (o autocontrol) proponer para las guías de actividades en las diversas fases, cronogramas con el cual se pretende generar una influencia en la autorregulación y de esta manera reducir la procrastinación académica. El cuasiexperimento se realiza con la tutora de psicología evolutiva Martha Cecilia Gutiérrez encargada de dirigir el grupo de estudio y un tutor (a) que se encarga del grupo de control, en donde básicamente se plantea solo a los estudiantes del grupo de estudio a adherirse de manera completamente voluntaria a un cronograma de actividades en cada una de las fases del curso, con el incentivo de que, si los grupos de estudiantes logran tener el trabajo finalizado 5 días antes de la entrega este pueda ser revisado y retroalimentando por el docente para que los grupos que así lo deseen puedan reajustarlo para mejorar la calidad del trabajo y la nota. Además, para fines del trabajo, y teniendo en cuenta los estudios de procrastinación de los investigadores Ariel y Wertenbroch (2002), que estudiaron la manera en cómo las personas libremente se imponen fechas límites para realizar actividades para controlar el manejo del tiempo y evitar la procrastinación. Razón por la cual se plantea la comprobación de una de las hipótesis revisando las fases de evaluación inicial y evaluación final ya que se desarrollan en periodos de no más de 15 días para la entrega de un trabajo y determinar de esta manera si la participación de los estudiantes aumenta cuando deben entregar un trabajo en un periodo corto de tiempo. Estos autores realizaron un experimento que se realizó durante todo

un semestre universitario en el MIT en donde concluyen que no parece muy exitosa la práctica de tener entregas de informes o trabajos en espacios de tiempo muy amplios (más de 20 días), especialmente, por la tendencia que tienen las personas de dejar las cosas para último momento en favor de las más placenteras. Las hipótesis 2 y 3 están dirigidas a demostrar los efectos de un cronograma en la participación y en la procrastinación académica.

Para el desarrollo del experimento se tiene en cuenta la Resolución 6808 de agosto 19 de 2014 Artículo 19, numeral 3, en el cual no se aceptan aportes dos o tres días antes del cierre de la actividad colaborativa, por lo tanto, la docente del curso en estos casos ofrece la opción de recibir el trabajo del estudiante de manera individual. Este ejercicio se realiza con los estudiantes de psicología de la UNAD durante el periodo 16-4 de 2018. Se utilizan un grupo de estudio y grupo de control para determinar la influencia de las variables que son objeto de estudio y análisis.

Cualitativamente, se utilizarán los procesos de observación participante para el registro de las conductas y emociones de los estudiantes respecto al cronograma de actividades y su desempeño participativo durante el periodo académico. El registro de los datos se realiza de manera constante por medio de un cuaderno de notas tomando los datos con visión crítica. Posteriormente, con la lectura de toda la información se establecerán unas categorías apriorísticas y la organización de estas en subcategorías y descriptores para organizar las diferentes secciones de información que son de interés para el proyecto. A continuación, se presenta el gráfico con los diferentes momentos presentes en la metodología del proyecto de investigación:

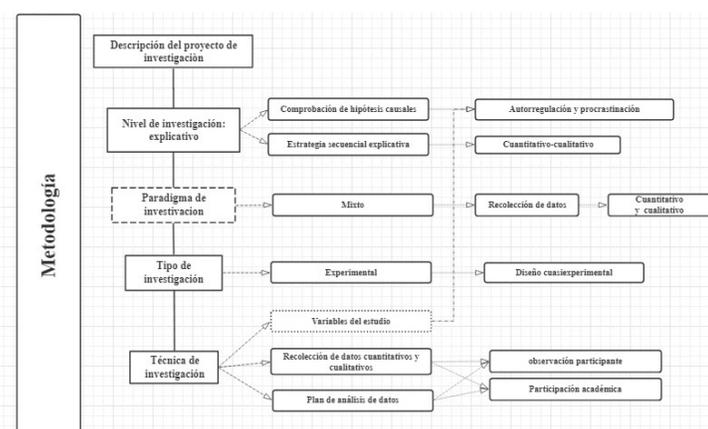


Figura 3. Aspectos metodológicos. Nota. (elaboración propia).

Nivel de Investigación: Explicativo

Para lo requerido dentro de este proyecto de investigación se tiene en cuenta el nivel explicativo, este tipo de estudios se dirigen a «responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. (...) su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables» (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 95). Este tipo de estudios está orientado a la comprobación de hipótesis causales, es decir, identificación y análisis de las variables independientes y sus resultados, los que se expresan en hechos verificables en las variables dependientes. En este tipo de investigación, se pueden utilizar diferentes estrategias como la estrategia secuencial explicativa, donde los resultados cuantitativos se utilizan para explicar resultados cualitativos, en donde el orden es cuantitativo → cualitativo y el énfasis se centra en explicar e interpretar relaciones y enfocarse en explorar un fenómeno que es lo que se busca analizar para el desarrollo del tema.

Paradigma de investigación

Teniendo en cuenta que el tema de la procrastinación es complejo, la investigación requiere de los paradigmas de investigación que Reidl (2012) define como «visiones del mundo o sistemas de creencias que guían a la investigación» (p. 35). Por lo cual, se considera la necesidad de plantear los paradigmas más adecuados para aplicar en la investigación junto con el método científico (Barba, 2013). Adentrándose en los paradigmas de investigación, cuando se habla del enfoque cuantitativo se puede afirmar que en este tipo de diseño existe un control “asegurado” en torno a los pasos que se aplican con el método científico (Fernández, 2016); así que, debido a su confiabilidad y validez existe una tendencia generalizada de aceptación sobre este modelo en la comunidad científica (Ruiz & Varela, 2016). Pero, con el enfoque cualitativo sucede justamente lo opuesto, Sampieri et al., (citado por Fernández, 2016) explican que este enfoque «no sigue un proceso claramente definido (...) sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo» (p. 4). Además, de que la investigación cualitativa continuamente enfrenta «el reto de defender la credibilidad y el rigor de sus métodos» (Ruiz & Varela, 2016, p. 192). Aun así, se estima que lo más acertado para diferenciar los enfoques se establece en el rigor metodológico aplicado por los investigadores durante la investigación (Torres 2013b, citado por Fernández,

2016). Respecto a esta situación Tedesco (2017) considera que defender uno u otro paradigma de investigación no garantiza un resultado adecuado, sino que la elección depende del problema que se va a investigar y el cual requiere de «la vinculación entre la teoría y la realidad concreta a través de una práctica organizada e instrumentada correctamente» Abero et al., (2015, p. 25); esto, con el fin de no perder objetividad sobre la realidad que se pretende investigar. Flick (2014) considera que «La investigación cualitativa se orienta a analizar cosas concretas en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales» (p. 27). Así que este diseño utiliza la inferencia de los datos recolectados que se toman desde el contexto, cultura y realidades dentro de un entramado histórico, holístico y dinámico, donde la subjetividad e intersubjetividad son las principales herramientas que utilizar (De Andrea, 2010). El aspecto cualitativo de la investigación es considerado importante, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos pueden ofrecer luz sobre comportamientos o conductas que se escapan del análisis cuantitativo del proyecto de investigación y que son considerados importantes para tener una visión mas global de los temas que se estudian como son: la autorregulación y la procrastinación académica.

En referencia a la Investigación cuantitativa, en este paradigma la realidad es entendida «como aquellos objetivos independientes del pensamiento, por lo tanto, una realidad objetiva, material, estable, dirigida por leyes y mecanismo naturales, una realidad empírica» (De Andrea, 2010, p. 59). Sabaj & Salvo (2000) resaltan que desde el punto de vista epistemológico «la investigación con paradigma cuantitativo desea conocer la extensión o magnitud de la distribución de las características en un conjunto de individuos y lo hace mediante la fragmentación de tal realidad en tantos elementos como sea posible (p. 71). Así que, al igual que todas las ciencias, en el contexto educativo la investigación se constituye como una actividad imprescindible para dar respuesta a diferentes problemas del campo de la educación y el aprendizaje.

Con la revisión de los paradigmas o diseños de investigación cualitativa y cuantitativa, la reflexión y por lo tanto, el proyecto de investigación conlleva a la necesidad de utilizar ambos paradigmas dentro de lo que se considera el paradigma mixto dentro de la investigación para abordar la autorregulación y la procrastinación académica en los estudiantes del periodo 16-4 de psicología evolutiva de la UNAD, atendiendo a la complejidad del tema desde su aspecto psicológico y la complejidad de sus variables, tal como lo manifiesta Sampieri, Fernández y Baptista (2014) « (...) cuando el problema o fenómeno es complejo, los métodos mixtos pueden

ser la respuesta» (p. 536); teniendo en cuenta que se espera la participación de los estudiantes con sus ideas, ideologías o percepciones (que no se pueden cuantificar), pero, al mismo tiempo, es necesario la inclusión del paradigma cuantitativo, especialmente porque la investigación incluye instrumentos cuyos valores estadísticos y de confiabilidad son relevantes para la confiabilidad del proyecto de investigación. En relación con el tema, Abero et al., (2015) ilustran que

La investigación es un proceso objetivo-subjetivo ya que, por un lado, se apoya en teorías, procedimientos e instrumentos desarrollados por la práctica científica (elementos objetivos), y por el otro lado, en la investigación se deja sentir el aspecto subjetivo en tanto que es un proceso humano pues quien la realiza es el sujeto histórico y no una máquina

Entonces, desde esta perspectiva «el empleo de ambos procedimientos cuantitativos y cualitativos en una investigación probablemente podría ayudar a corregir los sesgos propios de cada método» (Palacios, 2006, p. 4); y de la misma manera, autoras como Lakomski y James Walker (citado por Ruiz y Varela, 2016) «valoran en el campo de la educación la unificación de los métodos cuantitativos y cualitativos, lo que resultaría en un avance para comprender la complejidad del fenómeno educativo»; esta situación facilita la aproximación de las problemáticas y una mejor comprensión de los diversos fenómenos en torno a la educación, teniendo en cuenta que los puntos centrales de la investigación educativa es la búsqueda de nuevo conocimiento, así como la demostración de que ciertas técnicas y sus aplicaciones educativas posean resultados reales que impacten los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Tipo de investigación

Para la investigación se implementa el tipo de investigación experimental, el cual, de acuerdo con lo expuesto por Tam, Vera y Oliveros (2008) en «este método los tratamientos de la variable independiente han sido manipulados por el investigador -X- [cuya ventaja radica en que] se tiene mayor control y evidencia de la causa - efecto» (p. 150). Según lo planteado y de acuerdo con las características de la presente investigación, se plantea el diseño experimental denominado como *cuasi experimental* ya que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos que han sido previamente asignados. En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos Sampieri,

Fernández y Baptista (2014). Aunque, el diseño cuasiexperimental presenta desventajas por no poder establecer los grupos de manera aleatoria, puesto que no garantiza la exclusión de factores extraños capaces de contaminar los resultados, se considera que «únicamente cuando el grupo control es similar al grupo de tratamiento en todos los aspectos substanciales, la investigación cuasiexperimental guarda una gran semejanza con los experimentos aleatorizados» (Rossi y Freeman, 1989, citado por Bono, 2012, p. 6). Situación que se presenta en este proyecto de investigación, por lo tanto, se puede afirmar que se garantiza la validez de este.

Simbología del diseño experimental

La simbología se establece de acuerdo con lo expuesto por Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p. 140); que para el diseño del experimento se representa de la siguiente manera:

(R): Asignación al azar o aleatoria.

(G): Grupo de sujetos o casos (G1, grupo 1; G2, grupo 2).

(X): Tratamiento, estímulo o condición experimental (presencia de algún nivel o modalidad de la variable independiente).

(0): Una medición de los sujetos de un grupo (participación, observación, etc.).

(—) Ausencia de estímulo (nivel “cero” en la variable independiente). Indica que se trata de un grupo de control o testigo.

Los grupos G1 y G2 se escogen de manera aleatoria y cronológicamente en el mismo momento del experimento (periodo 16-4); El diseño es el siguiente:

<i>RG1</i>	<i>X</i>	01
<i>RG2</i>	—	02

Técnicas de investigación

Observación participante

La técnica mediante el cual se obtienen datos perceptibles para esta investigación es la observación participante, donde según Behar (2008) «consiste en el registro sistemático, válido y confiable del comportamiento o conducta manifiesta» (p.68); donde como observadores se realiza de manera directa y se interactúa con los participantes (estudiantes) con los cuales se realizará dicha investigación. Por lo tanto, este tipo de observación tiene varias ventajas como es la técnica

de medición no obstructivas, con las cuales se utilizarán métodos no obstruidos que solo registraran algo de lo cual fue estimulado por otros factores (Behar, 2008). Según Sampieri, Fernández y Baptista (2014) los periodos de la observación cualitativa son abiertos y lo referencia con (Anastas, 2005 y Jorgensen, 1989) afirmando que «la observación es formativa y constituye el único medio que se utiliza siempre en todo estudio cualitativo. Podemos decidir hacer entrevistas o sesiones de enfoque, pero no se debe prescindir de la observación» (p. 398). Según Díaz (2011) existen dos tipos de observación; la científica y la no científica, la primera está basada en observar un objetivo claro, definido y preciso, esta debe hacerse cuidadosamente y prepararse; el segundo es una observación sin objetivo definido y sin preparación previa con lo cual la diferencia la intencionalidad. Por lo tanto, con el grupo de la investigación (estudiantes del periodo académico 16-4 de 2018 de psicología evolutiva de la UNAD), se realiza de manera meticulosa la elaboración de los datos recolectados por medio de unos estándares que Díaz (2011) expone y que se tendrán en cuenta durante la observación y toma de datos:

Determinar el objeto, situación, caso que se va a observar.

Determinar los objetivos de la observación.

Determinar la forma con que se van a registrar los datos.

Observar cuidadosa y críticamente.

Registrar los datos observados.

Analizar e interpretar los datos.

Elaborar conclusiones.

Elaborar el informe de observación.

De igual manera y teniendo como referencia a Díaz (2011) la investigación es directa y caracterizada «cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investiga» (p. 8). Por lo tanto, según la referencia tomada para este tipo de análisis, la observación en este proyecto de investigación es beneficiosa, en donde lo relevante en este tipo de metodología es que se logra conseguir información de los hechos ocurridos en el preciso momento, además de percibir formas de conductas que no pueden ser relevantes para los observados, pero si para el observador.

Instrumentos y recolección de la información

Variables del estudio

Para Sampieri, Fernández y Baptista (2014) «Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse» p. 105); De acuerdo con la hipótesis del proyecto de investigación se plantean para el diseño una variable independiente X_1 : Autorregulación, que se espera influyan en la variable dependiente Y (reducción de la procrastinación académica). Ver gráfico 2.

Población y muestra

La población para el periodo 16-4 de 2018 corresponden en total a 165 estudiantes (grupo de estudio) y 155 estudiantes (grupo de control) de psicología evolutiva matriculados en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Para fines del estudio se desarrolla con una muestra no probabilística que Sampieri, Fernández y Baptista (citado por Johnson, Hernández-Sampieri et al., y Battaglia, 2014) explican que en este tipo de muestra «la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (...) el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que (...) obedecen a otros criterios de investigación» (p. 176); En este sentido, la muestra contempla el trabajo de acuerdo a los índices de participación de los estudiantes del Grupo 1 (G1) (obtenidos por la planificación o cronograma y organización de las guías de actividades) y se compara con los estudiantes para el Grupo 2 (G2) que ejerce como grupo de control (por la ausencia de estímulo de la variable independiente), datos que son susceptibles de medición para probar o refutar la hipótesis.

Plan de análisis de datos

De acuerdo con las características del proyecto, se considera *el diseño explicativo secuencial* para el análisis de la información obtenida durante el desarrollo del trabajo de campo. Este diseño «se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos» (Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p. 554). En este plan, el análisis se logra por la mezcla de los resultados de la observación

participante, en donde se analizarán los datos obtenidos en términos de participación académica, que otorgan información para la recolección de datos cualitativos por medio de la observación participante. En donde «la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera» (p. 554). En este caso, el proyecto establece una prioridad a los datos cuantitativos y «utilizar resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos» (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 554).

Recolección datos cuantitativos

El curso de psicología evolutiva integra dentro de su estructura la entrega de 5 trabajos a lo largo de todo el periodo académico. El primer trabajo es de entrega individual con participación de aportes en el foro y el resto de los trabajos son de orden colaborativo. Con el objetivo de promover la autorregulación, se entregó al inicio de cada momento (Reflexión inicial, Fase 1, Fase 2, Fase 3 y Evaluación final) un cronograma en el cual se desglosa cada una de las actividades que los estudiantes necesitan desarrollar y entregar en el foro para la consecución del trabajo final. Este cronograma pretende situar al estudiante en los diferentes aspectos que comprende el trabajo y el tiempo que requiere para realizarlo de manera individual y colaborativa.

Las fechas de inicio y entrega de cada uno de los mismos está estructurado en la guía de actividades y rúbrica de la siguientes manera:

Reflexión inicial: 23 de agosto hasta el 5 septiembre de 2018 (15 días para entrega)

Fase 1: 6 de septiembre hasta 3 de octubre de 2018 (28 días para entrega)

Fase 2: 4 de octubre hasta 2 de noviembre de 2018 (30 días para entrega)

Fase 3: 3 de noviembre hasta el 29 de noviembre de 2018 (por problemas de la plataforma se amplió el plazo hasta el 3 de diciembre) (31 días para entrega)

Evaluación final: 29 de noviembre hasta el 12 de diciembre de 2018 (14 días para entrega).

Hay que destacar que la planificación de actividades o cronograma que se sube al inicio de cada momento no es de carácter obligatorio, este es opcional y solo pretende ser una guía para la organización personal y grupal de los grupos colaborativos.

La recolección de los datos cuantitativos comprende en primera medida las participaciones que realicen los estudiantes, que para fines del trabajo se establecieron en una cantidad mínima de tres, que consisten en:

1. Participación individual: presentación y responsabilidades frente al trabajo y grupo= p1

2. Aportes individuales: p2
3. Desarrollo del trabajo colaborativo: p3

En la matriz para la recolección de información se establece la participación en los 5 momentos atendiendo a los siguientes aspectos:

Tabla 1. Ítems de recolección de información cuantitativa.

Duración	Actividad	Puntos (Nota)	Inicio	Finalización	P=1	P=2
15 días	Reflexión inicial	25	23-ago	5-sep	hasta 2 sep	3-sep
28 días	Fase 1	25	6-sep	3-oct	hasta 29 sep	30-sep
30 días	Fase 2	150	4-oct	2-nov	hasta 28 oct	29-oct
31 días	Fase 3	175	3-nov	3-dic	hasta 28 nov	29-nov
14 días	Evaluación final	125	29-nov	12-dic	hasta 9 de dic	10-dic

Nota. Elaboración propia

La Duración se refiere al tiempo que dura cada actividad.

La Actividad se refiere a cada uno de los momentos que se realizan en el periodo académico.

Los Puntos o nota es el valor que posee cada actividad en términos de la calificación máxima que se puede obtener.

Inicio y finalización exponen las fechas en la que inicia y termina cada actividad.

P=1 se describe en este caso como la participación a tiempo

P=2 se describe en este caso como la participación tardía, los cuales se hicieron de manera cualitativa debido a varios factores: a) el cronograma no es obligatorio y b) se tiene en cuenta la Resolución 6808 de agosto 19 de 2014 Artículo 19, numeral 3, el cual informa a los estudiantes que pueden entregar sus aportes faltando solo dos días para la finalización de la actividad. En este sentido, para realizar el cuasiexperimento se vio la necesidad de establecer tiempos cortos antes de la finalización de la actividad. Para P=1 se estableció un tiempo de 5 días y P=2 de 3 días antes de la fecha final de entrega. A continuación, se presenta una imagen sobre la matriz de recolección de información cuantitativa en Excel:

	A	E	F	G	H	I	J	K	L	M	O	P	Q	R	S	U	V	W	X	Y	AA	AB	AC	AD	AE	AG	AH	AI												
1	ESTUDIO (ex)							Actividades colaborativas																																
2	Reflexión inicial							Fase 1									Fase 2									Fase 3									Evaluación final					Calificación
3	Grupo	Par	Par	Part	EF	Sub	Nota	Part	Par	Par	Sub	Nota	Part	Par	Par	Sub	Nota	Part	Par	Par	Sub	Nota	Part	Par	Par	Sub	Nota	Part	Par	Par	Sub	Nota	Total							
4	41	1	1		1	3	25	1			3	13		1		3	100	1			3	100	1			3	100	1	1	1	1	125	363							
5	41				1	3	18	1			3	13					1														1	34								
6	41	1			1	3	23	1	1	1	1	21	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	494							
7	41	1			1	3	23					1					1														1	27								
8	41	1			1	3	23	1	1	1	1	21	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	494							
9	42	1	1	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	485							
10	42					3	20				3	20					1														1	43								
11	42	1	1	1	1	3	15	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	475							
12	42	1	1	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	2	1	160	1	1		3	100			445									
13	42	1	1	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	485							
14	43				1	3	20	1				4					1														1	27								
15	43	1	1	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	495							
16	43	1	1	1	1	3	25					1	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	471							
17	43	1	1	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	495							
18	43	1	1	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	495							

Figura 4. Matriz de participación académica. Nota fuente: (elaboración propia).

Se busca por medio de este plan de toma de datos y el plan de análisis, determinar la influencia que pueda tener la variable de la autorregulación en la procrastinación, corroborando las hipótesis que se plantean en el proyecto de investigación.

Recolección de datos cualitativos

En las observaciones de los grupos se buscan las definiciones de “la realidad académica” en torno a un elemento nuevo: el cronograma y sus posibles efectos en la participación de los estudiantes, tanto para el desarrollo de los aportes individuales, como del trabajo colaborativo. Para lograr esto se establece el siguiente plan de acción:

Corrales (2010) establece que «por ser las observaciones procesos sistemáticos de acciones, actividades o procesos relacionados con los sujetos y situaciones socioculturales propias del grupo, éstas determinan el “ahora”, las definiciones de la realidad y de los constructos que organizan la cohesión de grupo». Por ello, debe procurarse seguir lo siguiente:

Registro no sistematizado de la información, en donde se realiza una descripción simple, en estilo narrativo, en donde se recoge cualitativamente todas las características de la conducta. Esta se realiza por medio de un diario de campo y cuadernos de notas a mano sobre todo lo observado con el fin de inspeccionar las situaciones y detalles que se puedan considerar importantes para la investigación.

Realizar una descripción de las experiencias de los estudiantes desde su visión personal, lenguaje y expresión escrita.

En la exploración de los datos, descubrir, categorías o temas que puedan estar vinculados para darles sentido e interpretación en función del planteamiento del problema.

Establecer categorías de análisis que tiene el propósito de agrupar la información de acuerdo con los criterios de la investigación y que se establecieron de manera apriorística atendiendo a las necesidades del proyecto de investigación, las cuales se dirigen a dar respuesta a la preguntas de investigación y apoyar o refutar las hipótesis previamente planteadas. Se realiza una codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva con las categorías emergentes.

Finalmente, vincular los resultados con el marco teórico y tratar de generar nueva teoría en torno a la autorregulación y procrastinación académica de acuerdo con el contexto académico del caso de estudio.

Resultados

Resultados cuantitativos

Cálculo de la muestra:

En estadística, para una variable cualitativa se utiliza la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2_{\alpha/2} P(1-P)}{d^2}$$

$Z_{\alpha/2}$ = Es el percentil obtenido bajo el supuesto de normalidad de confianza establecido

d = El margen de error o error de muestreo máximo permitido

P = La proporción de la característica de interés de la población.

α es el nivel de significancia, en este caso el 5 %. EL valor de Z asociado a un nivel de significancia del 2.5 % es de 1.96. P se estima en un 75 % teniendo en cuenta que aproximadamente el 75 % de los grupos de estudio y control tienen una participación superior al 70 % (que es considerada una buena participación)

El margen de error d se determina como un 5 %.

De esta manera el cálculo arroja un resultado de $n = 288$. Lo que significa que es necesario realizar un análisis con al menos 288 grupos para poder decir que los resultados son representativos.

Ahora, teniendo en cuenta los resultados se calcularon las participaciones promedio por grupo de estudio y grupo de control para cada una de las fases y actividades. Si de los 5 estudiantes del grupo, 4 presentaron la actividad P1 de la Reflexión inicial, el % de participación de esa actividad es $4/5 = 80\%$. Esta participación por ahora es independiente del tiempo de entrega, es decir; si se entregó o no a tiempo. Este proceso se repite para cada actividad de cada Fase, para tener un % de participación promedio por Fase. Al final se promedia los % de participación por Fase para tener un % global comparable. Para determinar la participación a destiempo, sólo se tiene en cuenta las participaciones tardías, es decir; se asume que la NO participación NO es una participación tardía. Si de los 5 estudiantes, 4 presentaron la actividad P1 de la Reflexión inicial, pero 1 la presentó a tiempo y 3 a destiempo los resultados serían los siguientes:

$4/5 = 80\%$ Participación global

$1/4 = 25\%$ Participación a tiempo

$3/4 = 75\%$ Participación a destiempo.

Con los resultados de participación global y a destiempo se realizaron los cálculos estadísticos para determinar si las hipótesis propuestas se podían aceptar o no.

Pruebas de hipótesis:

En estadística para aceptar o rechazar una hipótesis se deben de realizar los siguientes pasos:

Establecer una hipótesis nula y alternativa

Seleccionar un nivel de significancia

Identificar el estadístico de prueba

Regla de decisión

Se toma una decisión: Rechazar o no la hipótesis nula.

La hipótesis nula siempre se debe de plantear en términos de igualdad, mientras que la alternativa en términos de diferencia:

Pruebas unilaterales

$$H_0: \Theta = \Theta_0 \quad H_0: \Theta = \Theta_0$$

$$H_1: \Theta < \Theta_0 \quad H_1: \Theta > \Theta_0$$

Pruebas bilaterales

$$H_0: \Theta = \Theta_0$$

$$H_1: \Theta \neq \Theta_0$$

Hipótesis 1: La población estudiantil con tiempos (de más de 20 días) para la entrega de los trabajos académicos reduce la participación académica.

En esta hipótesis se suponía que la participación global para las fases de RI y EF tenía que ser mayor que en las fases de F1, F2 y F3. Esto significa que la Hipótesis nula, dada en términos de igualdad tenía que ser que la participación global en las fases de más de 20 días y menos de 20 días debería de ser igual. Para la hipótesis alternativa, se define entonces que la participación global en las fases de menos de 20 días es mayor que la participación en las fases de más de 20 días. El nivel de significancia se establece en 5 % y se utiliza la media como estadística de prueba. Se asume una distribución normal (Z de los datos) por lo tanto se utiliza la siguiente fórmula:

$$Z = \frac{\bar{X} - \bar{Y} - D_0}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n_1} + \frac{\sigma_y^2}{n_2}}} \sim H_0 N(0,1)$$

Donde:

Z es el estadístico de prueba

\bar{X} es la media del grupo 1

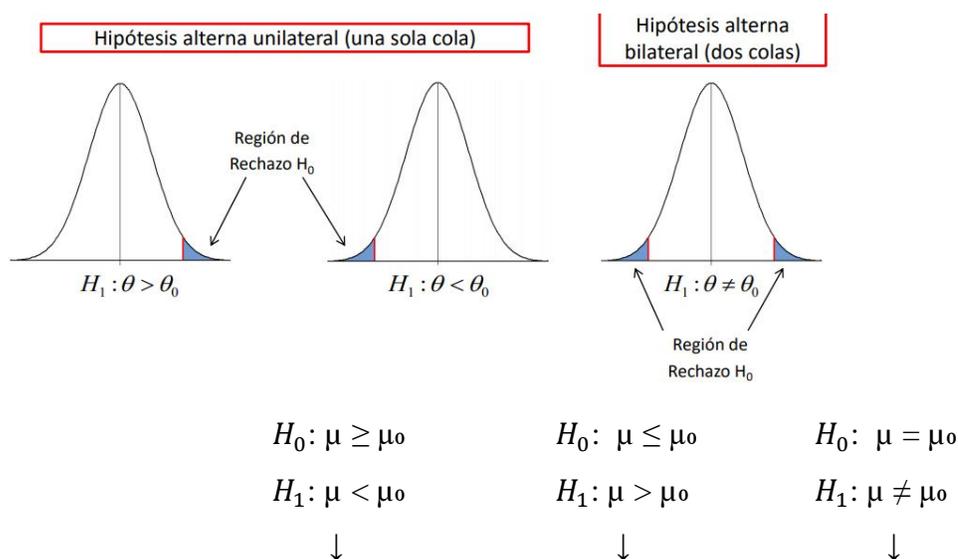
\bar{Y} es la media del grupo 2

D_0 es la diferencia entre medias tolerable (0 en este caso)

Sigma X y Sigma Y son las varianzas de los grupos 1 y 2

n_1 y n_2 son la cantidad de muestra de los grupos 1 y 2

El criterio de rechazo o aceptación de la hipótesis nula se define entonces de la siguiente manera:



hipótesis alternativa significaría que la participación promedio del grupo de estudios es mayor a la participación del grupo de control. Para este caso se establece un nivel de significancia del 5 %. El estadístico de prueba y criterio de rechazo es el mismo para la hipótesis 1.

En la segunda hipótesis se tiene entonces que la Z Crítica es -1.64 y la Z estadística calculada es -1.239 . Esto quiere decir que $Z >$ que Z_{α} y por tanto NO se puede rechazar la hipótesis nula. Es decir, que las medias de la participación del grupo de estudio son igual a la participación del grupo de control. Gráficamente se tendría lo siguiente:

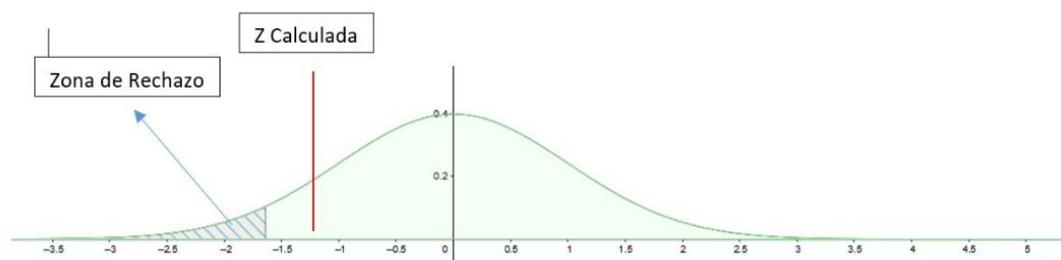


Figura 7. Z calculada para la hipótesis 2. Nota. Elaboración propia

En este caso el P-valor tiene un valor de $0,109$ o aproximadamente 11% , lo que significa que para rechazar la hipótesis nula deberíamos de tener por lo menos un nivel de significancia del 11% o un nivel de confiabilidad del 89% . Este porcentaje es más bajo que en la hipótesis 1 y se puede asumir entonces que un nivel de significancia del 11% es probable dada la alta variabilidad de los datos y el número de muestra.

De esta manera, y modificando el nivel de significancia a un 11% , se rechazaría la hipótesis nula y se aceptaría la alternativa, que nos dice que la participación del grupo de estudio es mayor que la participación del grupo de control. Gráficamente se tiene:

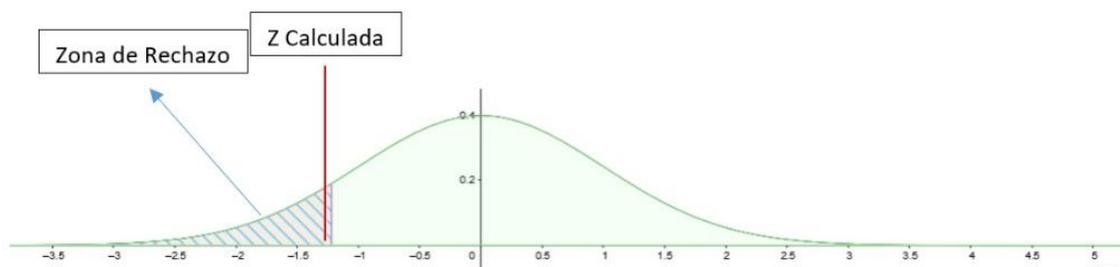


Figura 8. Z calculada para la hipótesis 2 con nivel de confiabilidad del 89 %. Nota. Elaboración propia

Hipótesis 3: La habilidad metacognitiva de la autorregulación en los estudiantes de Ambientes Virtuales de Aprendizaje reduce la procrastinación académica contribuyendo en el aprendizaje significativo.

Esta hipótesis supone que la participación a destiempo del grupo de control es mayor que la participación a destiempo del grupo de estudio. En términos de hipótesis nula, significaría que la participación a destiempo del grupo de control es igual a la participación a destiempo del grupo de estudio. La hipótesis alternativa significaría que la participación a destiempo del grupo de control es mayor a la participación a destiempo del grupo de estudio. En este caso también se establece un nivel de significancia del 5 %. El estadístico de prueba y criterio de rechazo es el mismo para la hipótesis 1.

En esta hipótesis se tiene entonces que la Z Crítica es 1.64 y la Z estadística calculada es 4.68. Esto quiere decir que $Z_{\alpha/2} > Z$ y por tanto SI se puede rechazar la hipótesis nula. Es decir, que las medias de la participación a destiempo del grupo de control son superiores a la participación a destiempo del grupo de estudio. Gráficamente:

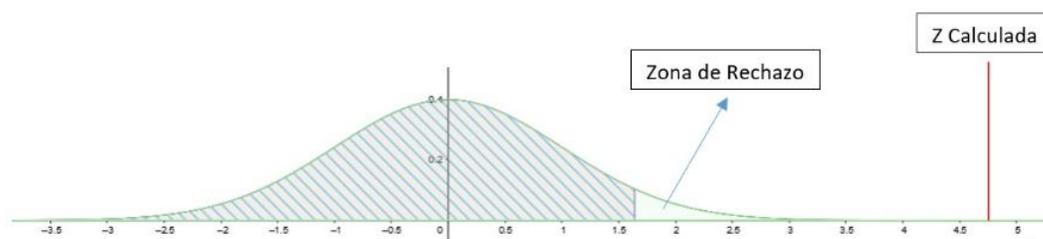


Figura 9. Z calculada para la hipótesis 3. Nota. Elaboración propia

Correlación estadística entre calificación y participación

La correlación estadística en este caso busca determinar la relación o dependencia que pueda existir entre la participación y la nota del estudiante. Esto quiere decir, que el porcentaje de participación académica pueda influir en la calificación de los estudiantes. En el caso de que esto suceda, se puede afirmar que las variables: participación y calificación están correlacionadas.

El coeficiente de correlación lineal se expresa mediante la letra R:

$$R = \frac{\sigma_{xy}}{\sigma_x \sigma_y}$$

El coeficiente de correlación lineal es un número real comprendido entre menos -1 y 1.

Es decir, $-1 \leq r \leq 1$. Se afirma entonces que si el coeficiente de correlación lineal obtiene valores cercanos a -1 la correlación es fuerte e inversa, y será por tanto mas fuerte mientras mas se aproxime R a -1 . Si el coeficiente de correlación lineal obtiene valores cercanos a 1 la correlación es fuerte y directa, y será tanto más fuerte cuanto más se aproxime R a 1 . Ahora, si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a 0 , la correlación es débil.

Gráficamente los resultados para el grupo de estudio fueron los siguientes:

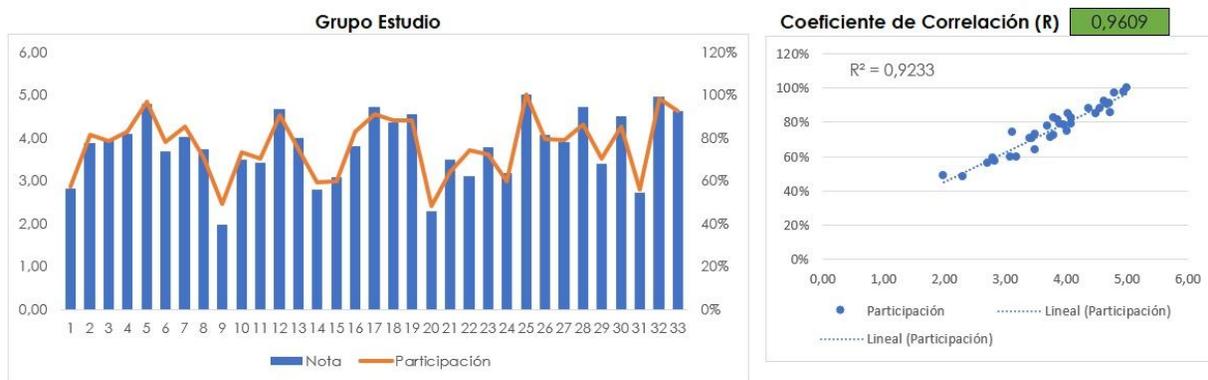


Figura 10. Correlación lineal grupo de estudio. Nota. Elaboración propia

Esto quiere decir que el coeficiente de correlación $R=0,96$ entre las variables de participación y calificación en el grupo de estudio es fuerte y directa. Ahora, las gráficas y resultados obtenidos para el grupo de control son las siguientes:

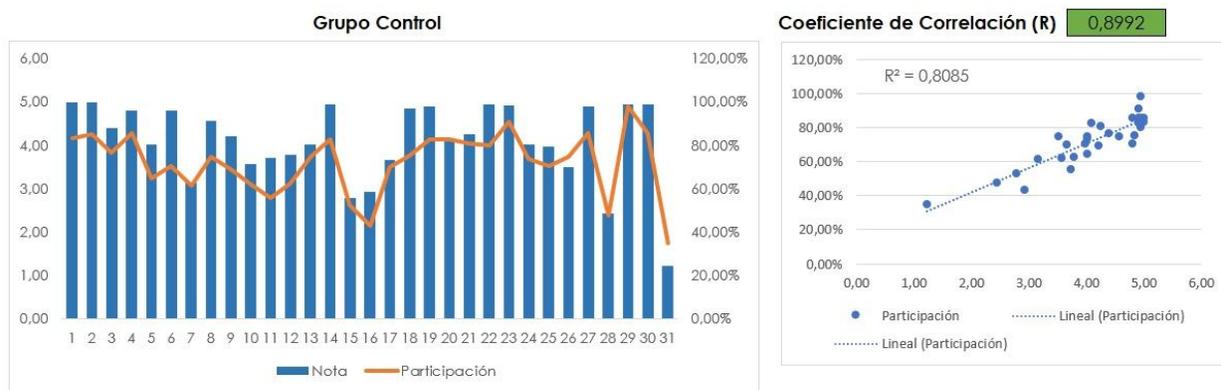


Figura 11. Correlación lineal grupo de control. Nota. Elaboración propia

En estos gráficos, se observa, salvo en algunos casos, que la correlación entre las variables de participación y calificación también es fuerte y directa con un $R= 0,89$. De los resultados se puede afirmar que, aunque existe una mejor correlación en los datos del grupo de Estudio, a nivel general

se percibe una correlación positiva entre la participación y la calificación de los estudiantes. Esto quiere decir, que en la medida que un estudiante tenga una participación constante durante el desarrollo de un trabajo, es más probable que obtenga una mejor calificación.

Resultados cualitativos

Con la información obtenida de la investigación cualitativa se logró registrar los datos de 32 cursos que están conformados por 165 estudiantes del programa de psicología evolutiva del periodo académico 16-4 de 2018. Este registro se realiza mediante la observación participante con el fin de determinar la influencia de la habilidad metacognitiva de la autorregulación (utilizando una planificación) en la procrastinación académica de los estudiantes. La toma de datos se centró en observar las reacciones en términos de conductas y emociones que se presentaron como reacción al cronograma de actividades, debido a que el cronograma se presentó desde el inicio como una actividad opcional, no era obligatorio su cumplimiento y solo se presentó a los estudiantes como una ruta de acción para el desarrollo de sus actividades académicas. El cronograma se dispuso al inicio de cada una de las fases: Reflexión Inicial (RI), Fase 1 (F1), Fase 2 (F2), Fase 3 (F3) y Evaluación Final (EF).

La sistematización de la información se erigió de acuerdo con unas categorías apriorísticas que fueron determinadas después de leer toda la información recolectada en los registros y cuadernos de notas. Se procedió posteriormente a la codificación de la información que se realizó paso a paso por medio de: codificación abierta, codificación axial y finalizando con la codificación selectiva de donde surgen las categorías emergentes de esta investigación.

Descripción de las categorías apriorísticas

Las categorías que se establecieron para la recolección de información cualitativa durante el proceso de investigación corresponden principalmente a dos: Planificación y Participación. La planificación en el contexto de esta actividad se puede entender como las decisiones que se toman en torno a las guías de actividades para diseñar y programar los diferentes puntos a través de un cronograma y facilitar el desarrollo de la actividad. Y a su vez, la Participación, que para este caso se puede definir como «un proceso, que incluye la posibilidad de hacer, al tomar parte de algo, con la finalidad de provocar una reacción» Dueñas & García (2012, p. 120). Esto debido a que la

observación participante tenía como objetivo observar las diferentes emociones y conductas alrededor de un cronograma de actividades y la manera como este podría influir o no en la participación académica.

Como se observa en la tabla 2, las subcategorías de planificación se dirigen expresamente hacia la reacción del cronograma, con sus respectivos descriptores: Reacción Positiva, Reacción Negativa y Sin Reacción al Cronograma. Esto, para lograr identificar como los estudiantes reaccionaban a una planificación que no era de carácter obligatorio sino opcional, y específicamente al hecho de que no forma parte de la guía de actividades y rubrica de evaluación. La categoría de Participación con las subcategorías de Toma de Decisiones en grupo y organización grupal buscaba establecer si el cronograma ejercía algún tipo de influencia en la comunicación verbal escrita, que se analiza a través del descriptor Comunicación, la cual afecta directamente la participación y comportamiento en los estudiantes dentro del desarrollo del trabajo colaborativo. Estos descriptores se dividen a su vez en: Comunicación no asertiva (C1) y Comunicación asertiva C2), teniendo en cuenta que la comunicación puede afectar directa o indirectamente la participación académica de los estudiantes (menor o mayor participación) de acuerdo con el bienestar o malestar que se pueda presentar en un grupo de estudio. Finalmente, en la Organización Grupal se establece el descriptor por de los Roles para el desarrollo y consecución de los trabajos finales, teniendo en cuenta que estos se presentan como una ruta de acciones y orientación en torno a las funciones que puede ejercer cada estudiante con relación a las diferentes actividades del trabajo. A continuación, se presenta la tabla de categorías, subcategorías y descriptores del proceso investigativo:

Tabla 2. Categorías apriorísticas

Categorías y subcategorías apriorísticas		
Categorías	Subcategorías	Descriptores
Planificación (P1)	Reacciones al cronograma (RC)	Reacción positiva al cronograma (RPC) Reacción negativa al cronograma (RNC) Sin reacción con el cronograma (SRC)
	Participación (P2)	Toma de decisiones en grupo (TDG)
	Organización grupal (OG)	Roles (R)

Nota fuente. Elaboración propia

Categoría de Planificación

Entrando en materia, la planificación se puede definir como el uso eficaz del tiempo que realizan los estudiantes de acuerdo con las exigencias de la guía de actividades organizando los puntos de manera diaria y semanal, este se centra básicamente en determinar un plan de acción y cumplir con los objetivos. Para esta subcategoría se estableció la Reacción al Cronograma (RC) con sus correspondientes descriptores: Reacción Positiva al Cronograma (RPC), Reacción Negativa al Cronograma (RNC) y Sin reacción al Cronograma (SRC).

En relación con el descriptor RPC se encontró que la mayoría de estudiantes presentó una reacción positiva al cronograma y es considerado como un instrumento que genera la posibilidad de mejorar las entregas de las diversas actividades en periodos de tiempo aceptables, tanto individual como grupal; se considera que esto generó en el estudiantado una percepción de autocontrol sobre el desarrollo de la actividad, que se puede verificar en algunos discursos de los estudiantes, (p.e): *“(...) me parece bien que todos usemos el cronograma, ya que esto nos lleva a lograr trabajar a tiempo y sacar adelante la actividad así que ánimo y pensemos en todo lo que vamos a aprender”*. O en este otro: *“Compañeros recuerden el cronograma nos ayuda a que logremos entrar a tiempo, además a que no nos atrasemos, así que adelante y vamos trabajando acorde a este, gracias”*. Se observó también, las ventajas de utilizar el cronograma como una herramienta para crear conciencia sobre la tendencia a procrastinar: *“además quiero que con lo propuesto como es el cronograma logremos acogerlo para un buen desempeño, me parece valioso y es un reto para mí, porque siempre dejo mis aportes casi para finalizar la actividad, así que es un reto Gracias”*. De todas maneras, a pesar de las expectativas iniciales y el optimismo generalizado en torno al cronograma, hay que decir, que, la mayoría de los estudiantes no logro seguirlo de manera cabal, pero en su mayoría, se esforzaron por cumplirlo. (p. e): *“Compañeros escojo el rol de alertas y me parece que la tónica de incumplir con los aportes se da nuevamente, yo les invito a que cumplamos no saben lo importante que es un cronograma para lograr ajustar y no procrastinas, a mí me sirve mucho por eso se los digo (...)”* otro ejemplo: *“compañeros recuerden que de acuerdo al cronograma todos debemos estar ya aportando, es importante este porque nos ayuda para ser más cumplidos por favor tengámoslo en cuenta. Gracias”*. Solo algunos grupos (alrededor de 7 grupos) que presentaron una dinámica de trabajo de equipo lograron cumplirlo sin mayores obstáculos: *“Tutora Compañeros, (...) espero que en las otras actividades logremos la misma interacción y compromiso, además que logramos entregar todo a tiempo*

gracias a la recomendación de la tutora para usar el cronograma". Estos grupos tuvieron la ventaja de estar conectados con el tema casi semanalmente, incrementando su participación, desarrollando mejor la distribución de las actividad y trabajando realmente de manera colaborativa.

El descriptor Reacción Negativa al Cronograma (RNC) solo se presentó en dos estudiantes de los 165 cursos, una cifra muy pequeña, se pensó en un inicio que habría más manifestaciones de estudiantes en contra del cronograma, lo que representó una muy buena noticia para el proyecto de investigación. De todas maneras, se considera importante explicar las reacciones de los estudiantes, destacando lo que muchos docentes sospechan: los estudiantes leen muy superficialmente los mensajes que los tutores exponen tanto en el foro como en el correo institucional. En este caso, los estudiantes pensaron que el cronograma era algo obligatorio, el mensaje de una de las estudiantes fue el siguiente: *"Cordial saludo, con el respeto de la tutora que se merece, no estoy de acuerdo con un cronograma, no me parece que en la guía este esto así que por mi parte envío mis aportes al tiempo que yo pueda hacerlo , sin necesidad de este, es arbitrario y es como si fuera una escuela , además la educación es virtual y autónoma y no me parece , así que no sé qué opinan pero de mi parte envíe un correo a la directora de curso"*. Otro estudiante manifiesta: *"Bueno pues de acuerdo a lo expuesto por la tutora y su cronograma yo decido trabajar con ustedes pero pensándolo bien, también lo puedo enviar sola, dado a que no tengo el tiempo para cumplir con este cronograma y los tiempos ahí son de tenerlos en cuenta, además me parece que sin esto también se cumple igual hay que hacerlo, que pena así soy yo gracias y disculpen si hablo así"*. Hay que destacar que en ambos casos los grupos decidieron trabajar el cronograma, lo que dificultó en los estudiantes poder participar en "cualquier momento" o "cuando ellos pudieran", así que trabajaron de manera individual solo durante las 3 primeras fases, estos se integraron posteriormente a los grupos por que la sanción por no trabajar de manera colaborativa incluye la pérdida de muchos puntos (alrededor de 40), lo que obligo a adaptarse a los tiempos en las últimas dos fases y mejoraron notablemente su participación y trabajo colaborativo. Esto se considera como algo positivo, teniendo en cuenta que por ser minoría, y debido a la presión social, estos estudiantes tuvieron que adaptarse al cronograma, como lo vemos en este caso: (...) *ya estamos terminando semestre y sé que en se tuvo inconvenientes con ciertos parámetros que no estaban en la guía de actividades, como es el cronograma pero igual trabajamos sería fabuloso que la compañera a la que no le gusto usarlo y le genero inconformidad, pudiera entender que este es bueno usarlo para no procrastinar y es lo que hemos*

hecho en todas las fases, les dejo la inquietud para que lo analicen, porque yo si sigo trabajando con él y voy a implementarlo en todos mis cursos y así no me genera stress y además cumplo con lo requerido, gracias”.

El ultimo descriptor de la planificación Sin Reacción al Cronograma (SRC) se presenta solo en alrededor de 10 de los grupos, esto hace referencia a que los estudiantes no se establecen ninguna señal, reacción o comportamiento de manera expresa sobre el cronograma, sencillamente lo “ignoran” como si la tutora nunca lo hubiera dispuesto en los foros colaborativos. Esto no quiere decir que los estudiantes no participen, se cree que, en estos casos, los estudiantes no quieren establecer compromisos que probablemente no van a alcanzar a cumplir. En muchos casos, se presento que el cronograma estaba presente en los estudiantes de manera implícita, tenemos por ejemplo este discurso: *“Gracias compañera...por avisar, además espero que se recupere y podamos trabajar como es debido, a mis otras compañeras estamos ya entrando a la recta final aunque no hemos trabajado con el cronograma que propuso la tutora si les digo que el trabajo grupal debemos realizarlo porque solo nos quedan 2 días para la entrega (...). O como en este mensaje: “Es difícil trabajar así, les pido que no me incluyan en el trabajo, aunque envíe mi individual y escogí el rol, como les expuse y nadie me fijo nada, hable con la tutora y para mí es complicado esperar porque soy muy ocupada y no me gusta incumplir y veo que el cronograma que ella misma aconsejó ni siquiera se ha tenido en cuenta soy estricta con todo lo referente al tiempo. Gracias”.*

En relación a estos descriptores se considera en general que un cronograma de actividades incluido en el foro se presenta como una herramienta realmente útil, a pesar de que se puedan presentar algunos desacuerdos con los estudiantes, el cronograma, como plan de acción para el desarrollo de las diferentes actividades en los foros siempre va a contribuir a mejorar no solo la participación y disminuir la procrastinación, sino a fomentar en los estudiantes una percepción de mayor control de la actividad y la tendencia a trabajar activamente y de manera más organizada con el grupo colaborativo.

Categoría de Participación

La participación se consideró desde un inicio como una categoría muy importante para el proyecto de investigación, tanto en la parte cuantitativa, como en la cualitativa. La diferencia, es que, desde la observación de la conducta, el interés estaba dirigido a observar como la toma de

decisiones en grupo y la organización grupal (como subcategorías) afectaban la Participación. La comunicación es considerada en cualquier contexto como una habilidad que bien manejada puede facilitar la interacción con otras personas, generando, en este caso, un ambiente de trabajo académico de entendimiento y colaboración. Por era razón, los descriptores se definieron como: Comunicación No Asertiva (C1) y Comunicación Asertiva (C2). Ser asertivo se puede definir como el hecho de defender los propios derechos expresando los pensamientos, sentimientos y creencias de maneras directas y apropiadas sin afectar los derechos de los demás. En este sentido, la comunicación tiene la función de desarrollar dinámicas de interacción colaborativa que logre articular los temas para el desarrollo eficaz de la actividad, con una participación individual que enriquezcan el colaborativo, todo esto en base a debates, aportes significativos entre otros. En los resultados de los discursos y al igual que ocurrió con RNC, se presentó la grata sorpresa de que solo dos estudiantes manifestaron una comunicación no asertiva a diferencia del descriptor C2, que fue de verdad arrollador. En la C1 se presenta principalmente falta de respeto como se puede observar en este discurso donde un estudiante manifiesta: *“no entiendo sus marranadas”* con dibujo de marrano incluido. La reacción de sus dos compañeras por correo electrónico y vía Skype fue sacarlo del grupo manifestando que el compañero *“es una persona conflictiva”*. Este tipo de situaciones generó en los grupos mucha desmotivación y rechazo, impidiendo el desarrollo de trabajo de equipo, disminuyendo a su vez la interacción con la actividad. El resultado fue que los compañeros no quisieron trabajar con él en las demás actividades, el estudiante a su vez se desmotivó y perdió el curso. La falta de asertividad en la comunicación desemboca en toda una serie de problemas que afecta no solo quien la recibe sino también en el que la ofrece. La ventaja, por el menos en el grupo de estudio, es que el común denominador fue la C2, en donde se observó que la mayoría de los estudiantes la tendencia se dirige a expresar un buen trato en sus comunicaciones. Se observa mucha motivación y aliento para desarrollar el trabajo colaborativo, como lo podemos presentar en los siguientes ejemplos: *“Les doy una cordial y calurosa bienvenida a todos y quiero trabajar en grupo y aportar al tema opiniones relevantes, además me parece que la comunicación es esencial así que me comprometo a que así sea”*. O en este otro: *“Esta es una invitación para que actualicemos nuestros perfiles con los datos de contacto (...) de igual forma podemos compartirlos en el foro como segunda opción. Es importante que tengamos contacto ya que estamos en el desarrollo de una actividad colaborativa donde tenemos unas fechas límites para dar cumplimiento al desarrollo de las mismas y la comunicación es vital (...)*. La C2

también se presentó en los casos donde la participación no era muy asidua y se estaban retrasando para la actividad: “(...) *pero con todo el respeto que se merece la compañero..., no tienes presente que debemos ajustarnos a un proceso primero a cumplir con el cronograma y sus tiempos establecidos y segundo con tu rol de vigía del tiempo que ni siquiera lo llevas a cabo, te invito a que te pronuncies y logremos revisar si está en capacidad o no de participar en este actividad, cordialmente*”. De todas maneras, es importante destacar, que la C2 no es suficiente si solo se limita a motivar o alabar, como lo vemos en este caso: “*Compañeros como veo poca participación además que la comunicación es basada solo en los aportes y no se realizan comentarios y se expone lo necesario espero que sean más explícitos y si solo entran y dejan sus aportes y se ausentan me parece difícil trabajar pero ustedes deciden gracias es mi humilde opinión (...)*”. Ya que, a pesar de que la C2 fue algo generalizado, también, la falta de comunicación (no responder preguntas o WhatsApp o Skype) se puede tomar como un irrespeto, teniendo en cuenta que muchos estudiantes se limitan solo a participar entregando sus aportes sin ofrecer ningún aporte al consenso que necesita el grupo para el desarrollo de la parte colaborativa de los trabajos, como se puede observar en este caso: “(...) *ahora en esta actividad que el valor es grande solo hemos participado, además que se escribe por el wasap y no contesta sino mi compañera----, les llamo a los otros compañeros y no responden, por favor sean más respetuosos y por lo menos contesten para saber que fue que paso y podamos revisar entre todos (...)*”. Esta situación que se presenta muy regularmente en los estudiantes requiere de acciones que contribuyan a mejorar la comunicación y fortalecer el trabajo de equipo en torno a la consecución del trabajo colaborativo.

El último descriptor se relacionó directamente con la escogencia de los Roles (R). Un rol se puede definir como la función que un estudiante va a desempeñar frente al desarrollo del trabajo colaborativo. Escoger un rol comunica a todo el grupo colaborativo las acciones que esa persona va a llevar a cabo para la consecución del trabajo, de ahí, su importancia. Lo que se observó durante el desarrollo de las actividades fue que, la gran mayoría de estudiantes escoge sus roles, pero, los primeros roles en ser elegidos son los roles de Vigía del tiempo y Motivador. No es un secreto, que estos roles no tienen una obligación directa con la consecución del trabajo colaborativo, contrario al rol de Compilador que suele ser de los últimos roles escogidos junto al rol del líder, que en la mayoría de los casos termina ayudando al compilador a concretar el trabajo final. Se pueden observar los siguientes ejemplos: “*Compañeros como hemos escogido roles y como el encargado de vigía del tiempo les digo que ya es hora de realizar los aportes individuales según*

el cronograma estamos a 2 días para ello”. O como en este caso, en donde un estudiante necesita asumir el rol de compilador para desarrollar el trabajo: “(...) *Mi rol es motivadora pero analizo en el grupo que hasta ahora no se ha presentado el compilador, por lo tanto lo asumo y estoy coordinando el trabajo en grupo, de cada uno, con el fin de que cumplir, con éxito (...)*”. Hay que aclarar que solo en ocho casos se escogieron los roles y se cumplieron. Esta situación que se presenta en los roles se considera necesita ser revaluada, ya que en la realidad académica solo están funcionando los roles de líder y compilador, esto conlleva a que el trabajo se recargue en uno o dos estudiantes.

Categorías emergentes: Expectativas de eficacia frente a la tarea y Planeación

El análisis de las categorías, subcategorías y descriptores planteados, revisados e interpretados durante el proceso de investigación cualitativa, han demostrado que el cronograma en el grupo de estudio es considerado una herramienta útil y una guía para mejorar en los aspectos de planificación que conforman a la autorregulación, teniendo en cuenta, que, a pesar de que el cronograma no logro en su mayoría un cumplimiento íntegro, si logró incentivar en los estudiantes la necesidad de organizarse y de organizar a los compañeros en torno a la actividad. De acuerdo con el análisis de los descriptores, se ha encontrado que existen conductas que afectan el desempeño académico, independiente del cronograma, es decir, el cronograma es una herramienta muy útil para que el estudiante planifique sus actividades, pero, como categoría emergente de la categoría se observó que *Las expectativas de eficacia frente a la tarea* es un elemento que inicia como un gran motivador de la actividad, los estudiantes al inicio de las actividades con el cronograma realizan apreciaciones subjetivas sobre la probabilidad de llevar a cabo alguna actividad, pero las acciones de muchos estudiantes distan mucho de las labores que se necesitan realizar para llevar con éxito la tarea. Esto quiere decir que, en el plano de las ideas, “todo se puede” pero la consecución de este es muy diferente, razón que lleva a procrastinar las actividades, especialmente con trabajos que tienen entregas de hasta 30 días y donde se encuentra una guía de actividades que no plantea como única alternativa trabajar individual y grupalmente de manera semanal, lo “más fácil” resulta en participar los últimos dos o tres días. Estas expectativas de eficacia frente a la tarea que puedan tener los estudiantes apoyados en un cronograma de actividades necesitan una fórmula de participación mas activa ligada a la rubrica de evaluación,

para “obligar” al estudiante a estar conectado no solo con su foro colaborativo, sino, con su proceso de aprendizaje.

La categoría emergente de *Planeación* se plantea de acuerdo con los resultados obtenidos del desempeño de los Roles en los estudiantes, que, independiente de la Participación, no se logra una organización realista para el desarrollo de las actividades. La planeación en este contexto se puede entender como las acciones que elaboran los estudiantes de las estrategias para ayudar a concretar con éxito una tarea. En el caso del grupo de estudio, la mayoría de los estudiantes se limita a escoger unos roles, en primer lugar, los de vigía del tiempo y motivador y quedan, generalmente para su escogencia en último lugar, los roles de líder y compilador, destacándose este último, ya que es el rol más difícil porque es el que se encarga de consolidar todos los aportes que se encuentran en el foro. Los estudiantes del grupo de estudio se organizaron en los roles que plantea la guía de actividades y los que siguieron el cronograma tuvieron la oportunidad de organizarse mejor ya que los diferentes puntos exigen unos responsables y de esta forma no recargaron todo la organización del trabajo en un solo estudiante, como expone una estudiante en este caso: *“Compañeras gracias así trabajando todas es bueno porque la compiladora no se recarga, además si hace falta más aportes, comuniquémonos y finalicemos esta parte yo ya envié mi parte quedo atenta a cualquier cosa para poder seguir complementando lo que haga falta (...)”*. Pero, los grupos que se limitaron a seguir los roles tuvieron que efectuar cambios finalizando la entrega ya que el vigía del tiempo solo avisa que se va a finalizar la actividad y el motivador solo motiva a sus compañeros a participar, el utilero es un rol también decorativo, y los únicos que realmente terminan operando son el Líder y Compilador. El problema que se observa es que este proceso de planeación que debería realizarse al inicio (ojalá con la ayuda de un cronograma) se suele realizar casi al finalizar el trabajo, en donde toda la actividad y responsabilidad recae en un solo estudiante. De acuerdo con esto, en la matriz de recolección cuantitativa de los grupos de estudio y de control se encontró un diferencial importante: el grupo de estudio logro desarrollar mejores dinámicas colaborativas para la consecución del trabajo, es decir, que lo hicieron entre varios estudiantes. En cambio, el grupo de control, en la participación p3 en su mayoría solo consolidaba un solo estudiante. Se estima que la categoría emergente de Planeación requiere que la guía de actividades realice un replanteamiento en la forma como se están distribuyendo los Roles, ya que en su totalidad no funcionan como se necesita. Se vuelve a la necesidad de establecer (a parte de los

roles) un plan de acción en donde los estudiantes se organicen en torno a la tarea: planificar y planear para culminar con éxito el trabajo de manera colaborativa, no cooperativa.

Discusión

La procrastinación o la tendencia a retrasar las tareas tienen implicaciones académicas y emocionales en el contexto universitario. En este estudio de caso, la procrastinación en ambientes virtuales de aprendizaje puede limitar a los estudiantes a desarrollar su potencial y llevarlos a la frustración, estrés o deserción universitaria. Por esa razón, el proyecto de investigación se planteó la posibilidad de ayudar a los estudiantes a ejercer su autorregulación, específicamente dentro del aspecto de la planificación de la guía de actividades para mejorar la participación académica mejorando sus tiempos de entrega, con el fin de que el estudiante no dejara “todo” para lo último. En este sentido, el cronograma de actividades presentado al inicio cada una de las fases, buscaba ofrecer una mejor visión de todo la tarea o actividad y la posibilidad de que cada estudiante y el grupo colaborativo gestionara sus acciones en torno (o por lo menos “inspirados”) a un cronograma de actividades.

De acuerdo con los resultados cuantitativos, se planteó en la hipótesis 1 que una población estudiantil con tiempos (de más de 20 días) para la entrega de los trabajos académicos reduce la participación académica. Para comprobar o refutar la hipótesis se planteó una hipótesis alternativa en donde se propuso que la participación global en las fases de menos de 20 días es mayor que la participación en las fases de más de 20 días. En la siguiente tabla se puede observar la participación global del grupo de estudio y grupo de control más claramente:

Tabla 3. Porcentaje de participación global del grupo de estudio y grupo de control

Actividades	% participación global	
	Grupo de estudio	Grupo de control
Reflexión inicial	81 %	65 %
Fase 1	77 %	76 %
Fase 2	78 %	74 %
Fase 3	74 %	76 %
Evaluación final	73 %	71 %
% participación global	76 %	72 %

Nota. Elaboración propia

En la tabla se observa que, en primer lugar, existe una tendencia a que la participación académica decaiga a medida que avanza el periodo académico. Se puede pensar, que el estudiante a medida que avanza el tiempo y aumenta la complejidad de la tarea se le dificulta cada vez más participar o que en ese punto ya haya logrado pasar el curso y no tenga la “necesidad” de centrarse en la EF. Se destaca además que la “mejor” participación se centra en las fases 1, 2 y 3, que son las que concentran un gran valor en la calificación, o sea 350 puntos, lo cual, es claramente un buen incentivo, a diferencia de las fases RI que solo tiene un valor de 25 puntos y teniendo en cuenta que la EF ya muchos estudiantes han pasado el curso con 300 puntos, lo que puede desincentivar la participación en algunos estudiantes. Esto quiere decir, que un estudiante puede calcular en la medida de su progreso las fases en donde puede ser realmente necesario dedicar su tiempo y esfuerzo.

También se encuentra que, aunque en el grupo de estudio el porcentaje de participación global (que incluye participación a tiempo (P1) y a destiempo (P2)) está por encima del grupo de control por un 4 %, no es considerado un valor muy significativo hablando en términos de participación estudiantil, pero si es considerado importante para la comprobación o refutación de hipótesis que calculan el diferencial de la P1 y P2. Se destaca, especialmente, que en las fases de RI Y EF se presentó globalmente una menor participación, exceptuando la primera actividad en el grupo de estudio, lo que refutaría la hipótesis planteada al inicio. Y que, en términos estadísticos, cuando se utiliza la comprobación de hipótesis, significa que la hipótesis nula, dada en términos de igualdad tenía que ser que la participación global en las fases de más de 20 días y menos de 20 días debería de ser igual. Es decir, que las medias de la participación del grupo de estudio para las cinco fases son iguales. Por lo tanto, la hipótesis no pudo ser comprobada, es una hipótesis rechazada.

En relación con la hipótesis 2, que se va a manejar de la misma manera que en la hipótesis 1, se afirma que la participación académica del curso de psicología evolutiva organizada dentro de un cronograma (o planificación) de las actividades hace que los estudiantes participen activamente durante el desarrollo de los trabajos y, por tanto, se contribuye al trabajo de equipo y aprendizaje significativo. En términos de hipótesis nula, significaría que la participación promedio del grupo de estudios es igual a la participación del grupo de control. La hipótesis alternativa significaría que la participación promedio del grupo de estudios es mayor a la participación del grupo de control. Teniendo en cuenta que se acepta un margen de error o un nivel de significancia a un 11 %, con un margen de confiabilidad del 89 % se rechazaría la hipótesis nula y se aceptaría la alternativa, la

cual nos dice que la participación del grupo de estudio es mayor que la participación del grupo de control y por lo tanto se considera aceptada la hipótesis 2. Este margen o nivel de significancia del 11 % se puede manejar debido a la alta variabilidad, posibles sesgos de los datos y a la necesidad de aumentar el tamaño de la muestra. Se plantea la necesidad de establecer la participación en términos de manejo de tiempos establecidos, es decir, de manera cuantitativa, no cualitativa (a tiempo, destiempo), es decir, con fechas que deberían ser cumplidas por el estudiante, para poder sacar un promedio de tiempos en días, para conocer realmente en términos de promedio cuantos días (realmente) se toma un estudiante en entregar una actividad para poder manejar un margen de confiabilidad del 95 %.

En la hipótesis 3 se esperaba comprobar que la habilidad metacognitiva de la autorregulación en los estudiantes de Ambientes Virtuales de Aprendizaje reduce la procrastinación académica contribuyendo en el aprendizaje significativo. Esta hipótesis supone que la participación a destiempo del grupo de control es mayor que la participación a destiempo del grupo de estudio. En términos de hipótesis nula, significaría que la participación a destiempo del grupo de control es igual a la participación a destiempo del grupo de estudio. La hipótesis alternativa significaría que la participación a destiempo del grupo de control es mayor a la participación a destiempo del grupo de estudio. En este caso si se puede rechazar la hipótesis nula y por lo tanto las medias de participación a destiempo del grupo de control son superiores a la participación a destiempo del grupo de estudio. La hipótesis es ampliamente aceptada, es decir, que el ejercicio realizado con el cronograma para mejorar la planificación del grupo de control si logró reducir la procrastinación académica de los estudiantes. Esto significa que proponer una herramienta como el cronograma para mejorar la autorregulación de los estudiantes tiene efectos positivos en el manejo que los estudiantes hacen de su tiempo para las actividades académicas.

De acuerdo con los resultados cualitativos, el incentivo del cronograma en el grupo de estudio logró mejorar la participación, así como las dinámicas de trabajo de equipo, los estudiantes, independiente de si, seguían o no el cronograma, estaban más pendientes de la actividad, que los estudiantes del grupo de control. Ahora, si se observan los valores de coeficiente de correlación R entre participación y calificación (Ver figuras 10 y 11) para el grupo de estudio un $R= 0,96$ y para el grupo de control un $R= 0,89$ se observa que entre ambas variables existe una relación fuerte y directa. Es decir, que los estudiantes con mayor participación académica obtienen una mejor calificación, desde esta perspectiva, si se incentiva a los estudiantes a participar mas activamente

de las actividades, es más probable que estos obtengan una mejor nota. Un estudiante que está más pendiente y participa en el foro colaborativo va a desempeñarse mejor, que un estudiante que solo ingresa los últimos tres para hacer la tarea, que fue la tendencia que más se observó en el grupo de control.

El proyecto, tanto cuantitativa como cualitativamente evidencian que el problema de la procrastinación va más allá del manejo del tiempo, sino que implica componentes conductuales que dirijan al estudiante a fortalecer su autorregulación. Por esta razón, el proceso para mejorar la planificación académica se considera valioso, el cronograma es realmente una herramienta sencilla que puede llevar al estudiante a organizarse y promover directa o indirectamente el autocontrol. En otras palabras, la orientación metacognitiva en los estudiantes puede ayudarles a ejercer un mayor control sobre su actuación cognitiva y el empleo de estrategias y conocimientos que le permitan corregir y mejorar continuamente (Ugartetxea, 2001). Estos resultados destacan la posibilidad que tienen los docentes o directores de curso de la UNAD para ayudar a los estudiantes en la planificación y autorregulación de sus actividades por medio de estrategias previamente establecidas a través de un cronograma. Teniendo en cuenta que en la medida que se promueve la autorregulación un estudiante puede alcanzar una mayor consciencia para orientar los procesos cognitivos propios, orientarse al logro de los objetivos de la actividad.

Conclusiones

Todos los seres humanos tienen (tenemos) problemas de autocontrol, especialmente, si el cumplimiento de los objetivos se encuentra a largo plazo, como sucede en el caso de los estudiantes de psicología evolutiva en las que tres de las cinco actividades pueden completar casi un mes para su desarrollo. A pesar de eso, y de acuerdo con los resultados la mayoría de los estudiantes son conscientes de la tendencia a procrastinar y cada persona o estudiante trata de mitigar este problema estableciendo (así sea mentalmente) un plan para llevar a cabo la actividad; los más organizados pueden crear un cronograma personal, lo más osados, subirlo a un foro colaborativo (aunque estos son bastante raros de encontrar). En el caso de estudio se observó cualitativamente que los estudiantes son conscientes de sus problemas de tiempo y su tendencia a procrastinar; y, se concluye que, aunque un lapso de tiempo de 30 días para la entrega de un trabajo se pueda ver

académicamente como una forma de optimizar el rendimiento de los estudiantes, en la realidad de la practica académica, esto no está funcionando como se espera, ya que para la mayoría de los estudiantes siempre va a resultar más tentador trabajar bajo presión los tres últimos días antes de la entrega, dejando todo para lo último. A pesar de esa tendencia, también se observó que los estudiantes valoran la oportunidad de trabajar con un cronograma, con lo cual se concluye que para mejorar el rendimiento (en términos de participación y disminución de la procrastinación) la recomendación es que un director o tutor de curso pueda proponer (o mejor, imponer) fechas de entrega de aportes semanales, que impliquen a su vez una sanción en puntos cuando no se cumplan para que el estudiante este conectando no solo a su grupo colaborativo, sino, que se vea en la necesidad de estar estudiando continuamente el tema, fortaleciendo de esta manera el aprendizaje autónomo. Hay que tener en cuenta que, cuando llega el momento de que un estudiante realice una actividad dentro de un grupo colaborativo, necesita sopesar los obstáculos y facilidades que puede tener para llevar la tarea con éxito. Generalmente, (según lo observado) los estudiantes inician motivados para realizar la actividad, pero en la medida que la tarea tiene un margen de tiempo amplio para la entrega, esta disminuye en el tiempo. En este sentido, se considera que los estudiantes requieren de la planificación (dividiendo el esfuerzo en partes más pequeñas con un cronograma con el fin de que el esfuerzo se haga más fácil) para desarrollar una estrategia (planeación), es decir, pensar (o anticipar) las situaciones que se pueden presentar en el transcurso del trabajo y la forma de solucionarlas para que, de esta manera, eviten la procrastinación. Pero estos procesos de planificación y planeación no se están dando en los grupos colaborativos; en el caso de estudio se demostró cuantitativamente que un cronograma mejora en la participación y disminuye la procrastinación al fortalecer la autorregulación de los estudiantes, pero, para alcanzar los objetivos eficazmente, se recomienda, que junto con el cronograma los estudiantes se vean “obligados” a realizar una planeación de la actividad para que se lleve a cabo con todo el grupo colaborativo y no solo por el compilador, el cual, es el que termina organizando el trabajo final. Este proceso de planeación puede contribuir a su vez con mejoras en la comunicación del grupo colaborativo, que, aunque en los resultados se presentó como una generalidad una comunicación asertiva, en la mayoría de los casos la C2 se limita a motivar al grupo, pero no tiene una función de carácter organizativo y cuando finalmente se da una comunicación efectiva, ya faltan tres días para la finalización del trabajo. Es decir, el problema que se observa no es que los estudiantes no puedan planear toda la actividad, sino, que solo tienden a hacerlo cuando está finalizando; la idea

con el cronograma es entonces, motivar a los estudiantes a que realicen la planeación al inicio y durante la actividad; la recomendación por lo tanto, se dirige en este punto a directores y tutores de curso, en donde, además del cronograma se puede incentivar la planeación de la actividad (que necesita la participación de todo el grupo colaborativo), y si (ambas) pueden formar parte de la guía de actividades y rubrica de evaluación, mucho mejor. En este sentido, se puede tomar la ventaja de que los estudiantes inician sus procesos académicos con unas expectativas de eficacia bastante altas (la cual se observó cómo iba decayendo a medida que avanza la actividad), pero, si se une este aspecto motivacional a un cronograma con su respectiva planeación (organización y reorganización de toda la actividad) puede apoyarse en las expectativas de resultados, la cual Puente (2005, citado por Alegre, 2013, p. 61) define como «la estimación [...] de que una conducta específica conducirá a determinadas consecuencias». Estas “consecuencias” en términos de calificación pueden ser un gran incentivo, logrando de esta forma que las expectativas de eficacia y de resultado frente a la tarea se mantengan durante todo el período académico, pero necesitan una fórmula ligada a la guía y rúbrica de evaluación, para “forzar” al estudiante a estar conectado no solo con su foro colaborativo, sino, con su proceso de aprendizaje. Es decir, se atreve a afirmar, según lo observado en los estudiantes de psicología evolutiva durante el periodo académico 16-4 de 2018 que muchas habilidades metacognitivas ya las poseen los estudiantes, se encuentran “latentes” en su “interior” lo que se necesita (especialmente en un aprendizaje autónomo en ambientes virtuales de aprendizaje), es proponer herramientas como el cronograma y ejercicios de organización colaborativa por medio de la planeación (como nuevo elemento a aplicar) que promuevan a los estudiantes a desarrollarlas o activar estas habilidades durante el proceso académico llevado a cabo con las actividades en el grupo colaborativos.

El proyecto de investigación con la inclusión de una herramienta sencilla como el cronograma demostró que, incluso, a pesar de no ser un elemento obligatorio, generó cambios en la conducta de los estudiantes. En primer lugar, otorgó consciencia sobre el problema de la procrastinación, motivó a los estudiantes a la posibilidad de mejorar el ambiente del grupo colaborativo, aumento la participación a tiempo y se logró disminuir la procrastinación. En ese sentido se puede responder que los efectos de promover la autorregulación en los estudiantes frente a la participación académica resultan alentadores y positivos y por lo menos, en el grupo de estudio contribuyeron a disminuir la procrastinación académica en comparación con el grupo de control. Se determina en este caso que la promoción de habilidades metacognitivas requiere de elementos o herramientas

específicas que las promuevan (un cronograma) no pueden quedar solo en una charla motivacional por medio (p. e) de una web conferencia para mejorar «las habilidades metacognitivas», que en general, son útiles como información, pero que en la práctica no suelen llevarse a cabo. Estas herramientas necesitan ser llevadas al trabajo de campo (foro del curso) unida a una recompensa cercana o a una sanción (que en este caso es la nota o calificación), teniendo en cuenta que la tendencia a procrastinar tiende a dejar de lado una recompensa demorada (alcanzar el título profesional) frente a las inmediatas como descansar frente al televisor, ya que la tentación de dejar las cosas para el final suele ser demasiado irresistible.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S., & Rojas Soriano, R. (2015). Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento. [Fecha de consulta: febrero de 2017]. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4519>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. [Fecha de consulta: marzo de 2017]. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29>
- Angarita, L. D. B. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 5(2), 85-94. [Fecha de consulta: marzo de 2017]. Recuperado de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/249/217>
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological science*, 13(3), 219-224. [Fecha de consulta: octubre de 2017]. Recuperado de <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00441>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos. *Investigación cualitativa en educación musical*, 298, 23. [Fecha de consulta: febrero de 2017]. Recuperado de <https://bit.ly/2BrVTXH>
- Becerra, L. D. A. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 7(1), 91-102. [Fecha de consulta: marzo de 2017]. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/487>
- Behar, D. (2008). Introducción a la Metodología de la Investigación. Ediciones Shalom. [Fecha de consulta: febrero de 2017]. Recuperado de <http://rdigital.unicv.edu.cv/bitstream/123456789/106/3/Libro%20metodologia%20investigacion%20este.pdf>
- Bono, C. R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. [Fecha de consulta: septiembre de 2018]. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>

- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M., & Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. [Fecha de consulta: mayo de 2018]. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v34n2/v34n2a04.pdf>
- Cano, C. A. G., Palomá, N. F. O., & Rojas, L. M. P. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. *I+D Revista de investigaciones*, 7(1). [Fecha de consulta: febrero de 2017]. Recuperado de <http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/63/55>
- Corrales, M. (2010). Métodos varios de recolección de información cualitativa. En *Metodologías de Investigación Cualitativa [Investigación etnográfica]* del Portal Investiga.uned.ac.cr. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <https://bit.ly/2FYDyDB>
- De Andrea, N. G. (2010). Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables? *Fundamentos en humanidades*, (21), 53-66. [Fecha de consulta: septiembre de 2017]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18415426004.pdf>
- Díaz, L. (2011). La Observación, texto de apoyo didáctico, facultad de psicología. UNAM, 2011. [Fecha de consulta: mayo de 2018]. Recuperado de <https://bit.ly/2e5fgZg>
- Dueñas, S. L. R., & García, L. E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. The study of the culture of participation, approach to the demarcation of the concept. *Razón y Palabra*, 16(1_80), 119-135. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/M80/07_DuenasGarcia_M80.pdf
- Dueñas, S. L. R., & García, L. E. J. (2012). El estudio de la cultura de participación, aproximación a la demarcación del concepto. *Razón y palabra*, 17(80). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524426008>
- Durán A. E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. [Fecha de consulta: mayo de 2018]. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a06.pdf>
- Fernández, P. T. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34), 1-15. [Fecha de consulta: septiembre de 2017]. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/194>

- Flick, U. (2014). Introducción a la investigación cualitativa. *Ediciones Morata*. [Fecha de consulta: septiembre de 2018]. Recuperado de <https://bit.ly/2hQaBNo>
- García, C. (2008). Si eres de los que deja todo para “mañana”, probablemente sufres de procrastinación. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra, 1*(1). [Fecha de consulta: septiembre de 2018]. Recuperado de <https://bit.ly/2AcV1Eg>
- Garzón U. A & Gil, F. J. (2016) El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*. [Fecha de consulta: marzo de 2017]. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/49682/50135>
- González, B. M. P., & Sánchez, E. P, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el *Engagement* los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *acción psicológica, 10*(1), 115-134. [Fecha de consulta: abril de 2018]. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y educadores, 12*(2). [Fecha de consulta: abril de 2018]. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1483>
- Medina, M., & Güichá, A. (2014). Relación entre estilos de personalidad y niveles y razones de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista psicológica de Arequipa, 4*(2), 171. [Fecha de consulta: marzo de 2018]. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-03192014000200003
- Palacios, R. M. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa Diferencias y limitaciones. Piura Perú. [Fecha de consulta: septiembre de 2017]. Recuperado de <https://bit.ly/2S4Nsa7>
- Quant, D. M., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 3*(1), 45-59. [Fecha de consulta: febrero de 2018]. Recuperado de <http://repository.ucatolica.edu.co:8080/handle/10983/604>
- Reidl, L. M. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica, 1*(1), 35-39. [Fecha de consulta: abril de 2018]. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572012000100008&script=sci_arttext

- Ruiz, M. V., & Varela, T. V. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349746529008>
- Sabaj, M. E. P., & Salvo, A. R. (2000). Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales. *D-Universidad de Chile*. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf
- Sáiz, M. M. C., & Pérez, M. I. (2016). Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas. *Psicología desde el Caribe*, 33(1). [Fecha de consulta: febrero de 2017]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/213/21345152002/>
- Sampieri, H., R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. México DF. [Fecha de consulta: marzo de 2018]. Recuperado de https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologic3a3c2ada_de_la_investigacic3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf
- Tam, J., G. Vera & R. Oliveros (2008). Tipos, métodos y estrategias de investigación científica. Recuperado de http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf
- Tedesco, J. C. (2017). Los paradigmas de la investigación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (18). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5152/4223>
- Torres, P. A. (2003). Importancia del desarrollo de las habilidades metacognitivas. *Revista argentina de psicopedagogía*, (57), 2. Recuperado de <https://bit.ly/2OUie3j>
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2-1). Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm
- Umerenkova, A. G. (2015). Gestión del tiempo, éxito académico y procrastinación en el alumnado universitario. [Fecha de consulta: octubre de 2018]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11441/69987>
- Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682/50135>

Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria/*The role of academic procrastination as factor of university abandonment*. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/3ab39226a2d094acba9bf2dde3a9671d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>

Anexos

Base de datos cuantitativa

Anexo 1. Matriz recolección de datos G1 y G2

11	ESTUDIO	Actividad individual					Actividades colaborativas															Total				
12	Grupo	RI P1	RI P2	RI S	RI N	F1 P1	F1 P2	F1 P3	F1 S	F1 N	F2 P1	F2 P2	F2 P3	F2 S	F2 N	F3 P1	F3 P2	F3 P3	F3 S	F3 N	EF P1	EF P2	EF P3	EF S	EF N	Total
13	41	1	1	3	25	1			3	13			1	3	100	1			3	100	1	1	1	1	125	363
14	41			3	18	1			3	13					1					1					1	34
15	41	1		3	23	1	1	1	1	21	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	494
16	41	1		3	23					1				1						1					1	27
17	41	1		3	23	1	1	1	1	21	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	494
18	42	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	485
19	42			3	20				3	20					1					1					1	43
20	42	1	1	3	15	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	475
21	42	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	2	1	160	1	1		3	100	445
22	42	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	135	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	485
23	43			3	20	1				4					1					1					1	27
24	43	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	495
25	43	1	1	3	25					1	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	471
26	43	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	495
27	43	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	145	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	495
28	44	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
29	44	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
30	44	1	1	3	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	2	2	1	125	500
31	44	1		3	23	1	1	1	1	25					1					1					1	51
32	44			3	15			2	2	1	25	1	1	1	150	2	2	2	1	175	1	2	2	1	125	490

11	CONTROL	Actividad individual					Actividades colaborativas															Total				
12	Grupo	RI P1	RI P2	RI S	RI N	F1 P1	F1 P2	F1 P3	F1 S	F1 N	F2 P1	F2 P2	F2 P3	F2 S	F2 N	F3 P1	F3 P2	F3 P3	F3 S	F3 N	EF P1	EF P2	EF P3	EF S	EF N	Total
13	99	1	1	1	25	1	1		3	25	1			1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
14	99	1	1	1	25	1	1	1	3	25	1	1		1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
15	99	1	1	1	25	1	1	1	3	25	1	1		1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
16	99	1	1	1	25	1	1	1	3	25	1	1	2	1	150	1	1		1	175	1	1	1	1	125	500
17	99	1	1	1	25	1	1	1	3	25	1	1		1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
18	98	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	2	2	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
19	98	1	1	1	25	1	1	1	1	25		2		1	150		2		1	175	1	1	1	1	125	500
20	98	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
21	98	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1	2	1	150		2		1	175	1	1	1	1	125	500
22	98	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1		1	150	1	1	2	1	175	1	1	1	1	125	500
23	97			1	18	1	2	2	1	25	2	2	2	1	150					1					1	195
24	97	1	1	1	25	2	2		1	25	1	1		1	150	1	1		1	175	1	1	1	1	125	500
25	97	2	2	1	25	1	1	2	1	25	1	1	1	1	150	1	1		1	175	1	1	1	1	125	500
26	97	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1		1	150	1	1		1	175	1	1	1	1	125	500
27	97	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	125	500
28	96	1	2	1	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	110	485
29	96			1	1	1	1	1	1	25	1	1		1	150	1	1	1	1	175	1	1		1	110	461
30	96	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	110	485
31	96	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	110	485
32	96	1	1	1	25	1	1	1	1	25	1	1	1	1	150	1	1	1	1	175	1	1	1	1	110	485

Nota. Los colores marcados en naranja muestran los estudiantes que, a pesar de no haber participado en la parte individual o colaborativa, tuvieron calificación sin justificación.

Base de datos cualitativa

Anexo 2. Codificación abierta

Observación del grupo experimental (G1)					
No Grupo	Reflexión inicial	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Evaluación final
41 El grupo se presenta con dificultades por comentarios realizados por un estudiante, además de la deserción de 2 de ellos. Aunque se presenta disposición para asumir el cronograma, se nota poca participación en las 2 primeras fases de las actividades desarrolladas.	El grupo reacciona bien al cronograma no hubo ninguna objeción y se aceptó sin dificultades y se no escogencia de roles solo por Aunque con el comportamiento hubo dificultad, ya que uno de los estudiantes envío sus mensajes sin netiqueta y no adecuados para la actividad, el cual manifestó "no entiendo sus marranadas" con dibujo de marrano incluido. No hubo respeto para con sus compañeras, donde una de las estudiantes envío correo con descontento, pero se logra solucionar la situación, dándose participación meramente académica, lo	Se logra interactuar con el cronograma, siempre resulta algunos descontentos por el estudiante el único hombre en el grupo, pero se logra a través de un encuentro por Skype que propuse desarrollar y manejar las emociones y vocablos que se colocan en el foro, el estudiante se aleja y pide la oportunidad de entregar su TCB solo, así se hace, pero no es conforme con la nota porque de todas maneras hay una parte de trabajo colaborativo que se realiza con escogencia de roles por las estudiantes que trabajaron en grupo.	Con las dificultades que se presentaron se pretende que se trabaje grupalmente pero continua reacciones y comportamientos no favorables para realizar trabajo colaborativo envían aportes a destiempo no se tiene en cuenta el cronograma y la mayoría de los integrantes de grupo envían solos la actividad, lo que genera poco cumplimiento y no hubo escogencia de roles, porque participación con la actividad se presentó de manera individual, por tanto la actividad, fue calificado de acuerdo a la rúbrica de evaluación, se hace una revisión del grupo se envían correos haciendo claridad con la situación presentada	Con las dificultades que se presentaron con el grupo se logra hacer acuerdos con comunicación por Skype, dentro del cual se habló de hacer sus aportes de acuerdo al cronograma, con una participación de 3 estudiantes y donde una estudiante expone "para esta fase debemos trabajar en grupo ya pasaron 3 actividades y espero que logremos por lo menos en esta parte trabajar en grupo así que escojo el rol de compilador y usted compañera de vigía de tiempo recuerde que es un punto importante el	En la parte final del TCB se da apertura a una participación colectiva del grupo se escogen roles con 3 participantes y continuando la deserción de 2 estudiantes, el grupo planifica la actividad y continua una dinámica de colaboración grupal y realizar el TCB entre los 3 participantes, las emociones se calmaron no hubo correos ni expresiones fuera del entorno a la temática y la participación se dio con los estudiantes que

ágina 1 de 67 37978 palabras Español (Colombia)

Anexo 3. Codificación axial (parte 1)

Codificación Axial (parte 1)

Descriptores	Reflexión inicial	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Evaluación final
1. Reacción positiva al cronograma (RPC)	1. (...) se da una participación activa acorde al cronograma no saliéndose de los tiempos establecidos y de manera positiva, "me parece bien que todos usemos el cronograma, ya que esto nos lleva a lograr trabajar a tiempo y sacar adelante la actividad así que ánimo y pensemos en todo lo que vamos a aprender". 2. En esta primera actividad el cronograma fue aceptado y se vio reflejado en aportes entregados a tiempo en lo individual. La participación fue activa con los aportes de los 5 estudiantes.	1. En referencia al cronograma estuvo aceptado, este se promueve en el entorno grupal por una de las estudiantes con dice "Quiero aprovechar este medio para darle las gracias a mis compañeras quienes han estado muy pendientes de la organización del grupo y del trabajo, también a mi compañera Yadira por tomar la iniciativa y estar pendiente de los tiempos y enviar su aporte, personalmente me parece muy completo y consistente". Otra estudiante expuso	1. Se dio aceptación al cronograma el grupo trabajo acorde al tiempo establecidos, una de las estudiantes promueve el uso del cronograma con lo cual se ve la aceptación de este manifestando "Compañeros, los invito a compartir los roles y las actividades propuestas en el cronograma". 2. (...) Recordemos que debemos participar a tiempo ya es hora también de que continuemos con el grupal". 3. "Asumiendo mi rol de Vigía Del Tiempo, estaré muy atenta al cronograma propuesto por la tutora para que los aportes sean oportunos y las actividades se desarrollen en el tiempo	1. Una estudiante expone "para esta fase debemos trabajar en grupo (...) usted compañera de vigía de tiempo recuerde que es un punto importante el inicio de trabajo les solicito regírmnos al cronograma cumplir con las fechas y hacer los aportes a tiempo recuerden que ya estamos finalizando y no podemos bajar la guardia gracias y estaré atenta." 2. Se presenta una participación de 4 estudiantes y el desempeño y compromiso con la actividad, además de una buena aceptación del cronograma.	1. Buen desempeño aceptación excelente al cronograma, donde se expone la necesidad de trabajar con él ya que el tiempo es corto "para este inicio de trabajo les solicito regírmnos al cronograma cumplir con las fechas y hacer los aportes a tiempo recuerden que ya estamos finalizando y no podemos bajar la guardia gracias y estaré atenta." 2. Para esta fase de la actividad se aceptó el cronograma, donde se expone "Compañeros revisemos bien los tiempos en el cronograma es importante como dice la tutora para no

de 38 24833 palabras Español (Colombia)

Anexo 4. Codificación Axial parte 2

Codificación Axial (Segunda parte)

¿Cuáles relaciones entre estos códigos teóricos explican el patrón social de comportamiento latente en la temática de la investigación dentro del contexto social del estudio?

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Planificación (P1)	Reacciones al cronograma (RC)	<p>Reacción positiva al cronograma (RPC)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “me parece bien que todos usemos el cronograma, ya que esto nos lleva a lograr trabajar a tiempo y sacar adelante la actividad así que ánimo y pensemos en todo lo que vamos a aprender”. 2. “además quiero que con lo propuesto como es el cronograma logremos acogerlo para un buen desempeño, me parece valioso y es un reto para mí, porque siempre dejo mis aportes casi para finalizar la actividad, así que es un reto Gracias”. 3. “Gracias a todos por la colaboración y así debemos continuar entre todos trabajamos mejor y aun teniendo como base unos tiempos que nos presentó la tutora con el cronograma lo logramos sacar antes y no estresarnos tanto como sucede cuando el ultimo día estamos unos pocos ajustando y no todos como lo hicimos aquí Felicidades”. 4. (...) Ya está creado el grupo de WhatsApp me parece importante que usemos el cronograma como lo presenta la tutora para el bien de la actividad”.

bras Español (España)

Anexo 5. Codificación selectiva

Codificación selectiva

Texto codificado	Categorías y descriptores	Categoría emergente
<ol style="list-style-type: none"> 1. “me parece bien que todos usemos el cronograma, ya que esto nos lleva a lograr trabajar a tiempo y sacar adelante la actividad así que ánimo y pensemos en todo lo que vamos a aprender”. 2. “además quiero que con lo propuesto como es el cronograma logremos acogerlo para un buen desempeño, me parece valioso y es un reto para mí, porque siempre dejo mis aportes casi para finalizar la actividad, así que es un reto Gracias”. 3. (...) Ya está creado el grupo de WhatsApp me parece importante que usemos el cronograma como lo presenta la tutora para el bien de la actividad”. 4. (...) en este caso se notó el compromiso al cumplir con responsabilidad que cada una hizo lo que debía hacer y esto también se hizo, gracias al cronograma que aportó la tutora y que nos llevó a cumplir (...) 5. “Compañeros como hemos avanzado bien y acorde a lo requerido en el cronograma y como rol de compilador adjunto el trabajo con los objetivos y conclusiones, por favor revisarlo (...). 6. “Por favor realizar sus aportes en el presente foros a tiempo y así nos acogemos al cronograma y la actividad de la mejor manera, muchas gracias”. 7. “Compañeros recuerden el cronograma nos ayuda a que logremos entrar a tiempo, además a que no nos atrasemos, así que adelante y vamos trabajando acorde a este, gracias”. 	Planificación RPC	Expectativas de eficacia frente a la tarea

4 palabras Español (España)