UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

GESTIÓN DEL TIEMPO, ÉXITO ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Tesis Doctoral

Autora: Angélica Garzón Umerenkova

Director: Javier Gil Flores

Sevilla, Septiembre 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 8

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... 12

1.1. Cifras sobre la deserción en la educación superior en el mundo 13

1.2. Cobertura y deserción en la educación superior en América Latina 16

1.3. Factores asociados al éxito/deserción académicos 22

1.3.1. Habilidades de autorregulación académica y su relación con el rendimiento universitario 30

1.3.2. Orígenes y modelos sobre la autorregulación del aprendizaje 31

1.3.3. Capacidad predictiva de las variables de autorregulación sobre el éxito estudiantil..... 35

CAPÍTULO II. GESTIÓN DEL TIEMPO 40

2.1. Conceptualización de la gestión del tiempo académico 40

2.2. Distribución y monitoreo del tiempo académico 42

2.3. Caracterización del uso del tiempo en estudiantes de bajo y alto rendimiento académico 44

2.4. Caracterización de la gestión del tiempo en muestras específicas del alumnado 49

2.5. Intervenciones en el manejo del tiempo 52

2.6. Diferencias individuales y manejo del tiempo 53

2.7. Instrumentos para la evaluación de la gestión del tiempo académico 55

CAPÍTULO III. PROCRASTINACIÓN 62

3.1. Conceptualización de la procrastinación 62

3.1.1. Procrastinación y autorregulación del aprendizaje 63

3.1.2. Procrastinación y gestión del tiempo 65

3.2. Razones para procrastinar 66

3.3. Procrastinación en diferentes culturas 68

3.4. Procrastinación y rendimiento académico 69

3.5. Modelos teóricos de la procrastinación académica 73

3.6. Instrumentos de medida para la procrastinación 77

CAPÍTULO IV. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA..... 83

4.1. Principales características de la educación superior en Colombia 84

4.2. Procesos de selección y evaluación 89

4.3. Cobertura vs. Deserción de la educación superior en Colombia 92

SEGUNDA PARTE:

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 102

5.1. Problema abordado 102

5.2. Objetivos..... 104

CAPÍTULO VI. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... 105

6.1. Enfoque metodológico..... 105

6.2. Variables y temas..... 107

6.3. Sujetos fuente de información 108

6.3.1. Muestra de alumnado universitario para aplicación de las pruebas de gestión del tiempo y procrastinación..... 108

6.3.2. Participantes en los grupos de discusión 110

6.4. Técnicas de recogida de datos 111
6.4.1. Procedimientos de medida 113
6.4.1.1. Time management behavior questionnaire (TMB) 114
6.4.1.2. Procrastination assessment scale for students (PASS) 116
6.4.2. Grupos de discusión 117
6.4.2.1. Planteamiento de la discusión 117
6.4.2.2. Desarrollo de las reuniones de grupo 118
6.5. Técnicas de análisis de datos 119
6.5.1. Análisis estadísticos de datos cuantitativos 119
6.5.1.1. Modelo de Rasch 120
6.5.1.2. Análisis factorial exploratorio 123
6.5.1.3. Análisis factorial confirmatorio 125
6.5.2. Análisis de los discursos de grupo 129

CAPÍTULO VII. RESULTADOS 132

7.1. Análisis psicométrico de la escala de gestión del tiempo (TMB) 132
7.1.1. Comprobación del supuesto de dimensionalidad del modelo de Rasch 132
7.1.2. Funcionamiento de las categorías 134
7.1.3. Confiabilidad 136
7.1.4. Estimación e interpretación del parámetro b 137
7.1.5. Análisis del funcionamiento diferencial de los ítems (DIF) 139
7.2. Análisis psicométrico de la escala de procrastinación (PASS) 140
7.2.1. Comprobación de los supuestos del modelo de Rasch 140
7.2.2. Funcionamiento de las categorías 144
7.2.3. Confiabilidad 148
7.2.4. Estimación e interpretación del parámetro b 149
7.2.5. Análisis del funcionamiento diferencial de los ítems (DIF) 152
7.2.6. Análisis factorial exploratorio de las preguntas 19 a 44 del PASS 152

7.3. Características de la gestión del tiempo en el alumnado universitario colombiano 160
7.3.1. Fijar metas y prioridades (planificación) 175
7.3.2. Uso de herramientas para la gestión del tiempo 198
7.3.3. Preferencia por la desorganización/organización 223
7.3.4. Percepción del control del tiempo 240
7.4. Características de la procrastinación entre el alumnado universitario colombiano 252
7.4.1. Frecuencia de la procrastinación entre el alumnado 252
7.4.2. Razones para procrastinar 262
7.4.2.1. Subescala rebelión y toma de riesgos 265
7.4.2.2. Subescala falta de energía, autocontrol y aversión a la tarea 267
7.4.2.3. Subescala perfeccionismo 269
7.4.2.4. Subescala miedo a la evaluación 270
7.4.2.5. Subescala poca asertividad y confianza 272
7.5. Factores asociados a la gestión del tiempo y la procrastinación académicas 274
7.5.1. La relación con el rendimiento académico 274
7.5.2. Modelización de las relaciones entre gestión del tiempo, procrastinación y rendimiento académico 283

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES 286

8.1. Principales hallazgos 286
8.2. Implicaciones 297

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 301

ANEXOS..... 320

Anexo 1. Escala de comportamiento de gestión del tiempo (TMB) 321

Anexo 2. Escala de procrastinación para estudiantes (PASS)..... 325

Anexo 3. Encuesta sociodemográfica..... 331

Anexo 4. Formatos de asentimiento y consentimiento informado 334

Anexo 5. Transcripciones de los grupos de discusión..... 339

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende estudiar la caracterización de la gestión del tiempo de estudio y la procrastinación en el alumnado universitario colombiano desde la perspectiva de la autorregulación académica.

El tema de investigación fue elegido debido al impacto que, según la literatura, tienen las habilidades de gestión del tiempo en el rendimiento académico del alumnado universitario en general y del primer año de estudio en particular.

Por otro lado, es un tema relacionado con la prevención de la deserción académica universitaria, aspecto que da un valor añadido al problema abordado debido a las necesidades actuales de la población universitaria colombiana, dadas las elevadas cifras de deserción en el país y el interés social en busca de mecanismos para disminuirla.

Ya que la gestión del tiempo es una habilidad aprendida, podría entrenarse por parte de las instituciones de educación superior en el contexto de diversos programas de prevención de la deserción, mejora del rendimiento académico o para facilitar la transición del colegio a la universidad de los estudiantes de nuevo ingreso.

Sin embargo, a pesar del demostrado impacto de las habilidades de gestión del tiempo en los resultados académicos de los universitarios, en la actualidad existe escasa investigación, y por lo tanto conocimiento, sobre las características de la procrastinación y la gestión del tiempo en el contexto del alumnado latinoamericano y particularmente del colombiano.

Adicionalmente, desde el punto de vista teórico, de la investigación del constructo en sí, este tema llamó la atención debido a que, aunque parece de cierta manera natural que la gestión del tiempo y la procrastinación se investiguen simultáneamente, en la literatura existen pocas referencias que relacionen ambas temáticas. Tradicionalmente se trata de áreas

de estudio separadas y con limitada evidencia la posible vinculación entre ellas y su relación conjunta sobre el rendimiento académico.

Para desarrollar los objetivos previstos en esta investigación, en el primer capítulo se situará al lector sobre algunos datos relevantes acerca de la situación de la educación superior en el mundo y en América Latina. En este capítulo también se presentarán los factores tradicionalmente investigados para comprender la deserción universitaria junto con nuevos enfoques sobre el tema, para, de esta manera, adentrarse en las variables denominadas de "autorregulación académica".

El segundo capítulo trata exclusivamente sobre el constructo gestión del tiempo, su definición, cómo se ha estudiado, los principales resultados y una presentación de diversos instrumentos de medición empleados en esta área de estudio.

El tercer capítulo trata sobre la procrastinación, su definición, resultados de investigación e instrumentos de medición más empleados.

El cuarto y último capítulo del apartado teórico se dedica a contextualizar la situación de la educación superior en Colombia. Se consideró importante presentar las características del sistema universitario colombiano dado que en algunos aspectos difiere del europeo, por ejemplo, en cuanto a formas de acceso, evaluación, tipos de titulaciones, entre otros. Este capítulo también describe el importante avance de la cobertura universitaria en Colombia en los últimos años junto con las nuevas necesidades en parte fruto de este avance. Todo lo anterior se incluyó en el capítulo para, de cierta forma, justificar el tema y población elegidos para la presente investigación desde la perspectiva de actuales demandas de su desarrollo de la educación superior en el contexto colombiano.

En cuanto al trabajo empírico, una vez presentado el problema y el diseño de investigación en los capítulos cinco y seis, se centra en el capítulo siete en los resultados. Este apartado a su vez se divide en cuatro grandes bloque temáticos: 1. La presentación de los resultados de la validación de las pruebas de gestión del tiempo y procrastinación

aplicadas. 2. La caracterización de la gestión del tiempo en el alumnado universitario colombiano. 3. La caracterización de la procrastinación en el alumnado universitario colombiano. 4. La integración de los factores asociados a la gestión del tiempo y la procrastinación y su relación con el rendimiento académico.

Finalmente, el octavo capítulo presenta las conclusiones, comentando algunas de sus posible implicaciones.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es relativamente conocido por quienes trabajan en la educación superior que un elevado número de universitarios fracasan y/o abandonan los estudios superiores, aspectos que definen el problema de la retención estudiantil.

Sin embargo, la definición de la retención estudiantil es complicada debido a las diferentes medidas y definiciones adoptadas por las instituciones educativas. Al mismo tiempo, puede encontrarse en la literatura falta de claridad respecto al uso de los términos deserción, fracaso académico y repitencia. (Berge y Huang, 2004, Donoso y Schiefelbein, 2007; Donoso, Donoso y Arias, 2010; Rodríguez, 2004).

En este trabajo se asume por retención que el estudiante siga participando en un evento de aprendizaje hasta su finalización, que en la educación superior puede ser un curso o programa (Berge y Huang, 2004). El abandono se entiende como deserción, es decir, la disminución en el número de estudiantes desde el inicio hasta el final del curso, programa, institución o sistema bajo revisión, y la repitencia, el hecho de cursar reiterativamente una o más materias en un período determinado generando como consecuencia la prolongación de los estudios (Berge y Huang, 2004; Tyler-Smith, 2006).

Finalmente, en cuanto al fracaso académico, nos acogemos a la revisión de Hernández y Pozo (1996) quienes señalan que los principales indicadores del fracaso académico universitario son las calificaciones académicas (el número de suspensos o aprobados, o la nota media que los estudiantes obtienen en sus asignaturas) y el ritmo de los estudios (años de retraso, repetición de cursos, tasa de promoción o tasa de presentación a exámenes).

A nivel contextual merece la pena también precisar la relación de la retención con otros aspectos que componen la educación superior. Como indican Donoso, Donoso y Arias

(2010) las instituciones que impulsan políticas importantes para la retención se caracterizan, entre otros aspectos, por concebir la retención como un componente clave de la igualdad, de la promoción de los derechos de acceso a la educación y de equidad de procesos, al mismo tiempo, que la retención se considera como un elemento de administración eficiente ya que implica necesariamente la optimización de los recursos humanos y materiales (por ejemplo, el personal requerido para la atención del alumnado, el mejoramiento de las infraestructuras, centros de apoyo al alumnado, entre otros).

En definitiva, planteado correctamente, afrontar el problema del aumento de la retención significa abordar de manera integral la calidad de la enseñanza en sus diferentes componentes: institucionales, administrativos, curriculares, pedagógicos, didácticos, personales, etc.

Por lo tanto, no es del todo correcto concebir la calidad como un elemento "extra" de la educación superior, por ejemplo, un elemento deseable en el desarrollo posterior, no inicial, de una institución; por el contrario, la calidad es un componente básico de las instituciones de educación superior ya que es sobre ésta que se erigen procesos tan elementales como la retención y el éxito estudiantiles.

1.1. CIFRAS SOBRE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO

De acuerdo a los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que agrupa a 34 países, se espera que un 40% de los hoy jóvenes adultos de la OCDE alcancen una titulación profesional. Esto sobre la base de las actuales tasas de cobertura de la educación terciaria para los países miembros de la OCDE y el hecho que en promedio el 70% de quienes acceden a la universidad finalizan sus estudios. Es decir, la OCDE maneja un promedio de deserción del 30%, teniendo en cuenta que países como Hungría, Suecia o Estados Unidos las tasas de deserción son de aproximadamente el 40%, mientras que en países como Australia, Dinamarca o Japón las tasas de deserción son de menos del 25% (OECD, 2013).

En este completo informe (OECD, 2013), la organización también señala que el abandono de la educación terciara no siempre indica un fracaso del sistema educativo ya que en algunos países existen oportunidades laborales atractivas para los adultos jóvenes antes de finalicen sus estudios. También algunos estudiantes de mayor edad que entran a la educación terciaria (como en el caso de Nueva Zelanda o Suecia) no lo hacen por finalizar un programa sino por tomar algunos cursos para mejorar algunas habilidades o simplemente por ampliar sus conocimientos.

En la Unión Europea en el año 2009, más de seis millones de jóvenes entre 18 y 24 años, el 14,4 %, abandonaron prematuramente el sistema educativo (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, 2010). Las tasas de abandono en las universidades españolas oscilan entre el 30% y el 50% y son similares a las de otros países: Francia, Austria y EEUU. Son algo más bajas, en países como Alemania (20-25%) Suiza (7%-30%) Finlandia (10%) y Países Bajos (20%-30%) (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Las cifras no sólo varían por países, también lo hacen por carreras, por ejemplo, en América Latina, la mayor eficiencia de titulación se da en las áreas de Salud, Educación, Derecho y Administración y Comercio; mientras que las más bajas corresponden a Humanidades e Ingeniería (IESALC, 2006; IESALC, 2007).

Sin embargo, a pesar de estas variaciones, todos los estudios señalan que es en el primer año de ingreso a la universidad cuando se concentra el mayor índice de abandono y/o fracaso.

En EEUU, donde, como se ha señalado, abandonan aproximadamente un 40% de los estudiantes, un 26,4% de éstos lo hacen el primer año universitario (Kitsantas, Winsler y Huie, 2008). En España, más del 56% de las deserciones se producen en los dos primeros años de ingreso a la universidad. Por ejemplo, en la titulación de Psicología de la Universidad de Valencia más de la mitad del total de los abandonos que se producirán a lo

largo de la carrera, se producen durante el primer año de acceso a la universidad (García Ros y Pérez-González, 2009); en Colombia y en la Universidad El Bosque (una de las instituciones participantes en la muestra recolectada para este estudio) el abandono durante el primer semestre se sitúa entre el 30 y 40%, en relativa correspondencia con la media de deserción nacional.

Las investigaciones que se centran en los primeros años de ingreso a la Universidad destacan los cambios académicos, sociales y emocionales que sufre el alumnado y por lo tanto, la necesidad de adoptar, por parte de los estudiantes, nuevas estrategias y habilidades para superar con éxito este crucial periodo (Creed, Fallon y Hood, 2009; Ferla, Valcke y Schuyten, 2008; Fields, 2005, McLaughlin y Simpson, 2007; Mills, Heyworth, Rosenwax, Carr y Rosenberg, 2009).

En general, como se ha mencionado, aunque los estudios sobre la deserción (Berge y Huang, 2004; De Avila, 2011; Kitsantas et al., 2008; Salinitri, 2005) concuerdan en señalar que es en el primer año cuando se produce la mayor tasa de abandonos se encuentran diferencias entre las distintas titulaciones, así en las carreras de Humanidades (Ciencias Sociales y Letras) el abandono tiende a distribuirse más a lo largo de varios años, frente a las carreras Científicas y Técnicas donde los abandonos tienden a concentrarse más en el primer año. Hecho que se confirma también en las cifras de deserción en Colombia durante el primer año universitario (Gómez, 2012).

Por otra parte, los costos económicos y sociales del abandono y/o fracaso académico en la universidad son enormes. Un estudio del American Institutes for Research (Schneider, 2010) analizó la economía de la deserción durante el primer año de ingreso a las universidades norteamericanas por un periodo de 5 años, llegando a la conclusión de que el Estado gastó más de 9 mil millones de dólares para apoyar a los estudiantes que no regresaron a la universidad para cursar su segundo año de estudios. A pesar de tan elevada cifra, este análisis no considera la inversión económica familiar o personal de estos estudiantes, sólo los fondos estatales invertidos.

1.2. COBERTURA Y DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

En cuanto a las cifras de abandono en Latinoamérica, exceptuando Cuba, son aún más elevadas que en Europa o EEUU. La deserción total de la región se sitúa en torno al 57% de los estudiantes, según el estudio sobre el tema "Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina" realizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2006) con base en las estadísticas de universidades de 15 países. Aunque el estudio no ofrece cifras globales sobre qué porcentaje de la deserción se concentra en el primer año de ingreso a la universidad.

Estos datos deben verse en combinación con los bajos índices de cobertura de la educación superior en la región, en comparación con los países industrializados.

En Latinoamérica la educación superior llega en promedio al 36% de la población, mientras que en EEUU y Europa occidental puede alcanzar el 70%, y en Europa central y oriental un 62%. Por ejemplo, la tasa de cobertura bruta en el 2008 (calculada según la edad y nivel de escolarización en el que debería estar la persona, sin considerar si posteriormente finaliza o no sus estudios) en España fue del 69%, mientras que en países como Colombia fue del 32% y en México tan sólo del 27% (Barona, 2010; UNESCO, 2010).

A pesar de que es cierto que la cobertura en Latinoamérica está aún lejos de otros países del mundo también es cierto que la región ha experimentado un espectacular incremento en la cantidad de personas matriculadas en la educación superior en los últimos años.

La figura 1.1 muestra el incremento de la cantidad de personas matriculadas en la universidad en 30 países de Latinoamérica y El Caribe entre los años 2000 y 2010. Figura tomada de UNESCO (2013) del informe "Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015" de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL).

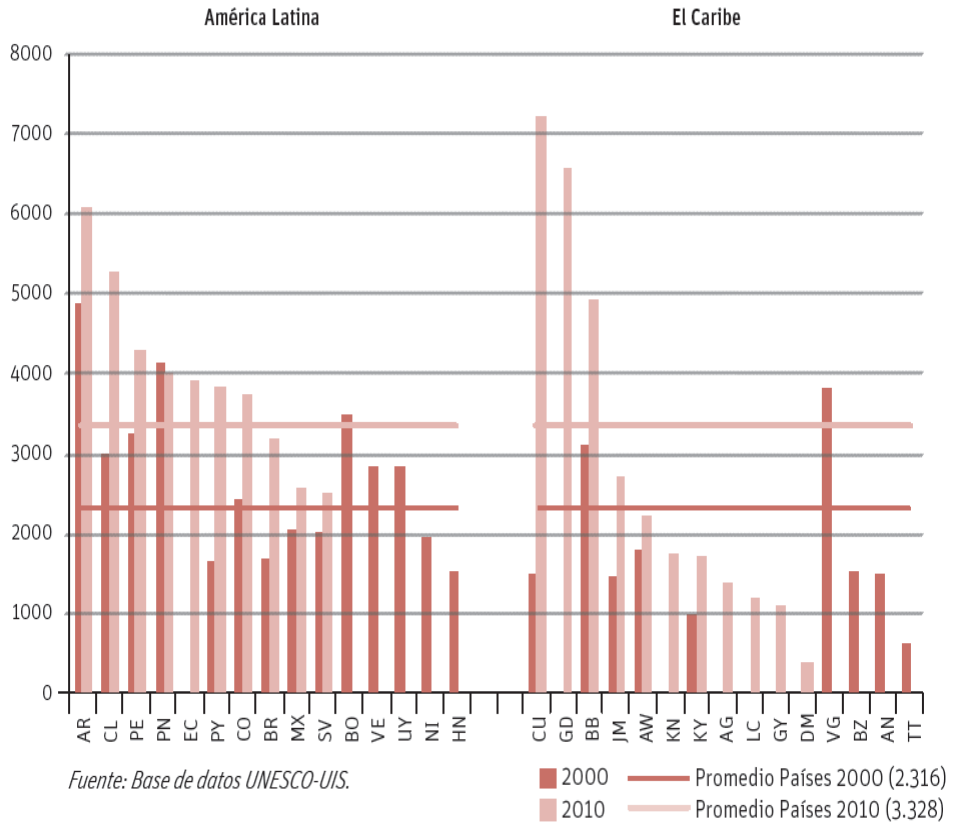


Figura 1.1. Número de estudiantes matriculados en la universidad por cada cien mil habitantes en 30 países de América Latina y el Caribe entre los años 2000 y 2010.

El listado de nomenclaturas por países de la figura 1.1 es el siguiente: AR (Argentina), BO (Bolivia), BR (Brasil), CO (Colombia), CR (Costa Rica), CU (Cuba), CL (Chile), EC (Ecuador), SV (El Salvador), GT (Guatemala), HN (Honduras), MX (México), NI (Nicaragua), PN (Panamá), PY (Paraguay), PE (Perú), DO (República Dominicana), UY (Uruguay), VE (Venezuela). Países de El Caribe, AI (Anguila), AG (Antigua y Barbuda), AN (Antillas Holandesas), AW (Aruba), BS (Bahamas), BB (Barbados), BZ (Belice), BM (Bermudas), DM (Dominicana), GD (Granada), GY (Guyana), HT (Haití), KY (Islas Caimán), TC (Islas Turcos y Caicos), VG (Islas Vírgenes Británicas), JM (Jamaica), MS (Montserrat), KN (San Kitts y Nevis), VC (San Vicente y las Granadinas), LC (Santa Lucía), SR (Surinam) y TT (Trinidad y Tobago).

Al analizar los datos comparativos que presenta la figura 1.1 puede observarse un crecimiento importante en la región en la cantidad de personas matriculadas en la educación superior.

Teniendo en cuenta la tasa de estudiantes universitarios por cada cien mil habitantes ha aumentado de 2.316 en 2000 a 3.328 en 2010, puede afirmarse que hay un incremento cercano al 40% en una década. Aunque es una tendencia al crecimiento que se manifestó en todos los países, la proporción es diferente para cada uno de ellos (UNESCO, 2013).

Debido a este importante incremento en este momento "no hay diferencias entre los países de América Latina y el Caribe y el resto del mundo en el aumento de alumnos en educación terciaria por cada 100,000 habitantes, controlado por características relevantes de los países" pg. 135, UNESCO (2013). Aunque esto no elimina el hecho de que existe en este tramo educativo un atraso histórico con el que aún se deben saldar cuentas.

Basados en un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el portal 24/7 Wall Street elaboró la lista de los diez países con mayor cantidad de universitarios en el mundo (Stockdale y Sauter, 2012).

En los resultados de este informe la tasa de universitarios por países varía entre un 37% en Irlanda (puesto 10) hasta un 51% para Canadá (puesto 1). Llama la atención que en la lista no hay ningún país de América Latina y el Caribe (ver tabla 1.1).

Contrario al pensamiento general, el número de alumnos matriculados en educación superior no se asocia de manera directa con el PIB per cápita de un país. Hay países que con una inversión relativamente escasa, obtienen una tasa de personas matriculadas en educación universitaria superior a otros con una mayor inversión de PIB en educación (UNESCO, 2013).

Tabla 1.1

Ranking de países según número de universitarios.

Posición	País	Población con educación postsecundaria	Características
1	Canadá	51%	Entre 2000 y 2010 el país experimentó un incremento del 11% en el número de egresados. Canadá invierte menos en educación (6,1% del PIB) que la media de la OCDE (6,3% del PIB).
2	Israel	46%	El porcentaje de adultos con formación secundaria es del 92%. Desde el 2012 la educación preescolar es gratuita.
3	Japón	45%	Tiene el segundo mayor porcentaje de graduados en secundaria (96%).
4	Estados Unidos	42%	Su cobertura de educación secundaria solo alcanza al 77%, un porcentaje por debajo de la media de la OCDE (84%). Invierte un 1,6% del PIB en educación proveniente en su mayoría de fondos privados.
5	Nueva Zelanda	41%	Entre 2000 y 2010 la población universitaria ha crecido del 29 al 41%. Tiene un importante porcentaje de estudiantes extranjeros en sus universidades, un 14,2% del total.
6	Corea del Sur	40%	La inversión de este país en educación está por encima de la OCDE con un 8% del PIB.
7	Reino Unido	38%	Entre 2000 y 2010 el número de universitarios creció un 12%. Tiene una gran proporción de universitarios extranjeros, un 16% del total.
8	Finlandia	38%	Finlandia invierte el 6,4% de su PIB en educación.
9	Australia	38%	El país tiene una alta tasa de estudiantes internacionales, 21,2% del total de estudiantes universitarios.
10	Irlanda	37%	Entre los años 2000 a 2010 el porcentaje de egresados en Irlanda ha ido creció una media del 7,3% al año.

En búsqueda de razones que expliquen la tasa de cantidad de personas matriculadas en educación universitaria, algunos factores como la política educativa de un país sí parecen relacionarse en parte con las grandes diferencias en la cobertura universitaria. Por ejemplo,

en aquellos países en los que se encuentra una importante tasa de personas matriculadas en educación secundaria se tiene también una tendencia a una mayor cantidad de matrículas en educación universitaria, lo que expresa una política de continuidad en la trayectoria educativa.

Volviendo al tema de las cifras de cobertura y retención en la educación superior, si en el conjunto de los países latinoamericanos sumamos la aún escasa cobertura a los altos índices de abandono universitario, la situación es que menos del 20% de los adultos con más de 25 años acceden a la universidad y menos de un 10% de éstos completan sus estudios universitarios (IESALC, 2007).

Mientras que en toda la Unión Europea (27 países) el porcentaje de población entre 30 y 34 años que ha alcanzado efectivamente el nivel de formación de educación superior en el año 2010 era del 37,3% para mujeres y el 30% para los hombres; en España esta cifra alcanza un 45,9% para las mujeres y un 35,7% para los hombres (Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales, 2012). Es decir, en Latinoamérica aproximadamente hay tres veces menos titulados universitarios que en el conjunto de la Unión Europea.

Según el informe UNESCO (2013) en América Latina aún queda mucho por desarrollar en cuanto al control de las tasas de deserción, ya que solo uno de cada diez estudiantes de entre 25 a 29 años habían completado los cinco años de formación universitaria en el 2010, aunque con notables diferencias entre los países de la región.

Por ejemplo, según la figura 1.2 puede compararse que el porcentaje de universitarios en Argentina es del 23% frente al de República Dominicana con un 3%. Además en esta misma gráfica puede observarse por países la evolución de la proporción de personas con educación universitaria completa entre los años 2000 y 2010, que ha pasado de 6,98% a 10,28% en este periodo (UNESCO, 2013).

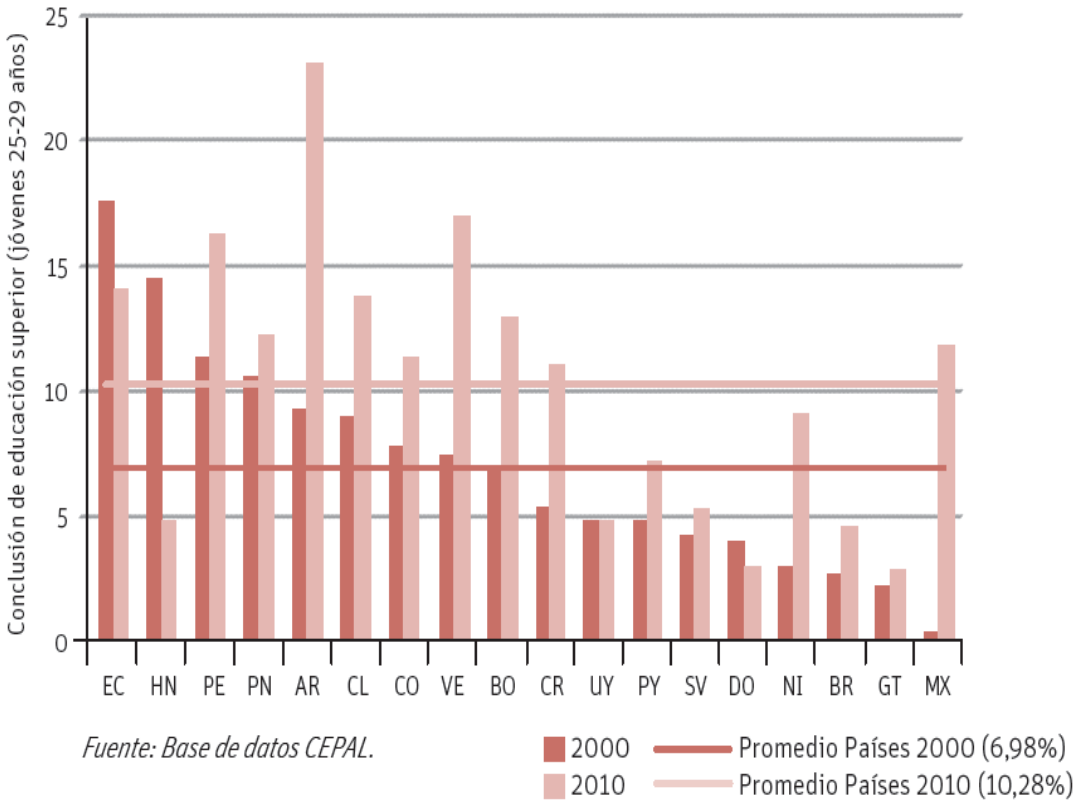


*Figura 1.2.*Finalización de la educación superior entre edades de 25 a 29 años en 18 países de América Latina y el Caribe.

El listado de nomenclaturas por países de la figura 1.2 es el siguiente: AR (Argentina), BO (Bolivia), BR (Brasil), CO (Colombia), CR (Costa Rica), CU (Cuba), CL (Chile), EC (Ecuador), SV (El Salvador), GT (Guatemala), HN (Honduras), MX (México), NI (Nicaragua), PN (Panamá), PY (Paraguay), PE (Perú), DO (República Dominicana), UY (Uruguay), VE (Venezuela). Países de El Caribe, AI (Anguila), AG (Antigua y Barbuda), AN (Antillas Holandesas), AW (Aruba), BS (Bahamas), BB (Barbados), BZ (Belice), BM (Bermudas), DM (Dominicana), GD (Granada), GY (Guyana), HT (Haití), KY (Islas Caimán), TC (Islas Turcos y Caicos), VG (Islas Vírgenes Británicas), JM (Jamaica), MS (Montserrat), KN (San Kitts y Nevis), VC (San Vicente y las Granadinas), LC (Santa Lucía), SR (Surinam) y TT (Trinidad y Tobago).

La distancia en cobertura y finalización efectiva de estudios entre países se multiplica cuando se analizan los estudios de posgrado. Como declaraba el hace unos años Ministro de Educación español, Ángel Gabilondo, mientras América Latina gradúa a cinco

doctores por cada 100 mil integrantes de la Población Económicamente Activa, en Corea la cifra es de 48, en España de 42, y en EEUU de 39 (Gómez, 2010).

En América Latina a pesar de las superiores tasas de abandono universitario en comparación con otros lugares del mundo, no existen cifras sobre el coste económico que soporta la región debido al abandono universitario. Al parecer es muy difícil establecer una estimación de costos globales en Latinoamérica debido a la carencia de datos específicos, unificados y confiables sobre los índices de abandono universitario y el momento en el que se produce. Sin embrago, el IESALC (2007) realiza unas estimaciones con relación a los costos directos por país, éstos varían entre los 2 y los 415 millones de dólares anuales, aunque dicho autor aclara que son estimaciones con poca confiabilidad.

En resumen, en los últimos años la cobertura de los estudios universitarios en Latinoamérica ha incrementado enormemente. Los datos brutos indican que la educación superior en América Latina y el Caribe alcanzan los 17 millones de estudiantes entre pregrado y postgrados.

En ese sentido, los retos de la educación superior también se multiplican. El reto prioritario se traslada del aumento de la cobertura a la necesidad de establecer políticas importantes y mecanismos efectivos para garantizar la finalización de los estudios superiores debido a las importantes cifras de deserción.

1.3. FACTORES ASOCIADOS AL ÉXITO/DESERCIÓN ACADÉMICOS

Los trabajos que buscan identificar los factores claves del éxito académico y la retención del alumnado universitario durante el "crucial" primer año de ingreso a la universidad o los factores asociados al fenómeno de la deserción universitaria en general, han tenido en cuenta un amplio conjunto de variables socioeconómicas, educativas, contextuales, institucionales y personales cuyo énfasis varía según el autor consultado (Barrie, Ginns y Prosser, 2005; Berge y Huang, 2004; Creed, Fallon y Hood, 2009; Ferla,

Valcke y Schuyten, 2008; McLaughlin y Simpson, 2007; Mills et al., 2009; Salinitri, 2005; Robbins et al., 2004; Tinto, 2006-2007, Robotham, 2012; Ukpong y George, 2013).

En ocasiones estos estudios se centran en discriminar los sujetos en situación de riesgo académico (o aquellos factores que caracterizan a los que tienen éxito) (Fields, 2005; Kitsantas et al., 2008; Kitsantas y Zimmerman, 2009; Ramdass y Zimmerman, 2011; Ruban y Reis, 2006) y, a partir de ello, orientar a las instituciones con medidas de intervención de carácter curricular, metodológico y administrativo que faciliten la transición de niveles de educación inferiores a la universidad.

En otro tipo de estudios, se abordan modelos o reconstrucciones teóricas holísticas que buscan generar una visión general e integrada del fenómeno para guiar a las instituciones en los mecanismos que podrían implementar, obviamente tras un análisis particular de los diversos factores que tienen un impacto potencial en el aumento de la retención del alumnado. Sin embargo, los factores asociados con el abandono y/o fracaso académico en la educación superior son múltiples y de diversa naturaleza; dada su complejidad, en ocasiones, difíciles de clasificar en una u otra tipología, razón por la que han sido objeto de variados modelos explicativos que buscan aumentar la retención (Berge y Huang, 2004; Donoso y Schiefelbein, 2007; Pozo, 2000; Tinto, 2006-2007).

Como ejemplo del tipo de estudios y medidas que han puesto en práctica con éxito diversas instituciones de educación superior para abordar la cuestión del éxito estudiantil y disminuir la deserción de sus estudiantes, cabe señalar los casos de las universidades de Boston, California, Texas, Florida y Massachussets (Donoso, Donoso y Arias, 2010). Estas instituciones tras realizar un análisis de las variables que podrían estar influyendo en la deserción, pusieron en marcha medidas efectivas que se exponen a continuación, agrupadas por categorías:

- Apoyo académico/personal a los estudiantes: disponibilidad de servicios estudiantiles en general, de apoyo psicológico y de salud estudiantil; realización de tutorías, implementación de talleres de redacción, técnicas de

estudio; apoyo en elecciones académicas previas y durante el desarrollo de los estudios (orientación y coaching) y disponibilidad de diversas actividades recreativas/culturales.

- Apoyo en la transición del colegio a la universidad: apoyo centrado en estudiantes de primer año para facilitar los procesos de transición y seguimiento posterior durante el segundo año.

- Componentes transversales: formación y fortalecimiento de grupos de trabajo, estudios periódicos del clima estudiantil, cursos de apoyo a los padres, bibliotecas o archivos de material didáctico, implementación de centros de estudios de no graduados y retención destinados a levantar periódicamente información y sugerir políticas y medidas.

Por otro lado, vinculado a los esfuerzos por racionalizar los factores que actúan positivamente sobre la retención universitaria, algunas estrategias gozan de reconocimiento debido a sus resultados contrastados tras años de investigaciones, por ejemplo, aquellos mecanismos orientados a facilitar la transición del colegio a la universidad.

Como se mencionó anteriormente en este documento, la transición del colegio a la universidad resulta crucial dadas las altas cifras de abandono que se producen durante el primer año o semestre (dependiendo del tipo de calendario escolar que se maneje). Para atenuar los efectos de este cambio brusco del colegio a la universidad, funcionan, entre otras medidas, la implementación de programas de apoyo durante la secundaria para el aprendizaje de materias claves de la universidad, es decir, la inserción sistemática dentro del currículo del bachillerato (en los últimos años principalmente) de contenidos importantes para la educación superior.

Del mismo modo algunos programas de intervención preventiva permiten a los estudiantes de secundaria cursar créditos/cursos directamente en la universidad a cambio de hacerlo en el centro escolar, cuestión que al parecer facilita enormemente la adquisición de

las competencias necesarias que tendrá que poseer el alumno al ingreso de la universidad (Evans, Forney, Guido, Patton y Renn, 2010; Donoso, Donoso y Arias, 2010).

En otro apartado de las estrategias efectivas, en cuanto a los apoyos sociales/culturales del entorno cercano del estudiante, tiene una influencia positiva para la retención el compromiso de la familia en las metas y actividades del alumno. Promover tal compromiso, como tarea propia de la institución de educación superior genera una dinámica favorable a la retención del alumnado.

Además, cuando se trata de la primera generación universitaria, es decir, del primer estudiante universitario en el núcleo familiar, es importante para los programas de retención tener en cuenta la cultura del estudiante y de su familia y, en general, es un factor a considerar el soporte que crea para el alumno un grupo de pares (Evans, Forney, Guido, Patton y Renn, 2010; Donoso, Donoso y Arias, 2010).

Finalmente, en cuanto a apoyos generados directamente por la institución, parece interesante para el aumento de la retención la disponibilidad de consejeros vocacionales que cuenten con el reconocimiento de estudiantes y docentes. Por otro lado, la disponibilidad de mentores, tutores o una persona que realice un seguimiento del estudiante, ayuda a la retención, pero no parece ser determinante en la misma (Evans, Forney, Guido, Patton y Renn, 2010; Donoso, Donoso y Arias, 2010).

Para facilitar el abordaje de la diversidad de elementos que forman parte de esta área de estudio se presentan a continuación algunas de las variables comúnmente estudiadas en los modelos de retención académica universitaria resumidos en el cuadro 1.1, adaptado de Berge y Huang (2004) y que considera, adicionalmente, variables de los modelos de retención de Boyles (2000), Tinto (1975) y de autorregulación académica.

El cuadro 1.1 clasifica los factores que se han estudiado relacionados con la retención del alumnado universitario en tres categorías: personales, institucionales y circunstanciales. Dentro de cada una de estas categorías generales se pormenorizan los

distintos tipos de variables consideradas en la investigación sobre la retención del alumnado universitario. El contenido del cuadro no pretende ser exhaustivo por lo que es posible que falten algunas variables asociadas en estudios previos con la retención universitaria.

Como puede observarse en el cuadro 1.1, las variables personales se dividen en variables demográficas, individuales y experiencias educativas previas para diferenciar los factores sociodemográficos (más fijos o estables) de aquellos relacionados con el aprendizaje y las características individuales (más flexibles y susceptibles a modificación). Las variables institucionales se dividen en variables burocráticas, académicas y sociales para diferenciar los aspectos administrativos, curriculares y sociales de la institución. Finalmente, las variables circunstanciales se dividen en interacciones institucionales e interacciones externas a la institución, para diferenciar los factores circunstanciales internos de los externos a la institución que eventualmente pueden impactar en el rendimiento del estudiante y la finalización de sus estudios.

En principio, para el manejo idóneo e integral de la retención universitaria, todas las variables señaladas deberían ser consideradas en un análisis previo o continuo de la institución y sus estudiantes. Sin embargo, de todas las variables anteriormente señaladas en el cuadro 1.1 existen algunas tradicionalmente investigadas en su relación con el abandono de los estudios superiores y otras son más innovadoras y recientes.

Entre las variables más tradicionales de estudio se encuentran los factores socioeconómicos, tanto del estudiante, del grupo familiar, como los propios del sistema educativo y la institución (incremento de la matrícula, mecanismos de financiación, ayudas y becas, y políticas de administración académica).

Variables Personales	Variables Institucionales	Variables Circunstanciales
Variables demográficas Edad, género, raza, residencia, ingresos familiar, nivel socioeconómico, nivel de educación de los padres, expectativas de los padres, apoyo familiar, horas de trabajo y responsabilidades familiares *Variables individuales* Estrategias y habilidades académicas, motivación al logro, compromiso, expectativas *Experiencias educativas previas* Rendimiento académico previo, experiencias escolares previas, información/orientación previa sobre la titulación a cursar	*Variables Burocráticas* Misión y política, tamaño de la institución, presupuesto y fondos, reconocimiento institucional y participación *Variables Académicas* Titulación, sistema estructural, sistema normativo, sistema de evaluación de la calidad del profesorado *Variables Sociales* Sistema social Mecanismos de integración social Becas, apoyos, mecanismos de financiación	*Interacciones Institucionales* Interacciones burocráticas, Interacciones académicas, Interacciones sociales (actividades extracurriculares, interacción con pares, interacción con el personal de la Facultad) *Interacciones externas a la institución* Circunstancias de la vida Circunstancias laborales Circunstancias familiares y/o socioeconómicas

Cuadro 1.1. Variables comúnmente consideradas en los modelos sobre la retención universitaria.

Dentro del conjunto de variables tradicionales también se encuentran los factores que se podrían denominar de “orientación”, asociados con la titulación elegida, tales como el desconocimiento de la profesión, de la metodología de la carrera, la falta de información al elegir la titulación, la falta de apoyo recibida por parte de los profesores o el ambiente educativo e institucional.

Entre los factores tradicionalmente estudiados en el ámbito propiamente académico, se encuentran la influencia de la formación académica previa, los resultados de los exámenes de ingreso o la escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral. También se pueden considerar los requisitos de los exámenes de grado en la selección de la carrera o la excesiva duración de los estudios.

En cuanto a las variables personales de orden individual, merece la pena señalar, que han sido menos consideradas por las instituciones de educación superior. Sin embargo, existe una gran tradición de investigación académica de las variables personales de orden individual, en la que se ha abordado una amplio espectro de variables, desde las aspiraciones y motivaciones personales (por ejemplo, motivación de logro, expectativas, factores de personalidad, la autoeficacia, el auto concepto, la madurez emocional, satisfacción con la carrera); hasta las expectativas al egreso de la carrera con relación al mercado laboral, pasando por las dificultades personales para la integración y adaptación, las aptitudes y actitudes, las habilidades o el interés por la carrera escogida.

Por otro lado, en lo que hace referencia a las variables de orden personal-individual no tradicionales de estudio, entendiendo variables caracterizadas por ser poco consideradas a nivel institucional y al mismo tiempo más recientemente abordadas a nivel académico, han recibido atención creciente en los últimos años los factores asociados a la autorregulación académica, entre ellos la adecuada gestión del tiempo de estudio y la procrastinación. Más adelante, en este trabajo se abordará la definición de estos conceptos desde el punto de vista de la autorregulación académica.

Otras variables de orden personal-individual no tradicionales de estudio que han cobrado relevancia son los denominados factores de adaptación, como es el caso del estrés académico. Aunque el estrés suele definirse como una variable personal con relación a un contexto dado (una variable psicológica-social) más que una variable de índole personal-individual y se ha estudiado con mayor frecuencia en su relación con el bienestar académico o personal.

En el apartado metodológico de esta área de estudio, se puede señalar que se ha innovado en la incorporación de técnicas modernas de análisis estadístico, lo que ha facilitado la creación de modelos complejos que integren diferentes aspectos relacionados con la retención, por ejemplo, mediante análisis factoriales, en el caso de análisis confirmatorios a través de modelos de ecuaciones estructurales o, en el aspecto psicométrico, de mejora en los instrumentos de medición, por ejemplo, en la incorporación de análisis basados en la Teoría Respuesta al Ítem (TRI), particularmente, el Análisis Rasch que se empleará en este trabajo.

Enfoques integradores e innovadores, que persiguen incorporar de manera rigurosa las variables de orden personal-individual menos estudiadas pero cuya importancia y peso en el éxito académico del alumnado universitario están cada vez más comprobadas, apuntan al estudio sistemático de estos constructos. Por ejemplo, Robbins et al., (2004), señalan que además de volver a evaluar los constructos existentes en el área, las teorías de la retención y los modelos motivacionales, se debería apuntar también a la creación de nuevas reconstrucciones teóricas que integren factores causales que "puedan ser comprobados prospectivamente para determinar las relaciones entre motivación, constructos sociales e institucionales en el contexto de la preparación y el desempeño académico" (p.277).

A la luz de estos esfuerzos por comprender mejor los factores personales-individuales más innovadores dentro del estudio de la retención del alumnado universitario y las claves que contribuyen al éxito en la educación superior es que se enmarca el objeto de este trabajo que busca el análisis y caracterización de los constructos "gestión del tiempo académico" y "procrastinación" en el alumnado universitario colombiano. Estas variables

forman parte del área de estudio de la denominada autorregulación del aprendizaje o autorregulación académica, que hunde sus raíces en algunas de las áreas de estudio históricamente más importantes de la ciencia cognitiva y la educación.

1.3.1. HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO UNIVERSITARIO

Se mencionaba anteriormente, más allá de las variables de estudio tradicionales en la predicción del éxito universitario (por ejemplo, el rendimiento académico previo o el nivel socioeconómico), el estudio del efecto de las habilidades psicológicas, sociales o académicas en el logro y ejecución universitaria han ido cobrando cada vez mayor relevancia (Casillas, et al., 2012). Sus resultados afectan tanto a los criterios de selección de los estudiantes, ya que van más lejos que las pruebas estandarizadas tradicionales (Robbins, et al., 2004), como al tratamiento de estas habilidades a lo largo de la permanencia en la universidad para aumentar el logro y bienestar de los estudiantes.

Entre las variables que han recibido mayor atención por su relación con la adaptación a la Universidad y el éxito académico están las denominadas habilidades de "autorregulación académica" (por ejemplo, Zimmerman, 1996), que incorporan el estudio de cuestiones tales como las estrategias de aprendizaje, aspectos cognitivos y metacognitivos, los factores motivacionales y la gestión del tiempo académico. Es por lo tanto dentro de este marco conceptual amplio del estudio de las habilidades de autorregulación desde el que se aborda el estudio de la gestión de tiempo académico y la procrastinación tal como se precisarán más adelante.

En el enfoque de la autorregulación académica los aprendices son considerados "agentes" que eligen entre tareas, entre las herramientas psicológicas para trabajar en tales tareas o moldean su ambiente de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades. Esta área de estudio hoy 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).

1.3.2. ORÍGENES Y MODELOS SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Cuestiones como el autocontrol, la reflexión cognitiva, la planeación y conciencia (automonitoreo, autoreflexión, entre otros), presentes en el actual discurso sobre la autorregulación del aprendizaje, han estado desde las primeras discusiones académicas sobre el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y su aplicación a los contextos educativos.

Desde el punto de vista histórico, la autorregulación académica como área de conocimiento se erige sobre fuertes raíces en el estudio de la cognición y la conciencia en grandes pilares desde los que se aborda la enseñanza en nuestros días como Vigotsky y Piaget. Por ejemplo, desde los estudios de Vygotski en la psicología histórico-cultural en la que se aborda la reconstrucción del conocimiento como un proceso sociogenético de interiorización a partir de la mediación social (Vygotski, 1989) que finaliza con la formación de la conciencia en el final de la infancia. Por otro lado, Piaget estipuló la toma de conciencia como un factor básico en el desarrollo cognitivo, de carácter fundamentalmente ontogenético (Piaget, 1980). Desde este punto de vista, la eliminación del conflicto cognitivo se produce mediante la asociación entre lo conceptual y lo representacional, caracterizada por la formalización de la acción reflexiva. En estos dos representativos autores del estudio de la cognición y su desarrollo, Vigotsky y Piaget, la conciencia ha sido un elemento importante en la descripción del desarrollo cognitivo personal.

Más recientemente, estos elementos presentes en las grandes teorías sobre la cognición y la conciencia, han sido abordados por teóricos como Flavell (1985) a quien se le conoce por ser uno de los primeros autores en definir la metacognición. Flavell define este crucial constructo en términos del conocimiento de la propia actividad cognitiva y su control. Aunque existen diversas formas de clasificación, muchos autores parten de que la metacognición tiene dos grandes componentes: el metaconocimiento y las estrategias metacognitivas. El metaconocimiento es un componente declarativo al que Flavell divide en conocimiento de persona, tarea y estrategia. Las estrategias metacognitivas son de carácter

procedimental y que suele dividirse en elementos de planeación, control y evaluación (Brown, 1987).

Por sí mismo el estudio de la metacognición es un robusto cuerpo de investigaciones pero que ha sido incorporado, en muchas ocasiones, como uno de los ejes de los modelos de autorregulación del aprendizaje.

En términos generales la metacognición hace referencia al conocimiento, conciencia y regulación sobre nuestros propios pensamientos, que está relacionado con la competencia y la motivación por lo que cada vez existe un mayor interés en incluir constructos motivacionales junto con los procesos metacognitivos en los modelos de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Moylan, 2008).

En términos generales la autorregulación del aprendizaje hace referencia al grado en que los individuos metacognitiva, motivacional y conductualmente son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 1989), lo que implica voluntad, conciencia y habilidad. Los estudiantes deben ser conscientes de su propio pensamiento para que sean estratégicos y dirijan su motivación hacia objetivos valiosos, con lo que los alumnos autorregulados se caracterizan por su participación activa en el aprendizaje (Zimmerman, 1996).

Existen diferentes modelos de estudio de la autorregulación académica que incorporan más o menos variables y relaciones entre ellas. Estos modelos tratan de identificar y conjugar en un cuerpo teórico los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje para comprender mejor cómo el estudiante aborda su propio estudio, cuáles son los procesos subyacentes al aprendizaje y, en última instancia, cómo mejorar la calidad de la enseñanza dotando al estudiante de herramientas que faciliten el control sobre su propio aprendizaje.

Uno de estos modelos es el que Pintrich (2000) que está basado en aspectos socio-cognitivos ofrece la visión amplia, integral y sintética de los componentes de la

autorregulación desde el punto de vista cognitivo y social, de allí su nombre. Fue además uno de los pioneros en estudiar a profundidad las relaciones entre motivación y cognición, ya que en la perspectiva del estudio de la autorregulación académica las interacciones entre motivación y cognición en el aprendizaje académico son cada vez más consideradas e integradas en los modelos explicativos. A partir de este modelo el autor creó la prueba MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) que da soporte empírico al modelo teórico ya que ha sido aplicada y adaptada a diversas poblaciones para el estudio de los componentes de la autorregulación académica (García y McKeachie, 2005).

El modelo define cuatro etapas en el proceso de autorregulación del aprendizaje, a saber: (a) planeación, (b) automonitoreo, (c) autocontrol y (d) evaluación. A su vez, dentro de cada una de estas etapas se realizan las actividades de autorregulación que se estructuran en cuatro áreas diferentes, a saber: (a) cognitivas, (b) motivacionales/afectivas, (c) conductuales y (d) contextuales.

Las cuatro etapas en el proceso de autorregulación constituyen una especie de patrón general sobre el cual se pueden describir el proceso sobre el cual el estudiante lleva a cabo una tarea (ver figura 1.3). Sin embargo, es necesario aclarar que dicho patrón no implica que las diferentes etapas estén jerárquicamente estructuradas o se presenten en una secuencia lineal, las etapas pueden producirse simultáneamente, de forma dinámica y flexible, generando múltiples interacciones entre los procesos y sus componentes (Pintrich, 2000).

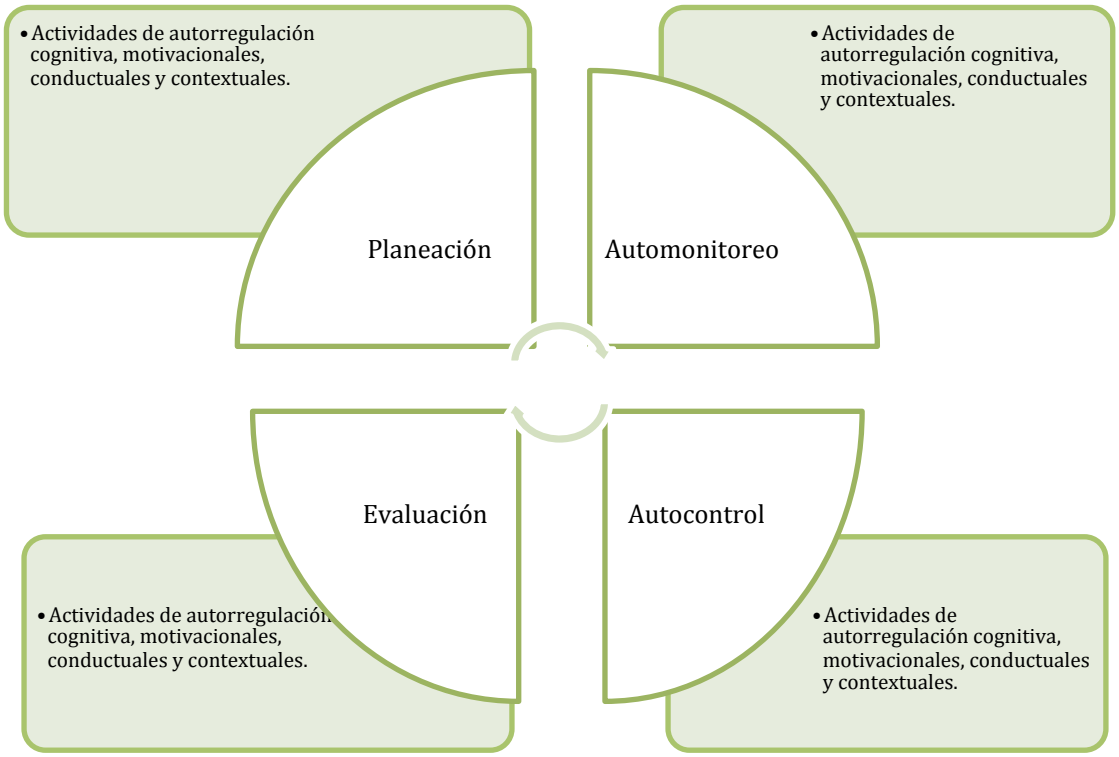


Figura 1.3. Patrón general de autorregulación descrito por Pintrich (2000).

Más adelante, en la línea del modelo de Pintrich, Schunk y Zimmerman (1989) propusieron un modelo que integra los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivos/emocionales teniendo en cuenta el contexto y la conducta de la persona. En este modelo se describe el ciclo del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1996) en el que el alumno arranca por establecer sus metas y una planificación estratégica, en segundo lugar ocurre la implementación de la estrategia y monitoreo de la tarea, en tercer lugar ocurre el monitoreo estratégico del resultado y finalmente la autoevaluación y monitoreo. Desde este punto de vista el aprendizaje autorregulado se define como un proceso cíclico (ver figura 1.4) en el cual los pasos o fases descritas anteriormente se ejecutan de manera repetida en varias ocasiones dependiendo de la complejidad o dificultad del proceso de aprendizaje en cuestión.

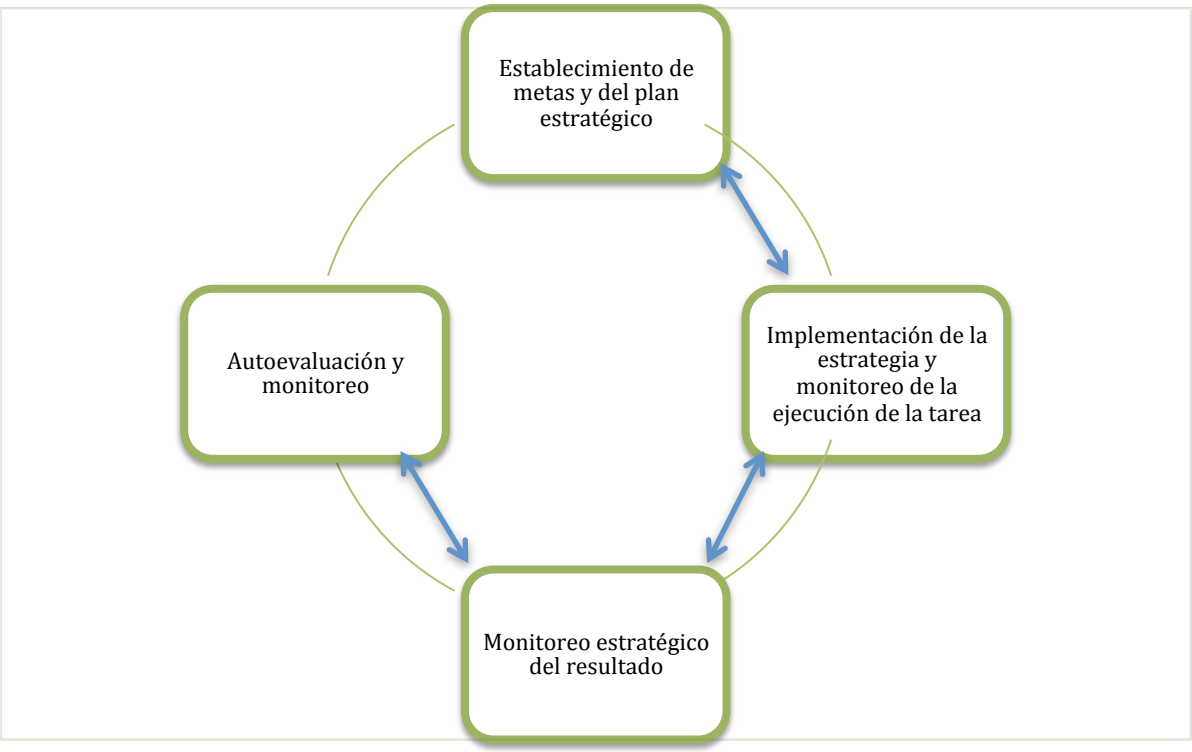


Figura 1.4. Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (1996).

Los modelos antes expuestos contextualizan las variables de gestión del tiempo académico y procrastinación, son variables que aunque también se han estudiando de manera aislada se integran a la tradición del estudio de la autorregulación del aprendizaje, tal y como se expondrá más adelante.

1.3.3. CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES DE AUTORREGULACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESTUDIANTIL

Actualmente se ha establecido para el alumnado norteamericano que una combinación entre las notas de los años previos de ingreso a la universidad y las pruebas estandarizadas de ingreso a la misma dan cuenta de aproximadamente el 25% de la varianza en la predicción del logro en el primer año universitario (Robbins et al., 2004).

La cuestión que se nos plantea es ¿qué capacidad predictiva añaden las variables de autorregulación para el éxito académico?

Kitsantas et al. (2008) encontraron que el rendimiento académico previo (promedio en el colegio y resultados en el examen de ingreso) junto con las variables motivacionales y de autorregulación académica, explicaron el 47% de la varianza en el logro (notas) de los estudiantes al finalizar el primer año de ingreso a la Universidad. Este mismo estudio destaca la autoeficacia, la gestión del tiempo y las medidas de rendimiento previo (particularmente la nota en habilidades verbales) en la predicción del logro académico durante el primer año de universidad. Aunque de las variables de autorregulación consideradas en este estudio, sólo la gestión del tiempo continuó siendo predictor de las notas un año después.

Los resultados de Kitsantas et al. (2008) son coherentes con estudios previos como el de Britton y Tesser (1991) quienes encontraron que la planificación a corto plazo y la actitud frente al tiempo explican el 21% de la varianza del promedio de notas acumulado de 4 años de Universidad, por encima de la varianza explicada por las notas de ingreso a la Universidad.

Son varias las investigaciones que apuntan a que durante el primer año de ingreso a la universidad las estrategias de gestión del tiempo son buenas predictoras del rendimiento académico que se obtendrá al finalizar este crucial periodo (Britton y Tesser, 1991; García-Ros y Pérez-González, 2004; Gortner y Zulauf, 2000; Jianzhong, 2010; Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990).

Sin embargo, la gestión del tiempo académico no se reduce al establecimiento de un calendario de actividades, sino que está relacionada con los logros de aprendizaje autoimpuestos por el estudiante, sus estrategias de estudio y procesos metacognitivos; todos estos elementos se han ido integrando al estudio contemporáneo del manejo del tiempo que configura una visión cada vez más amplia y compleja.

Los estudios con alumnado universitario indican que quienes obtienen mejores resultados académicos tienen metas más altas, usan con mayor frecuencia estrategias de

elaboración y organización de la información, manejo del tiempo y el ambiente de estudio, estrategias metacognitivas autorregulatorias y un mayor esfuerzo de autorregulación.

El aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el cual los estudiantes establecen metas las cuales dirigen su aprendizaje, intentos de monitoreo, controlar sus cogniciones, motivación y conductas para alcanzar las metas propuestas. En ese sentido en la medida que incrementan las metas los indicadores de calidad del aprendizaje también lo hacen (Valle et al., 2009).

Por otra parte, existen estudios que aportan evidencia sobre la relación entre el rendimiento académico y las habilidades de gestión del tiempo o entre el incremento del rendimiento académico tras participar en programas de intervención que se concentran en la mejora de sus competencias académicas y la gestión del tiempo (Macan et al., 1990; Britton y Tesser 1991; Gortner y Zulauf 2000; García-Ros y Pérez-González, 2004; Kitsantas et al., 2008; Pehlivan, 2013; Hernández y Pozo, 1996; Robins, 2009).

A través de un meta análisis sobre los resultados de los cuatro tipos principales de programas de acompañamiento para los estudiantes de primer año en las universidades norteamericanas, Robbins, Oh, Le y Button (2009), encontraron que aquellos programas que se centran en las habilidades académicas (entrenamiento en estrategias de aprendizaje, memoria, tomar notas apropiadamente o manejo del tiempo) son los más efectivos para conseguir una buena ejecución académica durante ese primer año de acceso a la universidad y la subsecuente retención, frente a aquellos que se centran en el manejo emocional efectivo (manejo de ansiedad, estrés, autoaceptación, entre otros) o la socialización de los estudiantes (establecimiento de relaciones sociales en el campus).

Aunque, por supuesto, como se ha señalado al inicio de esta sección, son numerosas y complejas las causas del abandono de los estudios superiores, una intervención temprana sobre algunas de las variables determinantes del logro académico, puede aumentar la probabilidad del éxito de algunos estudiantes durante su primer año de ingreso a la universidad.

En ese sentido, la gestión del tiempo es una habilidad aprendida y, por tanto, susceptible de intervención, lo cual multiplica su importancia para prevenir el fracaso y el abandono académico durante el primer año de ingreso a los estudios superiores.

Existen factores asociados con el rendimiento académico universitario difícilmente modificables, por ejemplo, el rendimiento previo, la nota de ingreso a la Universidad o las variables de personalidad. Sin embargo, por otro lado, se ha demostrado que habilidades como el uso adecuado de estrategias de autorregulación pueden ser entrenadas satisfactoriamente (Chen, 2011; Schunk y Zimmerman, 1989; Rosário et al., 2007; Schraw, Crippen y Hartley, 2006; Vovides, Sanchez-Alonso, Mitropoulou y Nickmans, 2007) y sería conveniente hacerlo principalmente en el contexto de programas de intervención preventiva durante el primer año de ingreso a la universidad, en pro de aumentar la probabilidad de éxito de los estudiantes.

Por último, mencionar que existen varios estudios empíricos recientes sobre estas áreas (habilidades académicas, gestión del tiempo académico o programas de acompañamiento durante el primer año de ingreso a la universidad) en países fuera de los EEUU tales como: Alemania, España, China, Japón, Argentina, Turquía o Países Bajos, entre otros (Sun y Yang, 2009; Juanzong, 2009; Valle et al., 2009; Stoeger y Ziegler, 2008; Klassen et al., 2009; García Ros y Pérez-González, 2012; Barrera, Donolo y Rinaudo, 2008; Wondimo, 2006).

Este aumento e "internacionalización" en estas áreas de estudio puede obedecer, entre otros factores, a la necesidad creciente de dar respuesta a los problemas derivados del reto del aumento de la retención y la calidad de la educación superior a nivel mundial.

Sin embrago, para una adecuada intervención es preciso contar con una adecuada comprensión de los constructos y con instrumentos válidos y confiables en el campo de la autorregulación, y más específicamente en el campo que aquí nos compete, la gestión del tiempo y la procrastinación.

Como se ha mencionado, la gestión del tiempo y la procrastinación son dos variables cuya enorme ventaja es el hecho de ser susceptibles de mejora a través de la intervención y planes de prevención del fracaso universitario sobre la base de entender su comportamiento y particularidades, en este caso, en una muestra de estudiantes universitarios colombianos.

CAPÍTULO II

GESTIÓN DEL TIEMPO

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO

Como se mencionó brevemente en el capítulo 1, la gestión del tiempo académico suele ser considerada un componente importante de la autorregulación del aprendizaje (Pintrich, Smith, García y McKeachie,1993; Zimmerman, 1996).

Se define como un elemento, entre otros, de la autorregulación del aprendizaje (Barber, Munz, Bagsby y Grawitch, 2009). Por tanto, es un proceso activo y dinámico, relacionado con otros factores cognitivos (por ejemplo, autoevaluación y automonitoreo) y motivacionales (por ejemplo, autoeficacia y creencias de control sobre el aprendizaje) presentes en la autorregulación académica.

En ese sentido, el componente "tiempo de estudio" dentro de los modelos de autorregulación académica hacen referencia a qué tan bien los alumnos regulan su tiempo de estudio para alcanzar exitosamente los logros propuestos (Pintrich et al.,1993).

Sin embargo, no existe una definición unificada sobre el constructo "gestión del tiempo". Como señalan Liu, Rijmen, MacCann y Roberts (2009) la gestión del tiempo se ha definido y operacionalizado para fines investigativos de muy variadas formas aunque se tiende a converger es una idea central: la de la finalización de tareas o actividades en un tiempo esperado mientras se obtienen resultados de calidad mediante procedimientos tales como la planificación, la organización, la priorización, entre otros.

La variedad de definiciones disponibles en la literatura sobre el manejo del o gestión del tiempo se debe, en parte, a que este concepto tuvo su origen en la investigación laboral, relacionada con los procesos para mejorar la eficiencia en el trabajo. Paulatinamente, aunque este campo de estudio sigue existiendo, se trasladó al contexto académico.

En este trabajo se asumirá la definición sugerida por Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe (2007), quienes tras la revisión de 34 estudios empíricos sobre manejo del tiempo desde 1982 hasta 2004, concluyen que la gestión del tiempo se refiere a "conductas que buscan lograr un efectivo uso del tiempo, mientras se ejecutan ciertas actividades dirigidas a una meta" (pg. 262). Esta definición tiene como ventaja el hecho de que enfatiza que el manejo del tiempo está relacionado con las actividades dirigidas a una meta y que implican un uso efectivo del tiempo, por lo tanto, se trata de un proceso dinámico relacionado con aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje.

En este orden de ideas, dentro de este amplio concepto ("gestión del tiempo") se incluyen una serie de variables como la planificación, el seguimiento y la regulación eficaz del tiempo, haciendo uso para ello de estrategias como el manejo de una agenda, la planificación diaria o la priorización de diferentes actividades a realizar.

La gestión del tiempo académico está dirigida por el establecimiento y logro de metas, al mismo tiempo que implica una supervisión y regulación de las metas establecidas. Por ello, como se indicaba al inicio de esta sección, dentro del modelo de autorregulación académica la gestión del tiempo tiene un fuerte componente motivacional y de autocontrol.

En este sentido existen evidencias que sugieren que las diferencias individuales en el autocontrol median la relación entre la perspectiva del tiempo y el logro académico (Barber et al., 2009); que hay correlaciones entre la motivación autónoma y el rendimiento académico (Ahmed y Bruinsma, 2006) o entre la calidad del aprendizaje, el uso de estrategias para la organización del tiempo y ambiente, y la orientación al logro de metas (Valle et al., 2009).

La gestión del tiempo académico comprende tanto periodos cortos como largos en la planificación, organización y distribución de actividades. A continuación se presentarán algunos resultados de investigaciones que abordan desde las estrategias seguidas por los estudiantes en la distribución del tiempo en tareas de corta duración, hasta aquellos que abordan el estudio de las estrategias seguidas por el alumnado para cumplir objetivos a mediano y largo plazo.

2.2. DISTRIBUCIÓN Y MONITOREO DEL TIEMPO ACADÉMICO

La cantidad y distribución del tiempo de estudio entre diferentes asignaturas han sido investigados desde distintas perspectivas para comprender los hábitos de estudio del alumnado.

Deluchi, Rohwe y Thomas (1987) encontraron en una muestra de 1.240 estudiantes de secundaria grandes variaciones en los índices de manejo del tiempo empleados (cantidad y distribución del tiempo) entre los grados y al interior de los cursos entre los diferentes niveles. Los autores encontraron una muy baja correlación entre los índices totales de manejo del tiempo incluidos en el estudio y el rendimiento académico, sin embrago, encontraron correlaciones importantes entre actividades específicas y el rendimiento académico, aunque estas actividades no eran representativas de toda la muestra debido a la gran variedad de conductas relacionadas con el tiempo de estudio.

La habilidad de gestionar adecuadamente el tiempo de estudio posee fuertes componentes metacognitivos ya que el estudiante debe valorar, por ejemplo, el orden y tiempo que va a dedicar a cada tema de estudio o el tiempo dedicado de manera continua a un mismo temas, frente a la combinación de varios tópicos en bloques de tiempo de estudio más cortos. Las decisiones que tome el alumno estarán relacionadas con la dificultad de los temas de estudio, el tiempo con el que cuenta para el estudio antes de la evaluación o el valor ponderado de una evaluación concreta sobre sus calificaciones. La distribución, orden y lapsos de estudio son decisiones que implican monitoreo y control sobre sus propias habilidades, metas y recursos.

En cuanto a la distribución del tiempo de estudio, de acuerdo con el modelo de Reducción de la Discrepancia (RD) de Dunlosky y Hertzog (2000) los alumnos tenderán a emplear más tiempo en los tópicos o preguntas que están a mayor distancia del estado de aprendizaje deseado, sin embargo, los estudios han demostrado también que bajo un tiempo limitado o presión de tiempo esta predicción no se cumple.

Otro modelo denominado Modelo de Aprendizaje Proximal (MAP) predice que bajo presión del tiempo la estrategia más utilizada por los estudiantes, y la más efectiva, es distribuir el tiempo entre los tópicos relativamente fáciles que aún no se hayan aprendido o estudiado (Metcalfe y Kornell 2005). Por lo tanto, en cuanto al orden de estudio, los estudiantes habitualmente empiezan por los tópicos o preguntas que consideran más fáciles y posteriormente abordan los más difíciles. (Thiede y Dunlosky, 1999).

Igualmente Son y Kornell (2009) aportan evidencia adicional sobre la forma en que el control o el monitoreo son cruciales para la distribución adecuada del tiempo de estudio, describen cómo los estudiantes organizan su estudio de acuerdo a la dificultad de los temas. Los alumnos primero abordan los tópicos que consideran relativamente difíciles y, segundo, tienden a estudiar los tópicos más fáciles, aunque al parecer los alumnos evitan estudiar tópicos que creen que ya han sido aprendidos (Kornell y Metcalfe, 2006) y por ello enfocan su estudio en tópicos que aún no conocen pero que, en condiciones de tiempo limitado, consideran moderadamente difíciles.

Finalmente, en cuanto a la decisión de cuánto tiempo dedicar de manera continua a cada tópico, las investigaciones indican que frente a concentrar los temas, es más efectivo distribuir los temas en el tiempo de estudio disponible. Por ejemplo, si un estudiante cuenta con 4 horas para estudiar dos asignaturas, es más efectivo estudiar cada asignatura por bloques de 45 minutos o una hora, en lugar de estudiar cada asignatura en dos bloques de dos horas. Aunque el tiempo dedicado al estudio de cada asignatura sea el mismo, será más efectivo para su aprendizaje disgregar el tiempo en lugar de concentrarlo en un único tópico (Cepeda, Pashler, Vul, Wixted y Rohrer, 2006).

Tratando de responder a las preguntas de cómo los alumnos distribuyen su tiempo de estudio y cuál es la distribución óptima del tiempo, Ariel, Dunlosky y Bailey (2009) analizaron la distribución del tiempo de acuerdo a la dificultad, recompensa asociada y probabilidad de ser avaluados sobre un conjunto de temas.

En cuatro experimentos los participantes afrontaron el estudio de pares de palabras con diferentes grados de dificultad, recompensa y probabilidad de evaluación en un tiempo limitado. Los investigadores pretendían probar empíricamente la hipótesis de que la regulación del tiempo de estudio puede dirigirse por la estructura de la recompensa de la tarea tal como predice el modelo ABR (en inglés Agenda Based Regulation) según el cual los estudiantes utilizan una especie de agenda para tomar decisiones sobre cómo distribuir su tiempo de estudio. Encontraron que los participantes con las preguntas con mayor probabilidad de ser evaluadas eligieron para estudiar ítems que podrían producir alta recompensa frente a la elección de ítems por su grado de dificultad. Demostrado, entre otras cuestiones, que los aprendices pueden monitorear y controlar su propio proceso de aprendizaje de una manera muy flexible. Como se indicado anteriormente, el monitoreo es uno de los elementos centrales en el estudio actual de la autorregulación académica y de la gestión del tiempo en particular.

2.3. CARACTERIZACIÓN DEL USO DEL TIEMPO EN ESTUDIANTES DE BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la caracterización de la gestión del tiempo y su impacto en el éxito académico del alumnado se encuentran interesantes estudios como el de Witkow (2009) quien investigó sobre una muestra de 700 alumnos de 15 años, mediante el registro de diarios, el uso que dan a su tiempo en los dominios sociales y académicos.

Encontró que los estudiantes de alto rendimiento académico tienden a ser igual de exitosos en sus relaciones sociales como los de bajo rendimiento. En esta muestra los estudiantes de alto rendimiento dedicaban más tiempo al estudio que los de bajo rendimiento, con una media de estudio diario de una hora. En cuanto a la distribución de su

tiempo, los estudiantes de alto rendimiento usaron menos tiempo para el estudio los fines de semana, incluido el viernes por la tarde, por lo tanto, pasan más tiempo con sus amigos los fines de semana y menos entre semana.

La clave de un buen rendimiento al parecer no está en estudiar cuantas más horas mejor, la evidencia apunta a que la manera como los estudiantes gestionan su tiempo de estudio es tan importante, o incluso más, que el tiempo que emplean en el mismo (Delucchi, Rohwer, y Thomas, 1987; Wilhite, 1990).

El cuadro 2.1 sintetiza algunos de los principales resultados sobre las similitudes y diferencias entre el alumnado de bajo y alto rendimiento académico.

Similitudes de alumnado de bajo y alto rendimiento académico	Hábitos diferenciales del alumnado de bajo rendimiento	Hábitos diferenciales de los estudiantes de alto rendimiento
▪ Tanto el alumnado de alto como de bajo rendimiento académico dedican más tiempo de estudio el día antes de la evaluación. ▪ El alumnado de bajo y alto rendimiento académico son igual de exitosos socialmente.	▪ Dedican menos tiempo al estudio. ▪ Distribuyen el tiempo de estudio a lo largo de la semana, incluyendo fines de semana. ▪ Pasan igual cantidad de tiempo con sus amigos los fines de semana y entre semana.	▪ Dedicaban más tiempo al estudio. ▪ Concentran el tiempo de estudio entre semana y usan menos tiempo para el estudio los fines de semana. ▪ Pasan más tiempo con sus amigos los fines de semana y menos entre semana.
	▪ Presentan bajas habilidades de gestión del tiempo, menor tiempo dedicado al estudio	▪ Presentan mejores habilidades de gestión del tiempo, mayor tiempo dedicado al estudio y menor cantidad de tiempo

	y mayor cantidad de tiempo dedicado al descanso pasivo.	dedicado al descanso pasivo.
	▪ Estudian sin orientación a una meta, sin automonitorear su aprendizaje. ▪ El tiempo dedicado al estudio no genera un patrón de actividad que va a más allá de una lectura informal.	▪ Estudian orientados a una meta, automonitoreando su aprendizaje de acuerdo a los logros propuestos y esto puede tomar más tiempo que una lectura sólo por placer. ▪ El tiempo dedicado al estudio genera un patrón de actividad que va a más allá de una lectura informal.
	▪ Presentan menos autodisciplina y/o control externo en su casa. ▪ Tienen peor rendimiento y habilidades de gestión del tiempo quienes tienen padres con pocas reglas y/o poca supervisión en casa. ▪ La carencia de autodisciplina o la falta de imposición de una disciplina "externa" generan peores resultados académicos.	▪ Presentan más autodisciplina y/o control externo en su casa. ▪ Tienen mejor rendimiento y habilidades de gestión del tiempo quienes tienen padres con reglas y/o buena supervisión en casa. ▪ La autodisciplina o la imposición de una disciplina "externa" generan buenos resultados académicos.

Cuadro 2.1. Similitudes y diferencias en hábitos entre el alumnado de bajo y alto rendimiento académico.

En general todos los estudiantes, sean de bajo o alto rendimiento académico, dedican más tiempo al estudio el día antes de una evaluación. Ukpong y George (2013) encontraron importantes diferencias entre los resultados académicos de los estudiantes universitarios

según el tiempo dedicado al estudio. Los estudiantes que más tiempo dedican al estudio presentan mejor rendimiento académico, aproximadamente tres horas diarias fuera del tiempo de clase.

Desde el punto de vista de los modelos de autorregulación académica, un estudiante que busca un buen rendimiento lee o estudia orientado a una meta, automonitoreando su aprendizaje de acuerdo a los logros propuestos y esto puede tomar más tiempo que una lectura sólo por placer. En ese sentido el tiempo dedicado al estudio genera un patrón de actividad que va a más allá de una lectura informal (Adeyemo, 2005).

Por lo tanto, las pequeñas pero importantes diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento respecto a la cantidad y distribución del tiempo de estudio es una de las claves que contribuyen a su éxito en los estudios. Estos resultados tienden a ser similares para hombres y mujeres pertenecientes a todos los grupos étnicos.

George, Dixon, Stansal, Lund y Pheri (2008) en la evaluación de la relevancia de algunos factores personales y académicos sobre el éxito de los estudiantes universitarios, encontraron que como predictores del rendimiento académico se encuentran en orden de importancia: las habilidades de gestión del tiempo, la inteligencia, el tiempo dedicado al estudio, el levantarse temprano, tener un computador propio y la menor cantidad de tiempo dedicado al descanso pasivo.

Por otro lado, los predictores del éxito personal en orden de importancia serían: la claridad en la definición de las metas, la salud general, la espiritualidad personal y las habilidades de gestión del tiempo. Finalmente, los predictores del éxito total (la suma de los rendimiento académico y el éxito personal) serían en orden de importancia: la claridad en la definición de las metas, las habilidades de gestión del tiempo, la menor cantidad de tiempo dedicado al descanso pasivo, una dieta saludable, el levantarse temprano, tener un computador propio y menor tiempo de sueño.

Este estudio es interesante ya que presenta que en las diferentes medidas (de rendimiento académico, éxito personal y total) la habilidad de gestionar el tiempo de forma adecuada es un predictor común. En oposición, variables como gran estabilidad emocional o niveles altos de autoestima no representan factores importantes en los resultados en las tres medidas antes señaladas.

Como consecuencia, podría pensarse que las buenas habilidades de gestión del tiempo no son una condición suficiente pero al parecer sí necesaria para unos buenos resultados académicos y personales en la universidad. A partir de estos resultados, George et al. (2008) sugieren que en los comités para la selección de estudiantes universitarios deberían evaluar la habilidad de los estudiantes en la gestión de su tiempo como parte de las condiciones de entrada.

Igualmente, las diferencias entre estudiantes de bajo y alto rendimiento académico son consistentes con la idea de que la autodisciplina o la imposición de una disciplina "externa" generan buenos resultados académicos en los estudiantes. Duckworth y Seligman (2005) que sugieren que los adolescentes autodisciplinados son más exitosos académicamente.

Jacobson y Crockett (2000) indican que los adolescentes con padres que tienen reglas y supervisión en casa tienen un mejor rendimiento y Jianzhong (2010) indica igualmente la relación entre el éxito en el alumnado que recibe ayuda familiar en las tareas con mayores niveles de autorregulación académica con el manejo del tiempo en particular.

En ese sentido, la familia actúa como una especie de regulador externo que ayuda al estudiante a planificar y ejecutar adecuadamente su tiempo de estudio, no habiendo relación entre el tiempo que el estudiante pasa en la institución educativa sino con el tiempo de dedicación a las tareas escolares en casa (Sun y Yang, 2009). Aunque para que se produzca un efecto favorable se precisa de una adecuada relación entre presión, calidad y apoyo.

2.4. CARACTERIZACIÓN DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO EN MUESTRAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO

Las habilidades de gestión del tiempo pueden variar entre muestras específicas de estudiantes. Por ejemplo, Macan et al., (1990) encontraron que los estudiantes que trabajan presentan más conductas relacionadas con el manejo del tiempo y que a mayor edad mayor manejo del tiempo. Pehlivan (2013) y Kaya, Kaya, Ozturk y Kucuk (2012) encontraron mejores puntuaciones en manejo del tiempo en las estudiantes mujeres, reportaron que las mujeres presentaron mejores puntuaciones generales en la escala de manejo del tiempo pero particularmente en las subescalas de actitud hacia el manejo del tiempo (define cómo los individuos gestionan su tiempo) y uso del tiempo (define cómo los estudiantes desperdician o utilizan productivamente su tiempo). Según este estudio los alumnos que presentan mejores habilidades en la gestión del tiempo presentan menores niveles de ansiedad. Aunque no se encontró ninguna relación significativa entre edad y habilidades de gestión del tiempo.

Soares, Almeida y Guisandez (2011) también encontraron mejores habilidades de gestión del tiempo en mujeres de primer año de estudios universitarios que sus pares masculinos, al igual que Durán-Aponte y Pujol (2013) quienes encontraron mejor uso de herramientas de gestión del tiempo en el alumnado femenino.

Por lo general, aunque no en todos los casos, la literatura indica un mejor manejo del tiempo en las estudiantes universitarias que en sus pares masculinos.

Los estudiantes con obligaciones laborales, aquellos que tienen un trabajo con el cual combinan con el estudio, han recibido especial atención desde los años 90 (Robotham, 2012) hasta la actualidad debido a que su número es creciente en muchos países europeos, en EEUU y, como no, en los países de Latinoamérica, debido a que una gran cantidad de estudiantes financian su carrera con un trabajo parcial (4 horas diarias) o de jornada completa (8 horas diarias).

En un estudio realizado entre más de 13 mil personas egresados de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, Puerto Rico y Uruguay el 67% de los encuestados reportó haberse empleado mientras estudiaba, el 71% de los cuales cursaba de primero a tercer año de su carrera (Universia, 2012).

Los estudios que toman como muestra a los universitarios trabajadores se han concentrado en investigar las potenciales consecuencias positivas o negativas que sobre el rendimiento académico tiene la naturaleza del trabajo en el que se emplea el estudiante o el tiempo requerido, entre otras cuestiones. Obviamente, el universitario al trabajar experimenta una reducción en la disposición del tiempo para el estudio, por esta razón uno de los principales temas abordados en estas investigaciones con estudiantes trabajadores es el uso que hacen de su tiempo.

Robotham (2012) encontró que los estudiantes con trabajos parciales reportan una gran cantidad de efectos positivos derivados de su empleo, por ejemplo, que facilita su futura incorporación al mundo laboral como profesional y un incremento en sus habilidades en la gestión del tiempo como resultado de su experiencia en el trabajo, a pesar de que, como efecto negativo, los estudiantes señalan disponer de menos tiempo para realizar las lecturas antes de las clases.

Dentro de las poblaciones de universitarios que trabajan se suele tipificar una categoría de estudiantes denominados en algunas investigaciones “estudiantes no tradicionales”; se trata de quienes empiezan a cursar sus estudios superiores unos años después de haber finalizado la secundaria, combinando el trabajo con los estudios y, en muchas ocasiones, con responsabilidades familiares.

Sobre este tipo particular de estudiantes es interesante mencionar algunas cuestiones ya que se trata de un segmento de la población empleada en este estudio. Concretamente participaron estudiantes de la jornada universitaria nocturna que cumplen con algunas o todas las condiciones de estudiantes “no-tradicionales” o estudiantes trabajadores antes mencionadas.

Se trata de un segmento importante de la población estudiantil, al menos en Colombia, quienes de manera creciente se incorporan a la educación superior en los programas de pregrado que se imparten en la jornada nocturna.

Algunos estudios indican que los estudiantes no tradicionales tienen, de entrada, algunas diferencias en cuanto a expectativas en comparación con los estudiantes más jóvenes. Al parecer, los estudiantes no tradicionales están menos interesados en pasar un "buen rato" en la universidad y se inmiscuyen menos en las actividades extracurriculares que ofrece la universidad (Forbus, Newbold y Mehta, 2010).

Los estudiantes no tradicionales también experimentan diferentes niveles y fuentes de motivación que sus colegas más jóvenes, tienen gran interés en graduarse lo antes posible, al tener más obligaciones financieras reportan mayor estrés asociado al trabajo, la familia y la escuela, sin embargo, estos estudiantes son más aptos y presentan mejores habilidades en el manejo de su tiempo lo que les permite combinar adecuadamente sus obligaciones académicas, laborales y familiares (Forbus, Newbold y Mehta, 2010).

Sin embargo, no existe evidencia concluyente sobre todos los efectos que tiene el trabajo y otras obligaciones sociales y familiares sobre el rendimiento de los estudiantes universitarios; el impacto positivo o negativo sobre los estudios parece estar mediado por una serie de factores personales e institucionales.

A pesar de ello, al parecer, los estudiantes trabajadores se ven obligados a generar una serie de recursos extras en el manejo del tiempo en comparación a sus colegas, lo que le da una ventaja relativa.

En cualquier caso, dada la cantidad creciente de estudiantes trabajadores es un reto para las instituciones de educación superior en Colombia comprender el perfil de este segmento de la población estudiantil y generar opciones administrativas, tutoriales o de flexibilidad curricular para facilitar la finalización exitosa de su carrera profesional

2.5. INTERVENCIONES EN EL MANEJO DEL TIEMPO

Algunas investigaciones señalan que para los estudiantes es de utilidad ser conscientes de sus resultados en una prueba de gestión del tiempo, la retroalimentación de dichas puntuaciones en sus diferentes dimensiones y los programas remediales en el manejo del tiempo (Liu et al., 2009).

En un estudio basado en el modelo de autorregulación de Zimmerman (1996), se sometió a 115 estudiantes a un programa de entrenamiento en autorregulación académica en el manejo del tiempo. En la evaluación de las condición experimental frente a la control se encontró un efecto significativo en las tres variables de estudio: manejo del tiempo, aprendizaje orientado al logro y percepción de su autoeficacia (Stoeger y Ziegler, 2008).

En esta misma línea, la que investiga el impacto potencial de los programas de manejo del tiempo en el éxito de los estudiantes universitarios, Kitsantas et al., (2008) advierte que profesores y administrativos universitarios deben poner especial atención a las habilidades de manejo del tiempo de sus estudiantes aduciendo que es un blanco potencial de intervenciones, tras demostrar el impacto de las habilidades de gestión del tiempo sobre la ejecución durante el primer año de ingreso a la universidad.

De acuerdo a los resultados de sus investigaciones, esta autora sugiere que las instituciones educativas deberían ofertar para los estudiantes de primer año universitario talleres o cursos dirigidos a la mejora de sus habilidades de gestión del tiempo frente a otros temas más tradicionales pero sin incidencia comprobada en el rendimiento, ya que el entrenamiento en el manejo del tiempo puede impactar positivamente en los logros académicos.

De hecho, dado que el incremento en las habilidades en la gestión del tiempo reduce la ansiedad de los estudiantes, no es sólo un beneficio para el manejo más efectivo de las horas de trabajo sino también para el mejor manejo de las relaciones sociales y recreativas,

lo que redunda en un control integral de la vida para el desarrollo exitoso del bienestar psicológico y de salud (Kaya et al., 2012).

Sin embargo, en este aspecto también hay evidencia contradictoria ya que en algunos casos como el reportado por Macan et al. (1990) tras un entrenamiento en gestión del tiempo se mejoran cuestiones parciales del manejo del tiempo pero los individuos siguen reportando pobre control del tiempo y poca mejora en su ejecución general. Por ejemplo, Barrera et al. (2008) o Yilmaz, Yoncalik y Bektas (2010) no encontraron relación con el rendimiento ni tampoco diferencias en la habilidad de gestionar el tiempo y el género, edad o clase social. Estos resultados deben analizarse a la luz del tipo de medida de gestión del tiempo utilizada (cuestionarios adaptados a la población o no, registros, diarios, etc.).

Igualmente en todos los resultados antes mencionados, aunque indiquen una relación positiva entre la gestión del tiempo y el rendimiento académico, deben considerarse la medida de rendimiento académico empleado (promedio general, promedio de una asignatura, número de asignaturas perdidas, etc.) y el sistema de notas de la universidad/carrera/asignatura de la población concreta en la que se realizó el estudio.

Finalmente, Macan, Gobson y Cunningham (2010) sugieren que no todos los individuos se ven beneficiados igualmente por un programa de entrenamiento debido a las diferentes variables que pueden afectar la eficacia del manejo del tiempo tales como variables de personalidad, hábitos de procrastinación o memoria.

2.6. DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y MANEJO DEL TIEMPO

En el ámbito de estudio de las diferencias individuales se han tratado de explorar la incidencia de variables de personalidad o condiciones previas con las habilidades de gestión del tiempo. Por ejemplo, se han encontrado indicios que relacionan positivamente la gestión del tiempo con la creatividad (Gracia, 2010) específicamente con las subescalas “Fijar metas y prioridades” y “Herramientas para la gestión del tiempo”, y negativamente, con la subescala “Preferencia por la desorganización”.

La habilidad general de gestionar mejor el tiempo correlaciona con la escala de *Conscientiousness* del modelo de personalidad de cinco factores (Feig, 1996 y Liu et al., 2009) dimensión relacionada con el autocontrol, la organización y la planificación, además de conductas asociadas al trabajo y compulsividad.

También se ha encontrado relación entre el nivel de tensión somática y la subescala "Preferencia por la desorganización" del cuestionario Time Management Behavior Scale (TMB) (Macan et al., 1990).

Por otra parte, estudios como los de Bond y Feather (1988) utilizando el Time Structure Questionnaire (TSQ), sugieren que las altas puntuaciones en el manejo adecuado del tiempo están positivamente relacionadas con el "Sentido de propósito de la vida", la autoestima y personalidad Tipo A, y negativamente relacionado con el neurotismo.

En cuanto a la memoria, su estudio indica que las personas con mejor memoria prospectiva y retrospectiva reportan mejores habilidades de manejo del tiempo, que al parecer descansa en un mejor proceso de control cognitivo específicamente en las actividades de monitoreo que mantiene al individuo enfocado en sus metas de aprendizaje y conscientes del uso eficaz del tiempo (Macan, Gobson y Cunningham, 2010).

De hecho Francis-Smythe y Robertson (1999) encontraron que los individuos que presentan buenas conductas de gestión del tiempo son más precisos en el cálculo de la duración de las futuras tareas pero que subestiman el paso del tiempo mientras monitorean la actividad que están realizando; sin embargo las personas con peores hábitos de manejo del tiempo consistentemente sobreestiman o subestiman las tareas actuales y futuras.

2.7. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO

En la literatura se pueden encontrar una gran variedad de instrumentos para medir la gestión del tiempo académico. La abundancia de instrumentos puede considerarse un indicador positivo de la importancia que se le está otorgando en los últimos años a esta área de investigación. Sin embrago, algunos autores sugieren que una parte de la investigación debería dirigirse al incremento de la confiabilidad y validez de las herramientas disponibles, para facilitar la generalización de los resultados empíricos y su comparación con estudios similares en otros momentos, poblaciones o ámbitos (Liu et al., 2009; Claessens et al., 2007).

En este sentido, por ejemplo, Barrera et al. (2008) no encontraron una relación significativa entre rendimiento académico y gestión del tiempo utilizando el TMQ (*Time Management Questionnaire*) en estudiantes universitarios argentinos. Sin embrago, aunque considera el TMQ válido, no menciona si reproduce factorialmente la estructura original de Britton y Tesser (1991), lo que dificulta extraer conclusiones.

Generalmente en estudios transculturales sobre la gestión del tiempo, en los que se pone a prueba la validez del instrumento empleado, existe la tendencia a reproducir los resultados inicialmente hallados en sociedades anglosajonas. Quizá gracias a que es un campo consolidado con muchos años de investigación, existen instrumentos de uso frecuente y con demostrada confiabilidad y validez que facilitan la investigación sobre la gestión del tiempo.

Pero aún es muy pronto para extraer resultados concluyentes, entre otras razones, porque los instrumentos empleados en algunas investigaciones sobre el logro académico (tales como diarios de registro de actividades o escalas de fabricación propia) en ocasiones, tienen escasa justificación de su confiabilidad y se hace imposible comparar resultados entre poblaciones de diferentes países (Liu et al., 2009; Claessens et al., 2007).

Cabe mencionar que algunos inventarios sobre estrategias de aprendizaje y estudio incorporan subescalas para medir la gestión del tiempo, tales como el Learning and Study Strategies Inventory, el Approaches to Studying Inventory (Entwistle, Tait y Mccune, 2000) o el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, et al., 1993).

En cuanto a los cuestionarios específicos sobre gestión del tiempo, los más empleados son el Time Structure Questionnaire (TSQ), el Time Management Questionnaire (TMQ) y el Time Management Behavior Questionnaire (TMB).

El TSQ (Bond y Feather, 1988) es una escala de 26 preguntas con opciones de respuesta de verdadero o falso; consta de seis factores pero sólo cinco de ellos tienen una denominación concreta: sentido del propósito, estructuración de rutinas, orientación actual, organización efectiva y persistencia.

En su origen, la confiabilidad del puntaje total del TSQ en las tres muestras tomadas, fue de 0,88, 0,92 y 0,91. La consistencia interna para las subescalas osciló entre 0,55 a 0,75 (Bond y Feather, 1988).

En comparación con otros cuestionarios, el TSQ es una escala más "subjetiva", ya que se centra en el grado en que los individuos perciben que el uso que hacen de su tiempo es estructurado y con propósito (Macan et al., 1990). Ejemplos del tipo de preguntas de este cuestionario son: "¿Alguna vez se ha encontrado con que el tiempo simplemente se escapa?", "¿Con frecuencia siente que su vida está sin sentido, que no tiene un propósito definido?", "¿Usted se demora mucho en *ponerse en marcha*?" o "¿Piensa usted que hace los suficiente con su tiempo?".

En cuanto al TMQ (Britton y Tesser, 1991), consta de 18 preguntas aglutinadas en tres subescalas que dan cuenta de aproximadamente el 36% de la varianza: planificación a corto plazo, actitudes hacia el tiempo y planificación a largo plazo. El formato de respuesta se trata de una escala Likert de cinco puntos con rangos de siempre, frecuentemente, algunas veces, infrecuentemente y nunca.

Ejemplo de la subescala planificación a corto plazo serían: "¿Hace una lista diaria de cosas para hacer?" o "¿Planifica su día antes de empezarlo?". Por otro lado ejemplos de preguntas de la subescala planificación a corto plazo serían: "¿Regularmente revisa sus apuntes de clase, aun cuando no tenga un examen inminente?" o "¿Ha establecido metas para todo el periodo académico?". Finalmente ejemplos de preguntas sobre actitudes hacia el tiempo serían: "¿Hace un uso constructivo de su tiempo?" o "¿De forma general usted siente que controla su tiempo?".

Se ha encontrado evidencia del valor predictivo entre el resultado en la escala de actitudes hacia el tiempo y la planificación a corto plazo con el rendimiento académico y los resultados en pruebas académicas como el SAT (en inglés, Scholastic Aptitude Test Scores); y no se ha encontrado evidencia de esta relación con la subescala de planificación a largo plazo (Britton y Tesser, 1991).

Por último, en cuanto al TMB (Macan et al., 1990), sus autores se basaron en una lista de conceptos "populares" sobre las conductas de manejo del tiempo, examinadas mediante un Análisis Factorial. La prueba consta de 34 ítems y utiliza una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos.

Dado que ésta fue la prueba elegida para aplicación en la presente investigación, se hace necesario mencionar tres razones principales por las que se eligió frente a otros cuestionarios específicos de manejo del tiempo.

La primera razón, es que ha sido la prueba utilizada con mayor frecuencia en estudios empíricos, cuando éstos se decantan por utilizar una prueba estandarizada y específica para medir el manejo del tiempo (Claessens et al., 2007).

En segundo lugar, el TMB presenta una ventaja frente al TSQ y el TMQ y es que presenta mayor especificidad, lo que permite una mejor evaluación y concreción para los usuarios y los psicólogos interesados en el desarrollo de intervenciones en esta competencia (García Ros y Pérez-González, 2012). Se trata de una ventaja frente a otros instrumentos

teniendo en cuenta que la caracterización adecuada de la gestión del tiempo para contextos universitarios colombianos a mediano plazo abre la posibilidad de ser una herramienta de apoyo para la promoción, evaluación y desarrollo de futuros programas de intervención en la gestión del tiempo.

Adicionalmente, el TMB fue construido para medir la amplitud o abundancia del uso de conductas concretas de manejo del tiempo, no la evaluación de los individuos sobre lo apropiadas o efectivas que son tales conductas. Esta prueba no sólo se aplica en contextos educativos sino también en ámbitos profesionales.

El tercero de los motivos para su uso en este trabajo es la facilidad en principio de su caracterización psicométrica a un país hispanohablante, puesto que ya había sido adaptado a lengua castellana anteriormente por García Ros y Pérez-González (2012).

Las subescalas que integran la versión original del TMB (Macan et al., 1990; Macan, 1994) son:

- Fijar metas y prioridades (o Establecimiento de metas y prioridades). Esta subescala se relaciona con el informe del establecimiento de metas y la jerarquización, los objetivos y el seguimiento de tareas para conseguirlas. Consta de 11 ítems y originalmente la consistencia interna de fue de 0,83 (Alfa de Cronbach).

- Herramientas para la gestión del tiempo. Tales como la elaboración de horarios, tablones o listas de actividades. Se compone de 7 ítems y presentó una consistencia interna original de 0,62. Mientras que la subescala 1 (Fijar metas y prioridades) incluye las preguntas más relacionadas con fijar metas que la persona quiere o necesita llevar a cabo y la priorización de las diferentes tareas para conseguir esas metas, la subescala 2 (Herramientas para la gestión del tiempo) se refiere a conductas típicamente asociadas con el manejo del tiempo, tales como hacer lista y planificar (Macan et al., 1990).

- Preferencia por la desorganización. Predilección general por la desorganización en el área de trabajo y en el enfoque hacia los proyectos. Consta de 4 ítems y una consistencia interna original de 0,69.

- Percepción del control del tiempo. Como su nombre indica, evalúa el grado en que el sujeto tiene una sensación de control de su propio tiempo. Refleja la magnitud en que las propias creencias afectan la manera en que se gasta el tiempo. Consta de 6 ítems y presenta una consistencia interna original de 0,60.

En el estudio original de Macan et al. (1990) estos cuatro factores dieron cuenta del 72% de la varianza. Los valores propios (*eigenvalues*) de las subescalas fueron para el Factor I de 7,04; Factor II de 2,58; Factor III de 2,08; Factor IV de 1,26. En su origen, la consistencia interna global de la prueba fue de 0,68.

Diversos estudios han constatado la validez factorial del TMB (por ejemplo, García Ros y Pérez- González, 2012; Liu et al., 2009; Shahani, Weiner y Streit, 1993;) que, en general, todos ellos reproducen la estructura original con algunos cambios en la ubicación de los ítems o eliminación de algunos de ellos en los distintos factores.

En la adaptación del TMB a lengua castellana con población universitaria española (García Ros y Pérez-González, 2012) se encontró que salvo por algunos ítems, la estructura factorial coincide básicamente con la del instrumento original desarrollado por Macan et al. (1990).

En esta adaptación, el primer factor obtuvo un valor propio de 6,8 y que explica el 19,76% de la varianza. Este factor incorpora todos los ítems de la subescala original "Fijar metas y prioridades" y cuatro ítems de la escala original "Herramientas para la gestión" (ítems 6, 32, 33 y 34).

El segundo factor (valor propio de 2,7; 7,79% de la varianza) integra todos los ítems de la escala original "Herramientas para la gestión", a excepción de los cuatro ítems anteriormente mencionados.

El tercer factor (valor propio de 1,9) explica el 5,71% de la varianza e integra todos los ítems de la escala original de "Preferencias por la desorganización", a excepción de los ítems 2, 16 y 20 que saturan significativamente en el cuarto factor.

El cuarto factor (valor propio de 1,4) explica el 4,33% de la varianza e incluye todos los ítems de la escala original "Percepción del control del tiempo", junto con los ítems 2, 16 y 20, ya mencionados.

En cuanto a la fiabilidad de la escala en su conjunto, hay que destacar en la validación española valores del coeficiente Alfa de Cronbach iguales a 0,83 para "Establecimiento de objetivos"; de 0,78 para "Herramientas para la gestión"; de 0,71 para "Preferencias en organización" y de 0,61 para "Percepción de control del tiempo", mejorando los resultados en confiabilidad inicialmente obtenidos por Macan et al. (1990).

Liu et al., (2009) validaron exitosamente en EEUU una versión corta del TMB, adaptada para estudiantes de menos edad (con una media de 12 años). Encontró, a nivel interno, la misma estructura factorial original y a nivel externo, en su validez predictiva, la relación positiva entre manejo del tiempo y logro académico demostrada en anteriores estudios con población universitaria.

En el estudio de García Ros y Pérez-González (2012) los resultados señalan que todas las subescalas del TMQ y del TMB, a excepción de "Preferencias por la desorganización" ($r = -0,11$, $p< 0,01$) con un nivel bajo aunque significativo, presentan correlaciones aceptables con el rendimiento académico al finalizar el primer curso de los estudios universitarios. Aunque sólo la subescala "Fijar metas y prioridades" del TMB presenta un nivel de asociación medio ($r=0,41$, $p< 0,001$), superando la validez predictiva del TMQ sobre el rendimiento académico.

En cuanto a la validez concurrente del TMB, se ha sometido a prueba con otras escalas de manejo del tiempo. En el caso del estudio de Comila (1993) los autores correlacionaron el TMB y otras tres escalas de actitud sobre el tiempo. Al examinar las correlaciones, tanto de las escalas generales y subescalas de todos los cuestionarios, evidenciaron la validez convergente del TMB.

Igualmente, el trabajo de García Ros, Pérez-González, Talaya y Martínez (2008) destaca la convergencia entre el TMB y el TMQ, siendo todas las correlaciones entre los factores de ambos instrumentos significativas, oscilando su valor absoluto entre 0,21 y 0,65, y observando el nivel de asociación superior entre los factores de "Herramientas para la gestión" del TMB y la "Planificación a corto plazo" del TMQ y entre la subescala de "Fijar objetivos y prioridades" (TMB) con las dos primeras dimensiones del TMQ ("Planificación a largo plazo" y "Planificación a corto plazo"). Siendo resultados coherentes con la significación psicológica de las subescalas de ambos instrumentos

CAPÍTULO III

PROCRASTINACIÓN

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROCRASTINACIÓN

El verbo procrastinar hace alusión al 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 (Tuckman, 2003).

La procrastinación como área formal de investigación es relativamente reciente, aproximadamente en la década de los 70 se empieza su investigación sistemática; a pesar de lo cual se encuentran diversas y divergentes conclusiones sobre este constructo, siendo paradigmático el estudio meta-analítico de Steel (2007) para una reconstrucción teórica del área (Wilson y Nguyen, 2012).

Este constructo no sólo se ha estudiado a nivel académico sino también en todos los aspectos de la vida de los individuos. Entendiendo que en las conductas de procrastinación pueden presentarse ante muchos eventos de la vida cotidiana (por ejemplo, pagar las facturas a tiempo, cumplir con compromisos familiares, entre otros) y en algunas personas las demoras o aplazamientos pueden llegar a ser una característica habitual de su forma de actuar.

Según los resultados de diversas investigaciones en diferentes momentos, poblaciones y culturas, la prevalencia de la procrastinación académica entre el alumnado es elevada. Algunos autores (Steel, 2007) estiman que entre el 80 al 95% de los estudiantes de secundaria procrastinan y otros (Ferrari, O'Callaghan y Newbegin, 2005) estiman que es un fenómeno corriente en el 70% de los estudiantes universitarios anglosajones. Estudios

recientes en ámbitos no occidentales como Turquía señalan cifras similares, donde un 83% de los estudiantes de secundaria procrastinan (Klassen y Kuzucu, 2009).

Los estudios sobre la procrastinación apuntan a que es un fenómeno complejo que en ocasiones se entiende como un rasgo de personalidad pero que también debe ser entendido contextualmente, ya que un individuo puede no procrastinar habitualmente en su vida diaria pero hacerlo en sus responsabilidades académicas, por ejemplo, debido a dificultades concretas con la falta de comprensión de las tareas, sus fechas de entrega o creencias inadecuadas sobre el estudio, entre otras (McCloskey, 2011).

El estudio de Steel (2007), basado en el análisis de 691 correlaciones de estudios previos en el área, se inclina hacia la comprensión de la procrastinación como un concepto contextual más que un rasgo de personalidad.

Los resultados de este estudio indican que el neurotisismo, la rebelión y la búsqueda de sensaciones muestra sólo una débil conexión con el constructo procrastinación; mientras que los predictores más estables de la procrastinación serían la aversión a la tarea, la demora en la tarea, la autoeficacia y la impulsividad, al igual que la meticulosidad (en inglés, Conscientiousness) y sus facetas relacionadas como autocontrol, distracción, organización y motivación al logro.

Sin embargo, tal y como se desarrollará a lo largo de este capítulo, son vigentes y válidos los diferentes puntos de vista en la comprensión de la procrastinación, particularmente la académica que es la que nos interesa, para tener una visión más holista e integral del fenómeno.

3.1.1. PROCRASTINACIÓN Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Partiendo de que la procrastinación se define como la demora voluntaria en el curso de una acción, se puede asumir que esta variable está fuertemente relacionada con los procesos de autorregulación y se entiende como un fallo en la autorregulación del individuo,

hasta el límite que ha sido caracterizada como la "quintaesencia" del fallo en la autorregulación (Steel, 2007).

De hecho en el estudio de Senécal, Koestner y Vallerand (1995) se pusieron a prueba las posibles relaciones entre la procrastinación y la autorregulación académica mediante la aplicación de una batería de pruebas que midieron los dos constructos en una muestra de 498 alumnos de secundaria. Los autores hallaron que las variables autorregulatorias explicaron el 25% de la varianza de las puntuaciones de la variable procrastinación académica frente al 14% de la varianza explicada por variables emocionales como ansiedad o depresión.

En esta investigación Senécal et al. (1995) encontraron que las formas menos autónomas de motivación estaban asociadas a mayores niveles de procrastinación: los estudiantes con mayores niveles de motivación intrínseca por los estudios tenían menos probabilidad de procrastinar, por el contrario, los estudiantes con mayor motivación extrínseca tenían una mayor tendencia a procrastinar al igual que los estudiantes con falta de ayuda (control externo) para la realización de sus tareas académicas.

De acuerdo a la literatura otros componentes autorregulatorios de la procrastinación, además de los ya señalados, serían que los estudiantes que presentan mayor confianza en sus habilidades académicas (niveles elevados de autoeficacia) tienden a procrastinar menos. La autoeficacia está relacionada a su vez con el uso de herramientas de planificación e inicio de las tareas de manera más oportuna (Wolters, 2003).

Por otro lado, dada su naturaleza autorregulatoria, la procrastinación se ve afectada por la motivación hacia la tarea. Las tareas que son percibidas como difíciles, poco atractivas, ambiguas y que requieren más esfuerzo que otras, presentan mayor probabilidad de ser objeto de procrastinación (Ferrari, Mason y Hammer, 2006).

3.1.2. PROCRASTINACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO

Aunque sería lógico suponer que los constructos procrastinación y gestión del tiempo desde el punto de vista autorregulatorio con un elemento común (el tiempo), se encuentra muy poca literatura que aborde de manera conjunta o simultánea la investigación de ambos conceptos.

En la escasa literatura reportada que relacione los dos constructos señalados cabe mencionar que algunos autores indican que los procrastinadores parecen no enfocarse adecuadamente en las tareas o metas futuras, al mantener conductas mediante las que aplazan las tareas que tienen relación con las metas a largo plazo mientras con frecuencia se empeñan en tareas irrelevantes; al parecer los procrastinadores frecuentes tienen algunas dificultades para evaluar las consecuencias que las elecciones actuales pueden tener sobre la viabilidad de metas remotas, subestimando los esfuerzos destinados a las tareas actuales sobre el éxito final en la obtención de una meta (Dewitt y Schouwenburg, 2002).

Por otro lado, Lay y Schouwenburg (1993) encontraron evidencia que apoya esta conclusión (enfoque inadecuado en las metas). Hallaron una correlación inversa entre la puntuación obtenida en el TMB (Macan, 1994) y un inventario de procrastinación. Particularmente, se encontró una relación entre la subescala del TMB *Fijar metas y prioridades* y el reporte de actividades académicas planificadas y cumplidas. Además estos autores encontraron que los procrastinadores tienden a reportar menos uso de estrategias de manejo del tiempo que los no procrastinadores.

Como se ha señalado en un apartado anterior de este documento, parte de una buena gestión del tiempo académico reside en la correcta jerarquización y planificación de las actividades orientadas a una meta mientras se monitorea su realización. La dificultad en la identificación del orden de las tareas que llevan a un objetivo y la incapacidad para poner en marcha estas actividades sería el punto de contacto entre el déficit en la gestión del tiempo y la procrastinación.

3.2. RAZONES PARA PROCRASTINAR

Hay que señalar que una de las dificultades para investigar la posible relación entre la gestión del tiempo y la procrastinación reside en los diferentes tipos de procrastinación considerados en la literatura. Para definir de manera más precisa la naturaleza de la procrastinación se han investigado en los reportes de los estudiantes diversidad de *razones para procrastinar*, estas razones parecen definir aspectos diferentes del constructo "procrastinación", que además tendrían consecuencias psicológicas diferentes, por ejemplo, en cuanto a los niveles de estrés y ansiedad derivados del aplazamiento o la demora intencionada.

En términos generales, los reportes en la literatura de las razones para procrastinar pueden agruparse en cuatro categorías: atracción por la tarea, amor al trabajo, incertidumbres sobre la tarea y el miedo al fracaso/fallo en la tarea (Zarick y Stonebraker, 2009).

Como puede apreciarse, estas cuatro categorías de razones son de naturaleza motivacional diferente, que generarían consecuencias de estrés psicológico distintas. Por ejemplo, la falta de atracción por la tarea se orientaría a un fallo en el interés por la tarea propuesta, mientras que el miedo al fracaso en el desarrollo de la tarea indica un temor originado con una incapacidad percibida para llevar a cabo la tarea con éxito. Se puede suponer de manera razonable que principalmente en el segundo caso, el del miedo al fracaso, puedan encontrarse mayores niveles de ansiedad relacionados con la conducta de procrastinación. Los altos niveles de procrastinación parecen relacionarse con altos niveles de ansiedad, estrés general y estrés relacionado con enfermedad (Klassen y Kuzucu, 2009).

Respecto a las bases del miedo como razón para procrastinar, se han investigado también las experiencias tempranas que provocan la posterior evitación de sentimientos desagradables que se pueden dar en el entorno académico. Autores como Burka y Yuen (2008) señalan que en algunos contextos la procrastinación le permite al individuo evitar enfrentarse a miedos conocidos aprendidos (por ejemplo, miedo al fracaso o al éxito); desde

la evidencia neurocientífica estos autores alegan que con independencia de los niveles de estrés impuestos por la tarea académica, en la base de toda procrastinación estaría presente una respuesta aprendida de miedo que genera una conducta de evitación.

También se ha mencionado una razón adicional a las cuatro anteriormente expuestas: el perfeccionismo, ya sea por presentar un resultado que le satisfaga (autoperfeccionismo) o por impresionar a otros (perfeccionismo por su impacto social), entendiendo por perfeccionismo como la generación de expectativas poco realistas y rígidas sobre la perfección de su trabajo (Sudler, 2013).

La procrastinación es una de las varias formas en las que la ejecución de conductas probablemente están asociadas al perfeccionismo y probablemente contribuye al mantenimiento del perfeccionismo (Awuni, 2011).

En la investigación sobre la relación entre perfeccionismo y procrastinación y su efecto en el estrés de los estudiantes desde el inicio hasta el final de un curso, se ha encontrado que el perfeccionismo está asociado a fuertes niveles de estrés con independencia del nivel de procrastinación, al mismo tiempo, se han encontrado altos niveles de estrés asociados a altos niveles de procrastinación pero sólo cuando el perfeccionismo no es un rasgo disposicional importante. Este resultado sugiere que los altos niveles de perfeccionismo pueden ser concurrentes y prospectivamente problemáticos con independencia de los niveles de procrastinación, pero que los efectos negativos de la procrastinación a largo plazo pueden empezar a ser evidentes sólo para los estudiantes no perfeccionistas. La procrastinación es una conducta particularmente estable que se mantiene desde el inicio hasta el final del semestre (Rice, Richardson y Clark, 2012)

Las consecuencias que sobre el ánimo del individuo genera la procrastinación o sus posibles relaciones con la presencia/ausencia de ciertas características de personalidad son otro interesante capítulo del estudio de la procrastinación.

Se han encontrado importantes relaciones entre una alta procrastinación y una tendencia a una baja autoeficacia percibida por los estudiantes para la autorregulación y para las tareas académicas (Klassen y Kuzucu, 2009). La procrastinación parece relacionarse también con la impulsividad, entendiendo la impulsividad como la tendencia a caer en la tentación o ser presa de los deseos inmediatos, ya que el procrastinador tiende a elegir los beneficios a corto plazo sobre las ganancias a largo plazo, lo que indica, de nuevo, una pobre autorregulación (Wilson y Nguyen, 2012).

La literatura indica que la procrastinación crónica está relacionada con diversas variables de personalidad como una baja autoconfianza y autoestima, elevados niveles de depresión, neurosis, ansiedad social, distracción, desorganización o impulsividad (Ferrari, Barmes y Steel, 2009; Rosário et al., 2009). Por ejemplo, Klassen et al., (2009), encontraron entre adolescentes de Canadá y Singapur, que aquellos jóvenes que tienen más confianza en sí mismos se sienten más capaces de autorregular su aprendizaje y reportan niveles más bajos de procrastinación.

También, comparados con los no procrastinadores, los procrastinadores crónicos/habituales reportan más sentimientos de arrepentimiento en su vida (educación, familia, decisiones económicas o salud) (Ferrari et al., 2009).

Hay autores que señalan que en algunos individuos esa falta de actuación puede convertirse en una tendencia habitual y persistente por lo que, en esos casos, podría verse la procrastinación como un rasgo de personalidad que generaría episodios repetidos de conducta procrastinadora (Wilson y Nguyen, 2012).

3.3. PROCRASTINACIÓN EN DIFERENTES CULTURAS

Por otra parte, un estudio transcultural llevado a cabo en seis países (Ferrari, Diaz-Morales, O'Callaghan, Diaz y Argumedo, 2007) demostró que la procrastinación es común en todos los ambientes, y que tanto los patrones de los "procrastinadores activos" (aquellos cuyas demoras están relacionadas con la emoción de realizar una tarea en el último minuto)

como los de los "procrastinadores evitativos" (aquellos cuyas demoras están relacionadas con el miedo al fracaso o al éxito), mostraron más similaridades transculturales que diferencias. Frente a los procrastinadores evitativos, los activos hallan en la procrastinación estimulación y tendrían un buen desempeño académico.

Awuny (2010) encontró niveles similares de procrastinación en estudiantes universitarios de Ghana a los reportados por Solomon y Rothblum (1984) en población americana caucásica. Las principales actividades académicas que se procrastinan son la escritura de trabajos, mantener al día la lectura semanal del material del curso y estudiar para un examen. La mayor procrastinación en estas tres áreas puede estar indicando que éstas son áreas más importantes para los estudiantes en comparación a otras como, por ejemplo, ir a clase o realizar labores de registro materias. De acuerdo a Solomon y Rothblum (1984), ya que los estudiantes perciben que las tareas mencionadas (escritura de trabajos, lecturas semanales y preparar exámenes) tienen un mayor impacto sobre sus notas, tienden a aplazar su inicio debido a que las encuentran aversivas y tienen miedo al fracaso.

Sin embargo, sí se han encontrado algunas diferencias transculturales y de género. Por ejemplo, en una comparación entre jóvenes de Singapur y Canadá, se encontró que la relación entre alta procrastinación y elevados niveles de ansiedad y baja autoimagen es más predominante en la muestra de Singapur frente a la canadiense (Klaessen et al., 2009). Por otro lado, en este mismo estudio en general los hombres presentan menos niveles de procrastinación y mejor autoestima que las chicas.

3.4. PROCRASTINACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En una importante revisión meta-analítica de la literatura, Steel (2007) encontró una débil, pero consistente relación negativa entre la procrastinación y el rendimiento académico. Según los hallazgos de este autor, teniendo en cuenta que cada investigación puede utilizar un indicador de rendimiento académico diferente, consistentemente los procrastinadores muestran correlaciones negativas con el promedio general acumulado, el

promedio de un curso específico, los resultados en un examen final o las calificaciones de las tareas, según sea la medida de rendimiento usado en las investigaciones.

En su definición como constructo, la procrastinación está relacionada con una falla en la autorregulación y la meticulosidad, la cual en sí misma estaría relacionada con una mejor ejecución. Por lo tanto, los procrastinadores no sólo se sentirían mal sino que serían menos eficientes en la ejecución de sus tareas (Steel, 2007).

Por otro lado, en una especie de "círculo vicioso" la procrastinación no sólo tendría un impacto en una ejecución, también tendría un impacto en el nivel de autoeficacia de la persona, lo que puede conducir a una mayor procrastinación (Steel, 2007).

Los estudiantes con baja tendencia a procrastinar tienen más probabilidades de finalizar a tiempo sus estudios universitarios de primer año, en comparación con los de alta tendencia a procrastinar. Para establecer los factores que determinan el tiempo necesario para aprobar el primer año universitario en Alemania, Bruinsma y Jansen (2009) partieron de una muestra de 565 estudiantes, tuvieron en cuenta el momento en que los estudiantes aprobaron los exámenes de primer año, el rendimiento académico previo y la procrastinación. Los resultados indican variaciones importantes en el tiempo necesario para aprobar los exámenes de primer año determinados por la edad, el rendimiento previo y la procrastinación (Bruinsma y Jansen, 2009).

Esta relación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico se presenta incluso por encima de variables tradicionalmente asociadas a la ejecución académica. Wang y Englander (2010) hallaron en estudiantes de primer año universitario matriculados en un curso de estadística que la procrastinación tuvo un impacto más significativo en la ejecución que la asistencia a clase y la nota de ingreso a la universidad. En este estudio participaron 52 alumnos que tomaban un curso introductorio de estadística, se tomaron dos medidas de procrastinación (una al inicio y otra a mediados del curso) y se evaluó su efecto potencial diferencial en la ejecución académica. Los autores reportan dos efectos estadísticos marginales sobre la realización de las tareas, uno fue el promedio acumulado y otro fue la

asistencia a las clases. Frente a estos efectos pequeños, la procrastinación tuvo un impacto fuerte y significativo en la ejecución académica.

Estos resultados son coherentes con estudios previos (Onwuegbuzie, 2004; Rodarte-Luna y Sherry, 2008) que demuestran la relevancia de evitar la procrastinación por estudiantes, en este caso, que toman cursos de estadística.

Moore (2008) reporta un estudio en el que se evaluó cómo la procrastinación impacta en el rendimiento académico. La investigación se realizó durante dos años en cuatro semestres académicos, 889 estudiantes participaron en un programa dirigido a quienes no alcanzan los requisitos de admisión a la universidad y los prepara para su admisión a una universidad. Se encontraron niveles más bajos de procrastinación académica en los estudiantes con notas más altas; también se halló que los estudiantes con puntuaciones más elevadas de procrastinación asistían menos a clases y a los apoyos remediales de última hora facilitados por el curso. El autor concluye que la procrastinación autoreportada mediante cuestionarios puede ser un fuerte predictor de la ejecución académica y que la procrastinación está asociada con notas más bajas.

En estudiantes de secundaria, Rosario et al. (2009), hallaron que la procrastinación disminuye con el aumento del nivel educativo de los padres; mientras que la procrastinación incrementa entre los estudiantes de los cursos más avanzados, con mayor número de hermanos y con mayor fracaso escolar. Aunque en este estudio los efectos de la procrastinación son significativos, también son pequeños; razón por la cual los autores concluyen que los efectos de las variables estudiadas deben estar mediados, a su vez, por otras variables cercanas a la procrastinación.

Según la evidencia acumulada es posible que el efecto de la procrastinación sobre el rendimiento académico está mediado por otras variables psicológicas y académicas como, por ejemplo, el valor de la tarea, la longitud del curso, su relación con la vida profesional, estrés, autoeficacia (Schraw, Wadkins y Olafson, 2007; Tan et al., 2008). Esta cuestión, sin embargo, sigue siendo objeto de estudio.

Por último, tal como se empezaba a mencionar en la anterior sección hay autores que proponen que existen dos tipos de procrastinadores: los activos y los evitativos (o pasivos) (Ferrari et al., 2009). Los procrastinadores activos encontrarían en la procrastinación una fuente de estimulación necesaria para llegar a un nivel de estimulación óptimo y que llevaría a resultados positivos.

Incluso algunos autores han creado inventarios que incorporan el constructo de "procrastinación activa" para facilitar la investigación en esta área (Nam y Moran, 2009). Corkina, Yua y Lindtb (2011) sugieren que las demoras en ocasiones pueden ser adaptativas (procrastinación activa) por su asociación con variables psicológicas positivas y resultados académicos, por lo tanto, más consistente con el proceso de autorregulación académica. Estos autores encontraron que la procrastinación y las demoras activas están inversamente relacionadas: mientras que la procrastinación propiamente dicha está negativamente relacionada con procesos de autorregulación adaptativos, las demoras activas están relacionadas positivamente con aspectos adaptativos de la autorregulación como la autoeficacia y la obtención de notas más altas.

También en el sentido "positivo" de la procrastinación, Demeter y Davies (2013) encontraron que en algunos casos la procrastinación puede ser utilizada por los estudiantes como una herramienta para avanzar en los logros académicos. En un estudio realizado con 123 estudiantes de 11 universidades norteamericanas investigaron las posibles implicaciones positivas de la procrastinación en el contexto académico. Se evidenció una relación significativa entre el incremento de la procrastinación académica y mejores notas cuando se daba la doble condición de altos niveles de familiaridad con la prueba académica y bajos niveles de temor antes de la prueba académica. Este resultado sugiere que para entornos donde la prueba no provoca un nivel aceptable de temor requerido para la ejecución óptima (según la ley de Yerkes-Dodson) algunos estudiantes pueden usarla para incrementar su alertamiento (Demeter y Davies, 2013). Conclusión acorde con la idea de la existencia de una procrastinación activa que en ciertas condiciones aporta al estado óptimo de los estudiantes para alcanzar un buen rendimiento académico.

Sin embargo, algunas investigaciones como la Simpson y Pychyl (2009), no apoyan la existencia de esta diferencia entre procrastinadores activos y evitativos. Estos resultados contradictorios puedes ser debido a que nos referimos a un tema de estudio aún muy reciente y que, por tanto, necesita de mayor apoyo empírico.

3.5. MODELOS TEÓRICOS DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Schraw et al. (2007) propusieron uno de los pocos modelos teóricos del estudio de la procrastinación. Sobre la base de los reportes de los estudiantes para identificar los aspectos adaptativos y desadaptativos de la procrastinación los autores crearon un modelo de cinco componentes que incluye: contexto y condiciones (por ejemplo, falta de incentivos, fechas de entrega u orientaciones ambiguas), antecedentes (la tarea, el profesor y el estudiante), estrategias de afrontamiento (cognitivas y afectivas), consecuencias (calidad de vida y calidad del trabajo) y formas adaptativas/desadaptativas de la procrastinación.

Estas dimensiones a su vez fueron relacionadas con condiciones que afectan la frecuencia, tipo de procrastinación y las estrategias de afrontamiento cognitivas y afectivas como aparece ilustrado en la figura 3.1 basada en la figura aportada por Schraw et al. (2007). En la figura se detallan los factores, las relaciones entre factores y elementos que conforman los factores.

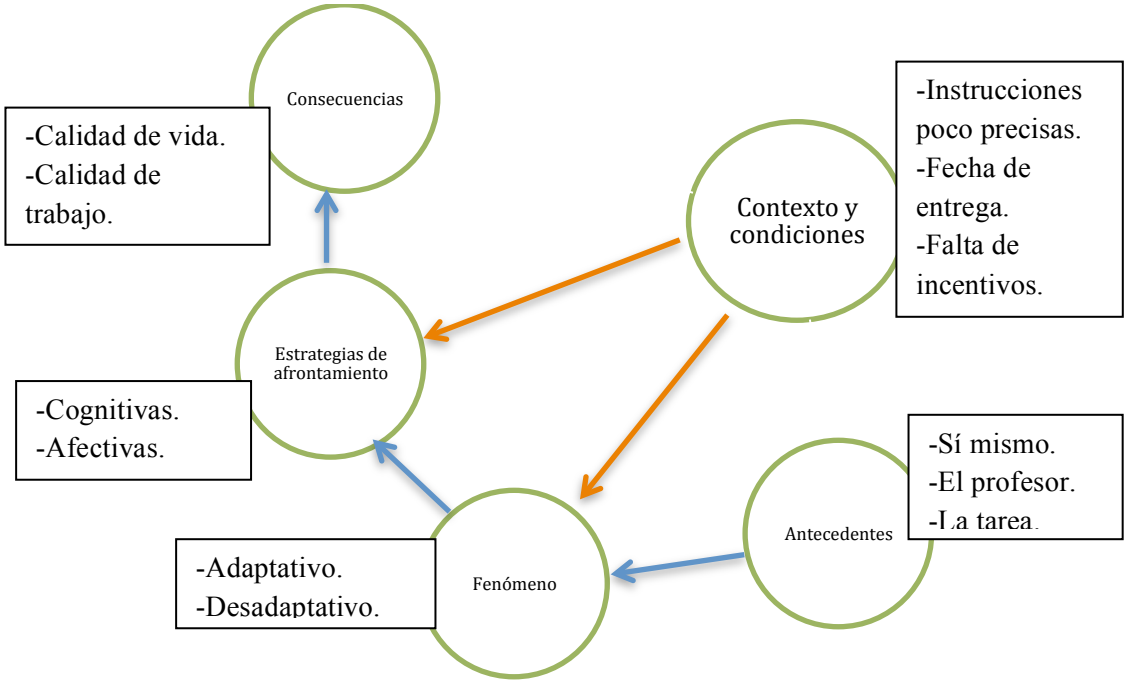


Figura 3.1. Modelo de procrastinación académica basado en Schraw et al. (2007).

A partir de estos elementos los autores del modelo propusieron cinco puntos que resumirían el modelo:

- La procrastinación es ubicua, es decir, todas las personas la practican en alguna medida y muchos la llevan al extremo.

- Las personas procrastinan debido a que consideran que hacerlo es adaptativo y eficiente.

- La medida en la que los estudiantes procrastinan depende de una gran cantidad de factores ninguno de los cuales, visto aisladamente, es suficiente para causar la procrastinación.

- Todos los estudiantes utilizan un repertorio flexible de estrategias de afrontamiento cognitivas y afectivas de manera bastante consistente.

- La procrastinación puede llevar a consecuencias positivas o negativas en la calidad de vida, sin embargo, los estudiantes reportan que no tiene casi impacto en la calidad de su trabajo.

A pesar de las diferentes razones para procrastinar y la variedad de conductas de procrastinación que tienen lugar, algunas de las cuales se han expuesto anteriormente en este documento, la procrastinación en los modelos tradicionales es vista como un constructo unidimensional.

En un esfuerzo por construir un modelo que abarcara los diferentes factores motivacionales y conductas relacionadas con la procrastinación Strunk, Cho, Steele, y Bridges (2013) propusieron y comprobaron un modelo 2 x 2 de las conductas académicas asociadas con el tiempo.

Se trata de un modelo de dos dimensiones. La primera dimensión estaría constituida por las conductas académicas relacionadas con el manejo del tiempo (en un extremo, la procrastinación o demoras y, en el otro, la "participación oportuna").

La "participación oportuna" estaría definida como lo opuesto a la procrastinación o demoras, se caracterizaría por aquellas conductas dirigidas intencionalmente a abordar de forma oportuna las tareas para ganar ventaja estratégica y cumplir con los plazos previstos. Al tratar estas conductas académicas asociadas al tiempo como un continuo e incluir la participación o trabajo oportunos como el extremo opuesto a la procrastinación se amplía el rango de estudio, en ocasiones restrictivo, de las investigaciones tradicionales.

La segunda dimensión estaría conformada por la base motivacional de estas conductas (motivación al logro o motivación por evitación) lo cual ayuda a la comprensión de las diferentes clases de conductas académicas relacionadas con el tiempo.

Las dos fuentes motivacionales que conforman el continuo motivacional del modelo (logro o evitación) están ratificadas en la literatura como las fuentes principales de las

conductas de procrastinación, por ejemplo, al caracterizar los procrastinadores activos o los evitativos.

La figura del modelo y conductas asociadas a cada cuadrante aparecen en la figura 3.2.

Los autores de este modelo defienden que ninguna de las dimensiones por sí misma es suficiente y que es necesario considerar las dos dimensiones antes expuestas simultáneamente. Lo cual genera una visión más comprehensiva de la procrastinación que permite integrar evidencias aparentemente contradictorias sobre las razones para procrastinar.

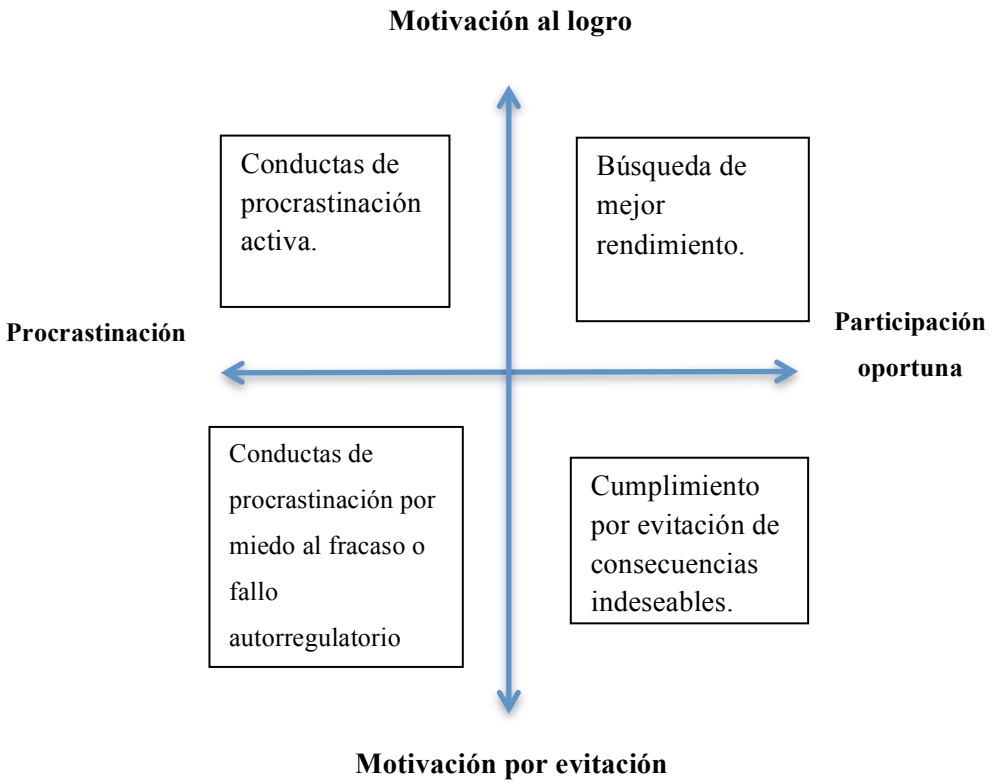


Figura 3.2. Modelo 2x2 de las conductas académicas asociadas con el tiempo. Basado en Strunk et al. (2013).

Este modelo ofrece algunas ventajas frente a las explicaciones unidimensionales de la procrastinación, visto en concreto, incluiría a la procrastinación activa como un tipo de demora asociada con la motivación al logro, las demoras ocurren para mejorar la calidad del trabajo. En el cuadrante procrastinación-evitación se situarían aquellas conductas abordadas normalmente en el estudio tradicional de la procrastinación originada por miedo al fracaso o el fallo autorregulatorio.

En cuanto a la participación oportuna, cuando es motivada por el logro se caracterizaría por la búsqueda de un mejor rendimiento o crear un mejor resultado final. Cuando la base motivacional es evitativa se caracterizaría por realizar tareas oportunamente para evitar las posibles consecuencias derivadas de finalizar tarde una actividad académica o para evitar la ansiedad o el miedo al fracaso que pueden sobrevenir cuando no se inician las tareas a tiempo.

3.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA LA PROCRASTINACIÓN

Existen diversos instrumentos de autoreporte para la evaluación de la procrastinación académica y no académica tales como la Escala de Procrastinación (Tuckman, 1991), el Inventario de Procrastinación para Adultos (McCown y Johnson, 1989), la Escala de Procrastinación Pura (Steel, 2010), la Escala General de Procrastinación (Lay, 1986) o la Escala de Decisión de Procrastinación (Mann, 1982 citado por Díaz-Morales, Ferrari, Díaz y Argumedo, 2006), entre otros.

Las diferencias entre estas diversas medidas de la procrastinación son, por un lado, que algunas hacen referencia a la evaluación de la procrastinación en la vida cotidiana y otras a la procrastinación exclusivamente académica y, por otro lado, al énfasis que hace cada una de las escalas, de acuerdo a la definición inicial del constructo que haya adoptado.

A continuación se comentarán algunas de ellas.

La Escala de Procrastinación de Tuckman (1991) está compuesta por 35 preguntas que se registran en una escala Likert de cuatro puntos que tiene los siguientes valores: “Con seguridad ese soy yo”, “Esa es mi tendencia”, “Esa no es mi tendencia” y “Con seguridad ese no soy yo”. La escala contiene preguntas generales, no sólo académicas, del tipo: “Pospongo el inicio de actividades que no me gusta hacer”, “Soy puntual para las citas” o “Soy un perdedor de tiempo incurable”. Por lo tanto, ofrece una medida de procrastinación que se puede utilizar fuera del ámbito académico.

La Escala General de Procrastinación (Lay, 1986) es un cuestionario que incorpora situaciones de la vida diaria y la manera en que las personas se comportan frente a requerimientos cotidianos. Está compuesta por 20 preguntas que se deben responder en una escala Likert de cinco puntos donde (1) es “Extremadamente poco característico”, (2) “Moderadamente poco característico”, (3) “Neutral”, (4) “Moderadamente característico” y (5) “Extremadamente característico”. Entre las preguntas que conforman la escala están: “Cuando planeo una fiesta, hago los arreglos necesarios con antelación”, “Generalmente devuelvo las llamadas con rapidez” o “Generalmente tomo las decisiones tan rápido como sea posible”.

La Escala de Procrastinación Pura (Steel, 2010) es un cuestionario de 12 preguntas que mide la procrastinación exclusivamente como una demora irracional. Está compuesta por preguntas de la Escala de Procrastinación General de Lay (1986), del Inventario para Adultos de Procrastinación (McCown y Johnson, 1989) y del Cuestionario de Procrastinación Decisional (Mann, 1982). Las preguntas se puntúan en una escala Likert de cinco puntos.

Existe un cuestionario interesante para que los profesores de primaria determinen el nivel de procrastinación de sus estudiantes: el Cuestionario de Evaluación Docente de la Conciencia y Procrastinación de los Estudiantes (En inglés, Teacher Assessment of Student Procrastination and Conscientiousness) (Lay, Kovacs y Danto, 1998). Este instrumento contiene siete dimensiones que el profesor debe evaluar en sus estudiantes utilizando una escala Likert de cuatro puntos: (1) “Muy cierto para el estudiante”, (2) “Mayoritariamente

cierto para el estudiante", (3) "Sólo un poco cierto para el estudiante" y (4) "Nada cierto para el estudiante". Ejemplos de las dimensiones que conforman el cuestionario son "El estudiante es eficiente y muestra autoconfianza" (Competencia), "El estudiante es ordenado y metódico" (Capacidad de orden) o "El estudiante hace las tareas a pesar del aburrimiento o la distracción" (Autodisciplina).

Los instrumentos disponibles pueden clasificarse también por la motivación subyacente que define el inventario, básicamente: evitación o excitación. Como se ha mencionado anteriormente la procrastinación evitativa evalúa situaciones en las cuales el individuo procrastina como una manera de evitar retroalimentación sobre su habilidad o proteger de alguna manera su autoestima. El Inventario de Procrastinación para Adultos (McCown y Johnson, 1989) es un ejemplo de este tipo de instrumento.

La procrastinación activa o por excitación hace referencia a situaciones en las que los individuos procrastinan para buscar elevar su nivel de activación. La Escala General de Procrastinación (Lay, 1986) es un ejemplo de este tipo de instrumento.

Los dos inventarios antes señalados, de procrastinación por evitación y por excitación, fueron validados Ferrari (1992) y posteriormente adaptados a población española por Díaz-Morales, Ferrari, Díaz y Argumedo (2006).

Para el presente estudio se eligió el PASS (*Procrastination Assessment Scale-Students*), creado por Solomon y Rothblum (1984). Como señalan sus autoras, este cuestionario, a diferencia de otros que también miden procrastinación académica, va más allá de la evaluación de los hábitos de estudio incorporando otras posibles variables o razones para procrastinar, tales como ansiedad, dificultades para tomar decisiones, baja asertividad, rebelión contra el control, miedo al éxito, aversión a la tarea o perfeccionismo.

La conceptualización de la procrastinación que subyace al PASS incluye más factores que un deficiente manejo del tiempo o unas inadecuadas habilidades de estudio, lo

que genera una visión más completa y compleja de las diferentes razones que pueden estar generando las demoras en las tareas de los estudiantes.

La prueba consta de 44 ítems y se divide en dos secciones. La primera sección de la prueba consta de 18 preguntas que se dirigen a determinar la frecuencia de la procrastinación y el grado en el cual ésta culmina en ansiedad. Divide la frecuencia de la procrastinación por actividades académicas (por ejemplo, preparar un examen o un trabajo) y, a su vez, indaga sobre cuánta molestia o tensión le genera al estudiante el aplazar en cada una de estas actividades.

La segunda sección del PASS abarca del ítem 19 al 44. Estas preguntas indagan sobre las razones cognitivo-conductuales para procrastinar.

El estudio inicial de Solomon y Rothblum (1984) encontró dos claros factores que agrupaban las razones para procrastinar:

- Factor I: constituido por razones de ansiedad, perfeccionismo y baja autoconfianza, explicaba el 49,4% de la varianza.

- Factor II: agrupó las razones de aversión a la tarea y pereza, y explicó el 18% de la varianza. La autoras informaron de un tercer factor que agrupaba las demás razones para procrastinar, pero que fue descartado por su escaso porcentaje de varianza explicada.

Solomon y Rothblum (1984) concluyen que hay dos tipos de procrastinadores: (1) un grupo pequeño pero muy homogéneo resultado del miedo al fracaso (correspondiente a entre un 6 y un 12% de la muestra) y (2) un grupo grande y relativamente heterogéneo resultado de la aversión a la tarea (correspondiente a entre el 19 y el 47% de la muestra).

Las autoras también encontraron correlaciones positivas entre altos niveles de procrastinación con el aplazamiento de controles de lectura, depresión y cogniciones

irracionales; y correlaciones negativas con autoestima, puntualidad y organización en el estudio. No se encontró relación alguna entre las notas al final del curso y los niveles de procrastinación.

Sin embargo, en un estudio posterior (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986), encontraron una correlación negativa entre los niveles elevados de procrastinación y el promedio de las calificaciones al final del semestre, concluyendo que los estudiantes que informan de procrastinación presentaron un menor desempeño académico que los no-procrastinadores.

La principal falencia de los estudios de Solomon y Rothblum (1984) y Rothblum, Solomon y Murakami, (1986) fue el no aportar datos sobre la confiabilidad de la prueba.

Frente a esta carencia Ferrari (1989) realizó un estudio para establecer los datos de confiabilidad interna (dos mitades) y de estabilidad temporal (test-retest) del PASS. Ferrari (1989) partió de una muestra de 116 estudiantes universitarios (36 hombres y 80 mujeres) quienes completaron la primera parte del PASS. De esta muestra inicial, 99 estudiantes (27 hombres y 72 mujeres) tomaron parte en los procedimientos test-retest, un mes después.

No se encontraron diferencias significativas entre la suma de los puntajes de los ítems pares e impares entre hombres y mujeres en cuanto a frecuencia, reportar la procrastinación como un problema y las razones para procrastinar. Aunque los resultados inter ítems, indicaron que las puntuaciones de los hombres fueron más consistentes (r=.58, p .001) que las de las mujeres (r=.31, p .001).

En cuanto a la estabilidad temporal, los coeficientes test-retest fueron significativos para el índice de prevalencia de la procrastinación (r=.74, p .001) y el índice total de razones para procrastinar (r=.56, p .001).

La consistencia interna para las puntuaciones que evalúan la prevalencia de la procrastinación académica son significativas, pero bajas. Sin embrago, estas

intercorrelaciones bajas pueden apoyar la intención de las autoras de la prueba de evaluar la experimentación de la procrastinación académica en una variedad de áreas (Ferrari, 1989).

CAPÍTULO IV

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Para situar el contexto del problema planteado en la presente investigación se expondrán algunas de las características más importantes del sistema universitario colombiano, al tiempo que sus principales retos y dificultades.

Desde el punto de vista histórico, la educación superior en Colombia inicia en la época de la colonia entre el Siglo XVI y XVII con la fundación en Bogotá de tres universidades: Santo Tomás, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y San Francisco Javier (hoy conocida como la Universidad Javeriana) (Melo, Ramos y Hernández, 2014). Posteriormente los diferentes cambios históricos que vivió el país, alternando gobiernos liberales y conservadores, impactaron en las políticas del gobierno en torno a la educación superior. Por ejemplo, tras la disolución de la Gran Colombia se limita la liberad de enseñanza y se impulsa un carácter confesional a la educación, mientras que posteriormente bajo el gobierno de Tomas Cipriano de Mosquera, quien expulsó a los jesuitas del país, se adopta un programa político liberal y menos intervencionista (Melo, et al., 2014).

Para entender la situación actual de la educación en Colombia es importante ir más adelante, a la Constitución política de 1991 y la Ley 30 de 1992, basada en los lineamientos de esta Constitución. Dicho marco constitucional y legal reconoce la educación como un derecho y un servicio público que puede ser ofertado por el Estado o por particulares; garantiza la autonomía universitaria y permite que las universidades libremente fijen sus propios estatutos, nombramiento de sus directivas y desarrollo de sus programas académicos; designó al Estado la inspección y vigilancia de los programas de educación superior para garantizar su calidad (Melo, et al., 2014).

4.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

La educación superior en Colombia se enmarca por la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, estas leyes establecen que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes (Consejo Nacional de Acreditación, s.f.).

Como se mencionaba, estas leyes se fundamentan en los principios de la Constitución Política colombiana de 1991, en el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Por lo tanto, el gobierno supervisa la calidad del servicio educativo universitario, en el caso que nos atañe, a través de la práctica de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior. En concreto Conaces (Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) es el organismo encargado de asegurar que los programas que se ofrecen en la educación superior cumplan para su funcionamiento con las condiciones mínimas de calidad y da su concepto para el otorgamiento del Registro Calificado de los programas expedido por el Gobierno Nacional.

En particular la educación superior en Colombia es regulada por la Ley 30 de 1992 la cual caracteriza la educación superior en los aspectos a continuación enumerados (Ley 30, 1992, 28 de diciembre):

- Es un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares.

- Hay diferentes tipos de instituciones que pueden prestar este servicio educativo que varían en su naturaleza y objetivos, como son: Instituciones

Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades. En la actualidad Colombia cuenta con 288 instituciones de educación superior, de las cuales 81 son universidades, 31 oficiales, 1 de carácter especial y 49 privadas. Las restantes instituciones son 120 escuelas tecnológicas y 87 instituciones tecnológicas e instituciones técnico profesionales (Velásquez, 2013).

- La mayor parte de las modalidades de enseñanza son de tipo presencial, aunque cada vez más instituciones ofrecen programas en modalidad virtual o a distancia. Destacando en la última década la creación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) que en el año 2012 fue la institución con mayor número de estudiantes matriculados en el país (52.128), seguida por la Universidad Nacional de Colombia de modalidad presencial con 42.454 estudiantes matriculados ese mismo año (Melo et al., 2014).

- En Colombia existe un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad al que deben someterse todas las instituciones. Este organismo evalúa, certifica y acredita la calidad de la educación superior en Colombia y está compuesto por los organismos, las acciones y las estrategias que aplican en todo el proceso, es decir, desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que finaliza sus estudios.

La cuestión sería entonces ¿cómo se define la "calidad" de la educación superior en Colombia?. Según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es un atributo o característica de la educación en general como un servicio público pero también aplicable a otras instituciones en referencia al modo en que este servicio se presta.

"La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección

social, reciben diferentes énfasis en una institución u otra, dando lugar a distintos estilos de institución.

Para determinar la calidad de una institución o programa se tendrán en cuenta:

Las características universales expresadas en sus notas constitutivas. Estas características sirven como fundamento de la tipología de las instituciones y establecen los denominadores comunes de cada tipo.

Los referentes históricos, es decir, lo que la institución ha pretendido ser, lo que históricamente han sido las instituciones de su tipo y lo que en el momento histórico presente y en la sociedad concreta se reconoce como el tipo al que esta institución pertenece (la normatividad existente y las orientaciones básicas que movilizan el sector educativo, entre otros). Lo que la institución singularmente considerada define como su especificidad o su vocación primera (la misión institucional y sus propósitos).” (Consejo Nacional de Acreditación, s.f.)

Esta definición puede resultar un poco general y elusiva. Sin embargo, desde el gobierno se ha ido constituyendo en la práctica una serie de mecanismos para vigilar las Instituciones de Educación Superior. Entre los componentes, elementos y organismos del sistema que regulan y certifican la calidad de la educación superior cabe mencionar los siguientes:

- El registro calificado: se denomina a las condiciones básicas o mínimas de calidad a partir de cuyo cumplimiento se obtiene un registro calificado, indispensable para el funcionamiento de los programas académicos.

- La acreditación de alta calidad: se trata de un instrumento de fomento de la calidad de la educación superior de naturaleza diferente a la inspección y vigilancia, al que se someten las instituciones de forma voluntaria. El modelo está organizado por etapas de obligatorio cumplimiento por parte de los actores que participan en el proceso. Si la institución finaliza

con éxito este proceso obtiene un reconocimiento público (a un programa o institución) que representa un estímulo que trae una serie de ventajas.

- El Sistema Nacional de Información de la educación superior (SNIES): se encarga de ofrecer datos y estadísticas veraces sobre las instituciones de educación superior de Colombia y los programas que estas ofertan. Facilitan la construcción de estadísticas e indicadores.

- El Observatorio Laboral para la Educación (OLE): como su nombre indica, genera un seguimiento continuo de los graduados de la educación superior en Colombia. Reúne variedad de datos para caracterizar las relaciones entre la formación y programas ofertados en el sistema de educación superior y el mundo laboral.

- El Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la educación superior (SACES): registra información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos.

- El Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de educación superior (SPADIES): permite el seguimiento a cada estudiante a través de una serie de datos e indicadores para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo.

Según el Plan sectorial de Educación 2006-2010 el objetivo de la educación en Colombia es el de convertirse en un vehículo para lograr una sociedad más equitativa, este propósito se ha ido traduciendo en políticas que pretenden generar resultados en términos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, "el país requiere, además de más y mejor educación, que ésta sea más pertinente frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por ello, en esta oportunidad, el énfasis se hará en la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes." (Ministerio de Educación de Nacional, 2009a).

En torno a esta meta, la de crear un país más competitivo que mejore la calidad de vida de los colombianos, se desarrollaron los compromisos a los que se llegaron en Colombia en el proceso de construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

Este Plan es la guía para la elaboración y desarrollo de las políticas y acciones educativas hasta el año 2016, fue elaborado a partir de un pacto social construido por más de 20 mil colombianos quienes participaron en la creación de un acuerdo en torno al presente y futuro de la educación.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por parte del gobierno y las instituciones por reglar los ejes sobre los cuales se debe desarrollar la educación superior en Colombia, continúan existiendo algunas asignaturas pendientes, entre ellas la de la deserción asociado con la calidad de la educación, que se expondrán más adelante.

Es importante señalar que en Colombia la educación superior continúa siendo una importante palanca de ascenso social, ya que permite un aumento de ingresos importante para el núcleo familiar o el individuo. En Colombia los trabajos "no profesionales" normalmente tienen un ingreso de salario mínimo ($616.000 mil pesos, aproximadamente 239 euros al mes) mientras que un trabajo profesional como mínimo duplica este ingreso y normalmente, así sea el primer trabajo profesional de un egresado, triplica el salario mínimo.

Según datos del Observatorio Laboral para la Educación del Ministerio de Educación el salario promedio de "enganche", es decir, el primer sueldo para un recién egresado fue en el año 2011 de $1.750.945; mientras que para 2012, el salario de un recién graduado de subió a $1.814.350. Esto representa un incremento de 3,6%. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

De acuerdo a los resultados de una encuesta aplicada por el Ministerio de Educación Nacional a los nuevos profesionales graduados de pregrado un año después de la obtención de su título, hay un impacto importante en sus condiciones laborales. El 49% de los

encuestados obtuvo un contrato a término indefinido y 25% con contrato a término fijo. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Se evaluó también el tiempo transcurrido para obtener el primer empleo, el 79,8% de los encuestados obtuvo su primer empleo antes de tres meses.

Las mejores condiciones de empleo también se traduce en la mejora de las garantías de seguridad social, ya que en el país lamentablemente continua existiendo en un porcentaje elevado de empleo "informal", es decir, sin cotización a salud, pensión o derecho a vacaciones.

Sin embargo, también hay dificultades con los nuevos egresados, los resultados de la mencionada encuesta indican que de aquellos que se encuentran buscando trabajo, el 45% resaltan que la falta de experiencia es el factor que más dificulta la vinculación laboral, seguido por un 17% de nuevos profesionales que señalan que no hay trabajo disponible en la ciudad de residencia y un 13% señalan que la remuneración ofrecida pos sus posible empleadores es demasiado baja.

4.2. PROCESOS DE SELECCIÓN Y EVALUACIÓN

Merece la pena comentar algunas de las características sobre el sistema de ingreso y evaluación en las universidades colombianas.

Teniendo en cuenta las diferentes titulaciones, programas, modalidades, tipos de instituciones de educación superior y características de la planta docente, lo que corresponde es una gran diversidad de criterios de selección y evaluación del alumnado.

Por ver algunos ejemplos concretos de los diversos sistemas de selección se puede mencionar que las instituciones públicas como la Universidad Nacional de Colombia, la universidad más grande del país en modalidad presencial, tiene su propio examen de ingreso. Los estudiantes se someten a esta prueba y de acuerdo a sus resultados pueden o no ingresar a cursar sus estudios superiores en una institución pública.

Las instituciones privadas mayoritariamente no tienen su propio examen de ingreso y el Ministerio de Educación no reglamenta cómo debe hacerse tal proceso, por lo tanto, cada institución es libre de establecer sus propios mecanismos de selección de los estudiantes. Aunque muchas instituciones tienen en cuenta el resultado en la prueba del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) a la que obligatoriamente se someten todos los bachilleres del país.

Por ejemplo, en la Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque para la selección de los aspirantes se tiene en cuenta sus resultados en la prueba del ICFES aunque no existe un puntaje mínimo por el cual el estudiante sería descartado, adicionalmente, se les realiza un entrevista y una prueba de personalidad. De acuerdo a estos tres criterios se seleccionan los estudiantes que ingresan cada semestre a la titulación.

Los aspirantes de la Uniempresarial (Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá), la otra institución participante en esta investigación, se someten a dos entrevistas, una individual y una grupal antes de ser admitidos a la institución, en las que se evalúan sus habilidades académicas y sociales. Dado que en esta institución se genera un proceso de formación que combina desde el primer semestre la teoría con la práctica, los criterios de selección varían con relación a las instituciones en las que se da primero un ciclo completamente teórico.

También es importante aclarar que estos procesos de selección pueden no ser los mismos entre titulaciones de la misma universidad. Ya que, dependiendo de las políticas de la institución, es posible que cada Facultad estipula sus propios criterios de ingreso del alumnado y cuanto más aspirantes tenga la titulación, mayor puntaje puede ser exigido por la Facultad. Por lo tanto, en la Universidad El Bosque titulaciones como medicina u odontología, que reciben una gran cantidad de aspirantes cada semestre, suelen recibir estudiantes con puntuaciones superiores en las pruebas de Estado del ICFES en comparación a otras titulaciones y tienen sus propios mecanismos de selección, diferentes a los explicados anteriormente para la Facultad de Psicología.

De igual manera, los criterios y políticas de evaluación de los estudiantes son estipulados por cada titulación. Es decir, no existe una forma estandarizada de evaluación y, en última instancia, el tipo de evaluación y el grado de exigencia dependerán del docente y la cultura de la Facultad a la que pertenece.

Por ejemplo, en la facultad de Psicología de la Universidad El Bosque, el alumnado de primer semestre debe tomar siete materias y el tamaño de los cursos de primeros semestres son habitualmente de entre 30 y 50 alumnos. Cada una de estas materias es evaluada de manera muy diversa y de acuerdo al estilo de cada profesor: carteleras, exposiciones, ensayos, exámenes de preguntas cerradas y abiertas, elaboración de mapas conceptuales, entre otros.

Al interior de la Universidad El Bosque, los tipos de evaluación y niveles de exigencia varían ampliamente entre una y otra titulación.

En el caso de la Uniempresarial se trata de una institución en la que el alumnado, desde el primer semestre, cursa un ciclo de formación teórica y un ciclo de formación práctica al interior de una empresa. En ese sentido, las calificaciones del alumnado provienen de los resultados teóricos y prácticos de los estudiantes, configurando un proceso completamente distinto de evaluación al de otras instituciones.

Por lo tanto, en las instituciones de educación superior en Colombia de carácter privado pueden encontrarse una gran diversidad de parámetros de selección y evaluación para sus estudiantes.

Sin embargo, a pesar -o debido- a esta gran diversidad de sistemas de evaluación, el Ministerio de Educación Nacional institucionalizó de forma obligatoria una evaluación al final de los estudios para todos los estudiantes de pregrado. La presentación de los Exámenes de Calidad para la Educación Superior (ECAES) son de carácter obligatorio para

poder recibir el título universitario, aunque el resultado no se constituye en un requisito para el grado ni para ejercer la profesión.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los estudiantes también las instituciones y programas son clasificados en una especia de ranking que se hace público.

4.3. COBERTURA VS. DESERCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Actualmente según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) están matriculados en el sistema de educación superior 1'958.429 estudiantes, de ellos, el 53% están inscritos en instituciones públicas y un 47% en instituciones privadas. En el año 2012 el 62% del alumnado matriculado en instituciones de educación superior estaban matriculados en programas de formación universitaria, el 28% en formación tecnológica, el 4% en formación técnica profesional, el 4,2% en especializaciones, el 1,7% en maestría y el 0,2% en doctorado (Melo et al., 2014).

Según el Ministerio de Educación Nacional, por ejemplo, durante el año 2011 en Colombia se otorgaron 293.760 títulos en educación superior, pasando en 2012 a 310.229. Por titulaciones o áreas de conocimiento, teniendo en cuenta títulos de pre y posgrados, la distribución de los graduados sería la siguiente (Ministerio de Educación Nacional, 2013).:

- Economía, Administración, Contaduría y Afines (32,5%)
- Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines (21,4%)
- Ciencias Sociales y Humanas (17%).

En comparación al año 2011, en el año 2012 crecieron en el número de graduados, es decir, de titulaciones expedidas: Bellas artes (creció un 9,8%), Economía, Administración,

Contaduría y Afines (8,2%) y Ciencias Sociales y Humanas (7,6%) (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Como en el resto de Latinoamérica, en Colombia se ha producido en los últimos años un considerable incremento del número de estudiantes que acceden al sistema educativo universitario. En concreto, la tasa de cobertura de la educación superior en Colombia ha pasado de un 27% en el 2004 al 42% en el 2013 (Velásquez, 2013).

En la tabla 4.1 puede apreciarse el incremento de la tasa de matrícula universitaria desde el año 2002 al año 2011 en Colombia.

Tabla 4.1.

Incremento de la tasa de matrícula en las Instituciones de Educación Superior colombianas entre los años 2002 y 2011.

Instituciones de Educación Superior (IES)	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Matrículas en IES públicas	3.2%	3.8%	5.0%	.7%	3.4%	.8%	.34%	3.2%	.54%	.04%
Matrícula en IES privadas	4.2%	1.3%	1.3%	.0%	.5%	.2%	.50%	.45%	.98%	1.88%

Pero, a pesar de esta mejora indudable en el aumento del acceso a la educación superior, la realidad es que de cada 100 estudiantes que culminan su bachillerato aproximadamente 46 entran a la educación superior y, de estos, tan sólo 23 finalizan con éxito sus estudios superiores.

En cifras brutas, en Colombia entre 2000 y 2011 el número de jóvenes bachilleres que no ingresaron o desertaron de la educación superior fue de 3.572.680 e incluyendo los no bachilleres fue de 9.181.283 (Gómez, 2012).

Dicho de otra forma, en Colombia apenas un 54,6% de los estudiantes que ingresan a la universidad se gradúan, es decir, un 45,4% de los estudiantes abandonan sus estudios superiores y el 37% del total de los abandonos se producen en el primer semestre de ingreso a la universidad (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia 2009a).

Cabe anotar que la tasa de deserción de los estudios superiores varía según el tipo de titulación, de los que ingresan a cursar titulaciones técnicas profesionales un 63% de los estudiantes finalizan con éxito, el 52% de los estudiantes en las tecnologías y el 45% de los estudiantes de carreras universitarias. Con lo cual es evidente que cuanto más exigente la titulación en cuanto a años de dedicación, menores son las tasas de culminación y mayor la deserción.

Cuando se evalúa la retención del alumnado por áreas del conocimiento se encuentran que las mayores tasas de deserción en titulaciones de agronomía, veterinaria y afines (tasas de deserción acumuladas a décimo semestre del 57%) y en ingeniería, arquitectura y afines (tasas de deserción acumuladas a décimo semestre del 56,3%). Por otro lado, la menor tasa de deserción se observa en las áreas de ciencias de la salud con 40,1% acumulado en el décimo semestre (Melo et al., 2014).

Algunos esfuerzos por parte de las instituciones y el gobierno han conseguido disminuir la tasa anual de deserción de la educación superior en los últimos años del 13% al 11%. Una cifra positiva pero aún insuficiente para cubrir el atraso que genera la combinación entre la baja cobertura y los altos niveles de deserción.

Colombia está en la media latinoamericana en cuanto a cobertura de la educación superior pero se encuentra 30 puntos por abajo de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Velásquez, 2013).

Lamentablemente el problema de la deserción no se ha integrado plenamente al tema de la mejora en la calidad de la educación superior, sino que tienden a verse como problemas separados o poco relacionados. No se ha llegado a cohesionar el tema del

aumento de la cobertura y la necesidad de desarrollar al unísono mecanismos que identifiquen y atiendan desde el primer momento, de manera preventiva, a los estudiantes que ingresan con ciertos factores de riesgo de abandono de los estudios superiores.

Desde el punto de vista económico, según el Ministerio de Educación Nacional (2009a) se calcula que los estudiantes que abandonaron sus estudios en las universidades públicas en 2009 le costaron al Estado $221.112 millones de pesos (aproximadamente cien millones de euros), correspondientes nada menos que al 12.3% del total de aportes de la Nación a la educación pública.

Hay que sumarle a la cifra del gasto gubernamental el gasto familiar. Se calcula que el costo directo asumido por las familias de estudiantes que se retiraron en 2009 de las universidades privadas fue de $357.351 millones de pesos (165 millones de euros), y que las universidades privadas dejaron de recibir en 2010 $220.081 millones de pesos (otros cien millones de euros) por concepto de matrícula de los estudiantes que desertaron en 2009.

Por lo tanto, en total se puede estimar, aunque de forma muy general e imprecisa, en unos 300 millones de euros al año el coste social que genera el fenómeno de la deserción de los estudios superiores en Colombia.

Señalar que la inversión familiar para que un hijo finalice sus estudios universitarios puede ser enorme y no está al acceso de todos los sectores sociales. La matrícula universitaria en una universidad privada (las universidades públicas tienen cupos reducidos y otorgados de acuerdo a los resultados en las pruebas de ingreso) puede oscilar entre dos millones de pesos (unos 775 euros) y unos 8 millones de pesos (unos 3100 euros), por semestre. Es decir, entre 1400 y 6200 euros al año sólo en gastos de matrícula.

Detrás de las cifras anteriormente señaladas para Colombia y América Latina en general, se encuentran no sólo frustración personal de quien no completa estudios superiores o sufre retrasos en su finalización, sino también una incalculable pérdida de recursos humanos, sociales y económicos, para una región que necesita con urgencia personas

cualificadas para avanzar en su desarrollo. Además teniendo en cuenta que en Colombia la educación superior, como se mencionaba anteriormente, continúa siendo una palanca de ascenso social y la principal opción de muchas familias para mejorar sus condiciones de vida y trabajo.

Por ello, para el gobierno colombiano el reto para las instituciones en los próximos años es el fortalecimiento de la capacidad para desarrollar programas de fomento de la permanencia estudiantil (Gómez, 2012).

Pero como se empezaba a mencionar anteriormente, el aumento de la calidad y la cobertura deben estar alineadas con el propósito de aumentar la tasa de culminación exitosa de los estudios superiores en cualquiera de sus niveles.

Si algo caracteriza en este momento la educación superior en Colombia es que su calidad es heterogénea, conviviendo simultáneamente instituciones reconocidas por su trayectoria y niveles de calidad junto con instituciones con bajos o dudosos niveles de calidad (Melo et al., 2014).

En cualquier caso, es de considerar que esta mejora y aumento en la cantidad y calidad tan deseables en la educación superior en Colombia, deben estar fundamentadas en la investigación rigurosa que soporte adecuadamente las decisiones políticas/institucionales, incorporando, siempre que sea posible, los avances que en diferentes campos de la educación se han producido en la comprensión y actuación sobre el complejo fenómeno de la deserción estudiantil y la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones de educación superior.

En ese mismo sentido, es importante estudiar las características y necesidades propias del actual desarrollo de la educación superior en Colombia de manera que se puedan aplicar, de acuerdo a esta realidad, los avances en la investigación de la educación generados en otros rincones del mundo.

Una de estas características es el tipo de cualificación y contratación de la planta docente. Cuyo impacto en la calidad de la enseñanza impartida es indudable.

Hay que considerar que en el año 2012 las instituciones de educación superior colombianas contrataron a 111.124 profesores: 33.084 con contrato de tiempo completo, 12.767 con contrato de medio tiempo y 65.273 por hora cátedra.

En cuanto al nivel de formación de la planta docente, un 40,5% del total poseen un título de pregrado, un 32,0% de especialización, un 22,3% de magister y un 5,2% de doctorado. Los profesores con doctorado y contrato a tiempo completo tienden a concentrarse en unas cuantas universidades (Melo et al., 2014).

En ese sentido, de acuerdo a estas cifras, es otro tema de reflexión es el impacto que puede tener la gran cantidad de catedráticos con bajo nivel de especialización sobre la calidad de la enseñanza impartida, el nivel de exigencia, los procesos de investigación y los sistemas de evaluación en la educación superior.

Según Melo et al. (2014) en Colombia la proporción de profesores contratados como catedráticos puede llegar al (58,7%) y los profesores universitarios con formación de maestría es del 22,3% y doctorado tan sólo del 5,2%.

Esta preocupación se extiende a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) que celebró este año su CXXXIII Consejo Nacional de Rectores, con la participación de más de 70 líderes de instituciones públicas y privadas del país. Una de las conclusiones de este encuentro es que, aunque en Colombia ha aumentado el número de doctores, aún son relativamente pocos de acuerdo a las necesidades del país. Entendiendo que sin universitarios y, particularmente, sin doctores se dificulta la transformación productiva del país por lo que hay que mejorar la calidad y posibilidades de la educación superior en todos su niveles (Revista Semana, 2014).

Según datos de un estudio del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) presentados por la Revista Semana (2014) al año se gradúan en Brasil 12.217, en México 4.665, Argentina 1.680, Cuba 1.235, y Chile 514. Colombia tiene 245 doctores graduados por año. Cuando se gradúan, el 51% de los doctores trabajan en educación. Esto es bajo comparado con Brasil en el que el 76% de los graduados trabaja en la academia. Continuando con la comparación con Brasil, en Colombia menos del 1% de los doctores trabaja en administración pública, mientras que en Brasil lo hace el 11% (Revista Semana, 2014)

Otras de las características particulares del actual estado de desarrollo de la educación superior en Colombia a tener en cuenta podrían ser:

- El rápido incremento de la cobertura ha permitido el ingreso a la educación superior de más personas, muchos de ellos primera generación de universitarios en su familia. Que según estudios previos constituyen un factor de riesgo de deserción.

- En Colombia existen numerosos programas de jornada nocturna que hace que se incorporen gran cantidad de estudiantes trabajadores o estudiantes universitarios "no-tradicionales", como se les denomina en algunas investigaciones. Esta población requiere el desarrollo de políticas que atiendan sus características y les apoyen a completar con éxito sus estudios.

- Al mismo tiempo en Colombia existe una gran cantidad de bachilleres que provienen del sistema de "promoción automática" y con un rendimiento académico bajo, quienes traen consigo al ingreso a la universidad una serie de debilidades y falencias (por ejemplo en lecto-escritura, cálculo, disciplina, manejo del tiempo, etc.) que son un enorme factor de riesgo durante el primer semestre universitario. Estas falencias provenientes de la secundaria y la carencia de programas que faciliten la transición del colegio a la universidad podrían estar explicando en el terreno de los factores individuales, en parte la enorme deserción que se produce en el primer semestre universitario.

- A pesar del gran reto que es actualmente la retención de los estudiantes universitarios, en Colombia mayoritariamente no se apuesta por programas preventivos, por la identificación temprana de los estudiantes en riesgo académico.

- Por otro lado, es poco habitual que se tengan en cuenta en los estudios sobre la deserción o la deserción temprana variables que vayan más allá de las tradicionales de estudio (por ejemplo, rendimiento en el bachillerato o nivel socioeconómico). Es decir, no existen modelos sobre la retención estudiantil basados en la diversidad de factores o variables estudiadas a lo largo de los últimos años y que, como se planteó anteriormente en este mismo documento, tienen un impacto importante en la predicción del éxito estudiantil en los primeros semestre de ingreso a la universidad.

- Mayoritariamente los departamentos de bienestar universitario colombianos trabajan con modelos de calidad y retención generados hace dos décadas que en muchas ocasiones no han incorporado los avances producidos en el estudio de la educación superior en el mundo. Estos modelos no sólo han sido reevaluados a la luz de avances investigativos, sino que son cuestionables para un país en el que en los últimos años ha crecido masivamente la cantidad de centros de enseñanza y estudiantes que se incorporan a la educación superior. Las necesidades hoy, en volumen y problemas nuevos originados por el aumento de la cobertura de la educación superior, no son los mismos de hace 10 o 15 años. Como señalan Bravo y Mejía (2011):

  "Muchos diseños curriculares y modelos educativos se han quedado atorados en el tiempo, los planes de mejoramiento se focalizan en cómo dar más de lo mismo pero mejor, lo cual no está ofreciendo resultados, existen conflictos y tensiones generacionales y de paradigmas, pero también hay una gran falta de investigación que cree espacios comunes para avanzar con la argumentación adecuada ya que muchos de los estudiantes que están ingresando a las Instituciones de Educación Superior no se sienten bien interpretados por el sistema, lo cual es parte de la crisis de adaptación y viabilidad que hoy se vive." (Página 92)

De todo ello se desprende la necesidad de contar con más y mejores herramientas conceptuales y prácticas, y formas de aproximación racionales/teóricas que consideren las particularidades culturales y sociales de la región para que faciliten la investigación, evaluación y, como consecuencia, la toma de decisiones pertinentes de cara a elaborar propuestas de acción que incrementen la calidad universitaria en el contexto latinoamericano y, particularmente, el colombiano.

SEGUNDA PARTE:

TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

5.1. PROBLEMA ABORDADO

En Colombia aproximadamente un 45,4% de los estudiantes abandonan sus estudios antes de finalizarlos. Es significativo el hecho de que el 37% del total de los abandonos se producen durante el primer semestre de ingreso a la universidad (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2009a y 2009b).

El Ministerio de Educación de Colombia ha visto con preocupación estas cifras por lo que recomienda a las instituciones de educación superior reforzar la prevención de la deserción mediante la investigación de sus posibles causas y el desarrollo de programas de intervención adecuados a éstas.

Desde hace décadas, gracias a los estudios en el área de la deserción académica, se sabe que existen múltiples y diversos factores asociados con el abandono y/o fracaso académico en la educación superior objeto de integración en varios modelos explicativos que buscan entender las causas del abandono y aumentar la retención de los estudiantes universitarios (Berge y Huang, 2004; Donoso y Schiefelbein, 2007; Pozo, 2000; Tinto, 2006-2007).

Entre las variables de orden personal-individual menos tradicionales de estudio, pero que han recibido mayor atención en los últimos años por su relación con la retención universitaria, se encuentran aquellas asociadas a la autorregulación académica entre las que destacan la adecuada gestión del tiempo de estudio y la procrastinación.

Son varios los estudios que apuntan a que durante el primer año de ingreso a la universidad las estrategias de gestión del tiempo son buenas predictoras del rendimiento académico que se obtendrá al finalizar este crucial periodo (Britton y Tesser, 1991; Gortner y Zulauf, 2000; Jianzhong, 2010; Macan et al., 1990).

Existen estudios que aportan evidencia sobre el incremento del rendimiento académico en universitarios tras participar en programas de intervención que se concentran en la mejora de sus competencias académicas y la gestión del tiempo (Macan et al., 1990; Britton y Tesser 1991; Gortner y Zulauf 2000; García-Ros y Pérez-González, 2009; Kitsantas et al., 2008; Hernández y Pozo, 1996; Robins, 2009).

En el enfoque de la autorregulación académica, que incluye varios modelos de aprendizaje autorregulado, los aprendices son considerados "agentes" que eligen entre tareas, entre las herramientas psicológicas para trabajar en tales tareas o moldean su ambiente de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades (Winne y Nesbit, 2010). Mientras que sobre el rendimiento académico previo de los estudiantes es imposible intervenir, las competencias de autorregulación se pueden mejorar a partir de su intervención o entrenamiento. Lo que las convierte en variables de estudio de gran interés para la prevención del fracaso estudiantil universitario.

Por lo tanto, este estudio se plantea abordar el siguiente problema de investigación:

> *"Caracterizar la gestión del tiempo y los hábitos de procrastinación en el alumnado universitario colombiano de primeros semestres y explorar su conexión con las características sociodemográficas del alumnado y el rendimiento académico obtenido."*

5.2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es caracterizar la gestión del tiempo y los hábitos de procrastinación en el alumnado universitario colombiano de primeros semestres y explorar su conexión con las características sociodemográficas del alumnado y el rendimiento académico obtenido, abordando específicamente:

- Validar los instrumentos: Time Management Behavior Questionnaire (TMB) y el Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) para la evaluación cuantitativa del majeo del tiempo y la procrastinación en el alumnado universitario colombiano, respectivamente.

- Describir las características de la gestión del tiempo del alumnado universitario colombiano considerando sus comportamientos, actitudes y hábitos asociados, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas relevantes.

- Describir las características de la procrastinación académica del alumnado universitario colombiano considerando sus comportamientos, actitudes y hábitos asociados, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas relevantes.

- Analizar la relación del rendimiento académico en el alumnado universitario colombiano con los hábitos, actitudes y conductas sobre el manejo del tiempo y la procrastinación académica, considerando las variables sociodemográficas relevantes.

- Integrar y ponderar la contribución de los diferentes factores de gestión del tiempo y procrastinación asociados al rendimiento académico.

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

El estudio se realizó mediante una metodología mixta y constó de dos vías o procedimientos de investigación complementarios: una vía cuantitativa y otra vía cualitativa, como se ilustra en el siguiente diagrama de flujo:

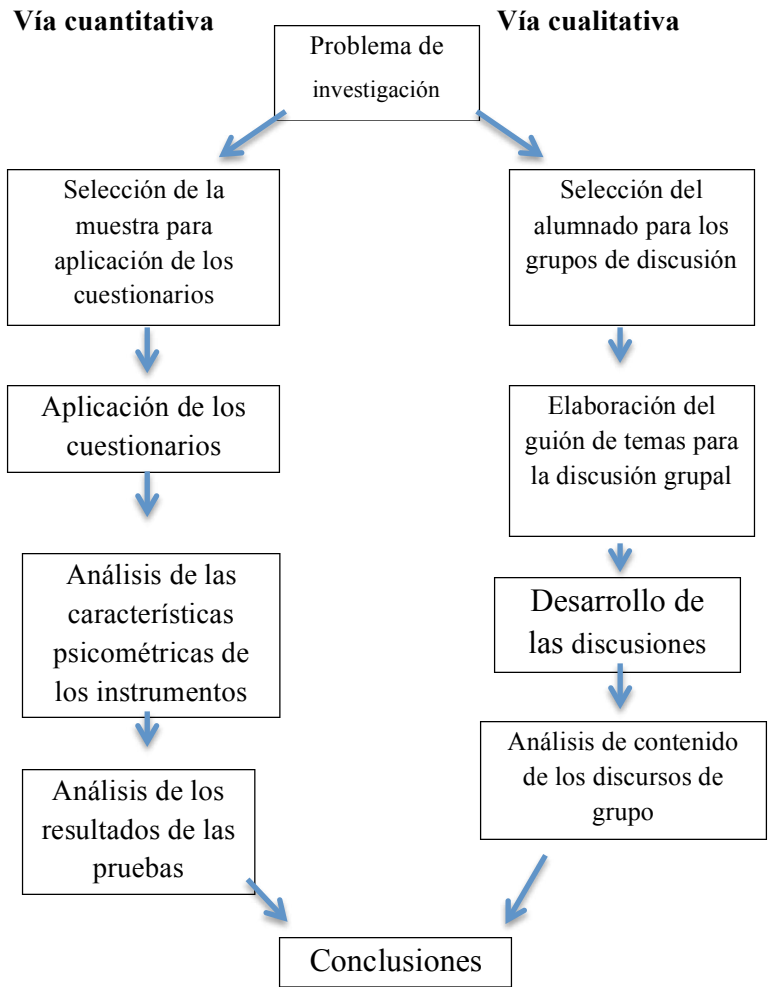


Figura 6.1. Diagrama de las dos vías paralelas seguidas en el desarrollo de la investigación.

Las dos vías metodológicas seguidas para el abordaje del problema de investigación, ilustradas en la figura 6.1, se explican a continuación:

- Vía cuantitativa. Consistió en un estudio descriptivo correlacional que contó con una muestra de 494 estudiantes de primer y segundo semestres universitarios para la aplicación de un cuestionario sociodemográfico y las pruebas de gestión del tiempo (TMB) y procrastinación (PASS). Una vez aplicados los instrumentos se pasó analizar las propiedades psicométricas de las pruebas y se realizó el análisis de los principales resultados.

- Vía cualitativa. Consistió en el análisis de contenido de los discursos provenientes de varios grupos de discusión. Se realizó mediante cuatro grupos de discusión con un total de 25 estudiantes de alto y bajo rendimiento académico de primer y segundo semestres. Como se señala en el diagrama de flujo, se estableció el guión de discusión relacionado con el objeto de este estudio, se desarrollaron las reuniones en las que se obtuvieron los discursos y, finalmente, éstos se analizaron temáticamente.

A partir de los resultados obtenidos a través de los procedimientos que se acaban de mencionar se llevaron a cabo los siguientes análisis:

- Un análisis de las propiedades psicométricas de las dos pruebas estableciendo sus principales indicadores.
- Un análisis Rasch del comportamiento psicométrico de cada una de las preguntas.
- Un análisis de la dimensionalidad de las pruebas mediante análisis Rasch.
- Un análisis de los factores que conforman la prueba de procrastinación (PASS).

- La caracterización de la gestión del tiempo en una muestra del alumnado universitario colombiano.
- La caracterización de la procrastinación en una muestra del alumnado universitario colombiano.
- Un análisis de las potenciales relaciones entre los resultados de la gestión del tiempo y la procrastinación.
- Su relación con las variables de sexo, edad, jornada de estudio, entre otras variables sociodemográficas.
- Un análisis cualitativo sobre las características distintivas de los estudiantes buenos/malos gestores del tiempo.
- Un análisis de la capacidad predictiva de la gestión del tiempo sobre el éxito/fracaso estudiantil.

6.2. VARIABLES Y TEMAS

- Variables sociodemográficas del alumnado: edad, carrera, semestre, género, jornada, dedicación al estudio, nivel de formación de los padres y planificación del tiempo (responder afirmativa o negativamente si planifica su tiempo). Se eligieron las variables más relevantes que, según la literatura, deben ser tenidas en cuenta en este tipo de estudios.

- Promedio de notas obtenido en el curso académico del I semestre del 2011. Definida como el promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes (en un rango de 0 a 5 puntos), es decir, la suma de las calificaciones obtenidas este semestre dividido por el número de materias cursadas.

- Competencias en gestión del tiempo académico. Se definen como las habilidades del alumnado para gestionar adecuadamente su tiempo de estudio, planificando, jerarquizando y ejecutando de manera flexible sus actividades académicas dentro del

tiempo y los plazos estipulados para ello. Operacionalmente en esta investigación se definió mediante la aplicación de la prueba TMB (Time Management Behavior Questionnaire).

- Procrastinación académica. Se define como la tendencia a aplazar o posponer responsabilidades y/o decisiones relacionadas con las actividades académicas. Operacionalmente en esta investigación se definió mediante la aplicación de la prueba PASS (Procrastination Achivement Student Scale).

6.3. SUJETOS FUENTE DE INFORMACIÓN

6.3.1. MUESTRA DE ALUMNADO UNIVERSITARIO PARA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE GESTIÓN DEL TIEMPO Y PROCRASTINACIÓN

La población objeto de este estudio fue el alumnado colombiano de primeros semestre universitarios, que en Colombia constituyen aproximadamente un millón de estudiantes. Por esta razón se realizó la obtención de una muestra, mediante un muestreo por conveniencia debido a las limitaciones de recursos para la obtención de una muestra aleatoria o estratificada. Sin embargo se tuvo en cuenta, por una parte, que el número de participantes fuera lo suficientemente elevado como para estar en capacidad de realizar los análisis estadísticos previstos en el plan de análisis de datos y, por otra parte, dotar a la muestra de un nivel de heterogeneidad considerando dos instituciones universitarias, varias titulaciones, y las dos jornadas de estudios (diurna y nocturna). La elección de las instituciones fue por conveniencia, debido a la disponibilidad de las mismas para la participación en el estudio.

La muestra obtenida finalmente para la aplicación de los instrumentos de medición de gestión del tiempo y procrastinación estuvo constituida por 494 estudiantes universitarios.

Una vez aplicada la encuesta sociodemográfica se obtuvieron los resultados que describen las principales características del alumnado participante, ver tabla 6.1.

Los 494 alumnos tenían edades comprendidas entre los 16 y 46 años (127 hombres y 367 mujeres) de I (442) y II (49) semestres (primer año) de la ciudad de Bogotá- Colombia. De los cuales 347 pertenecían a la jornada diurna y 147 a la jornada nocturna. Un total de 393 participantes eran estudiantes de la Universidad El Bosque de las carreras de Psicología (291 estudiantes), Educación Bilingüe (16), Pedagogía (31), Ingeniería de Sistemas (39), Ingeniería Electrónica (19), y los restantes 102 participantes fueron estudiantes de la Universidad Uniempresarial (Bogotá-Colombia) de las carreras de Administración de Empresas (21), Finanzas y Comercio Exterior (53), Negocios Internacionales (10) y Marketing (11).

Tabla 6.1.

Características de la muestra para la aplicación de las pruebas de gestión del tiempo y procrastinación.

Universidades	Sexo	Semestres	Jornadas	Titulaciones
El Bosque (393)	Mujeres (367)	Primero (442)	Diurna (347)	Psicología (291)
				Educación Bilingüe (16)
				Pedagogía (31)
Uniempresarial (102)	Hombres (127)	Segundo (49)	Nocturna (147)	Ingeniería de Sistemas (39)
				Ingeniería Electrónica (19)
				Administración de Empresas (21)
				Finanzas y Comercio Exterior (53)
				Negocios Internacionales (10)
				Marketing (11)

Nota. Entre paréntesis el número de estudiantes por categoría. El número total de participantes fue de 494.

Por otra parte, el 33% de los hombres y el 49,6 % de las mujeres afirmaron que planifican su tiempo. Lo que indica un mayor porcentaje de mujeres que mediante una agenda, un calendario u otros elementos planifica sus actividades diarias y semanales. Esta

diferencia no parece deberse a una cantidad mayor de ocupaciones ya que el 58% de los hombres y un 54% de las mujeres se dedican a sus estudios tiempo completo. Tampoco se encontraron diferencias en la jornada, ya que tanto el 70% de los hombres y las mujeres de la muestra pertenecen a la jornada diurna.

El 29% de los padres de los participantes tiene un nivel de estudio universitario, el 17% una formación técnica y un 28% que sólo tiene secundaria. Llama la atención que un 9,5% de los padres nunca asistió a la escuela.

En cuanto a la formación de las madres, se encuentra un 35,6% con estudios secundarios, un 26,5% con estudios universitarios, un 18% con estudios técnicos, un 5,7% que sólo realizó la primaria y un 5,3% que nunca asistió a la escuela.

Nos encontramos frente a una muestra cuyos padres tienen un relativo bajo nivel educativo, sólo un 5% de los padres y un 3,4% de las madres tienen algún estudio de posgrado.

Los estudiantes participaron de manera voluntaria en el estudio, a los cuales se les hizo firmar un consentimiento y a los menores de edad un asentimiento de sus padres o tutores previo a su participación (anexo 4). En estos documentos el alumnado indicaban haber recibido información sobre el estudio y estar de acuerdo con participar en el mismo. En el caso del asentimiento informado, este lo firmaron los padres o tutores de los menores.

6.3.2. PARTICIPANTES EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para este procedimiento se contó con 25 alumnos de la Universidad El Bosque de primer y segundo semestre de diversas carreras (12 estudiantes de alto rendimiento y 13 de bajo rendimiento académico) que conformaron cuatro grupos de discusión: dos de alto y dos de bajo rendimiento académico.

Fueron 17 mujeres y 8 hombres con edades comprendidas entre los 18 y 25 años de los cuales 15 fueron estudiantes de primer semestre de carrera y 10 estudiantes de segundo semestre. De estos 14 alumnos pertenecían a la jornada nocturna y 9 de la jornada diurna.

Por carreras, los participantes tuvieron la siguiente distribución: 11 estudiantes de la carrera de Psicología, 6 estudiantes de la carrera de Instrumentación Quirúrgica, 1 estudiante de la carrera Ingeniería de Sistemas, 6 estudiantes de la carrera de Educación Bilingüe y 1 de la carrera de Odontología.

De los 25 alumnos participantes en los grupos de discusión, 8 alumnos trabajaban y 17 sólo estudiaban, uno de los cuales realizaba dos carreras al tiempo. En la tabla 6.2

Tabla 6.2.

Principales características del alumnado participante en los grupos de discusión.

Rendimiento académico	Sexo	Semestre	Jornada	Titulaciones
Alto rendimiento (12)	Mujeres (17)	Primero (15)	Diurna (14)	Psicología (11) Educación Bilingüe (6) Ingeniería de Sistemas (1)
Bajo rendimiento (13)	Hombres (8)	Segundo (10)	Nocturna (9)	Instrumentación Quirúrgica (6) Odontología (1)

Nota. Entre paréntesis el número de estudiantes por categoría. El número de participantes fue de 25.

6.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la aplicación de las pruebas de gestión del tiempo y procrastinación. La aplicación de las pruebas del gestión del tiempo y procrastinación fue colectiva en las aulas de informática durante los meses de febrero y marzo del 2011 a través de una plataforma Web (http://artemisa.unbosque.edu.co/uebevdoc/PsiDesercion/IngSistemaEst.php) construida para la investigación y que contaba con cada uno de los cuestionarios para su

aplicación, es decir, la encuesta sociodemográfica, la prueba de gestión del tiempo y la prueba de procrastinación. En este momento dicha encuesta se encuentra inactiva pero aún está vinculada a la página Web de la Universidad El Bosque a través de la dirección indicada.

Contaron con tiempo ilimitado y la posibilidad de un periodo de descanso entre encuestas. La mayoría de los estudiantes tardó menos de 1 hora en contestar todas las pruebas. Durante la aplicación el investigador siempre estuvo presente para resolver las inquietudes de los participantes.

Para el reclutamiento y realización de los grupos de discusión. Se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión: dos conformados por alumnos de alto rendimiento y dos grupos por conformados por alumnos de bajo rendimiento académico.

El reclutamiento de los participantes se llevó a cabo tomando como base los estudiantes de la Universidad El Bosque y tratando de garantizar diversidad de carreras, además de un relativo equilibrio entre géneros y jornadas. La participación fue voluntaria y se recompensó con la rifa de 4 entradas dobles a cine; se sorteó una entrada por grupo de discusión.

A los docentes de primeros semestres se les explicó el sentido del estudio y se les pidió un tiempo en su clase para ofrecer la información a los alumnos con el sentido de encontrar participantes. Una vez dada la información al curso (a los estudiantes se les indicó que el propósito de la investigación era: “Estudiar la forma en que el alumnado de primeros semestres manejan su tiempo”) fueron tomados los datos de quienes se ofrecieron a participar en la sesión y posteriormente fueron contactados para acercarse en el horario dispuesto.

El criterio de inclusión para cada uno de los grupos fue el reporte por parte del profesor del rendimiento del estudiante en esa asignatura y el autoreporte del estudiante sobre sus propio rendimiento académico, específicamente se le pedía al alumno que indicara

cuál era el promedio estimado de notas en este momento de todas las asignaturas que estaba cursando (de 1 a 5). Por lo tanto, para que un alumno fuera incluido en el grupo de alto rendimiento el profesor debía haber dado un reporte positivo sobre la nota en su asignatura y un autoreporte de notas acumuladas superior a 4.2. Aquellos estudiantes que presentaban una contradicción entre su autoreporte y la valoración por parte del docente no fueron incluidos en el estudio.

Adicionalmente durante la convocatoria telefónica se les preguntó a los estudiantes que posiblemente conformarían el grupo de bajo rendimiento académico, si durante el semestre habían tenido algún problema familiar o personal que hubiera afectado sus estudios. Se trataba de descartar que su bajo rendimiento estuviera determinado por factores circunstanciales y no por sus hábitos de gestión del tiempo. Por esta razón, no se descartó a ningún participante.

6.4.1. PROCEDIMIENTOS DE MEDIDA

Para la medición de la gestión del tiempo y la procrastinación se utilizaron la prueba "Time Management Behavior Questionnaire" (Macan et al., 1990) y la prueba "Procrastination Assessment Scale for Students" (PASS) (Solomon y Rothblum, 1984), respectivamente.

Para recabar los datos sociodemográficos se aplicó una encuesta sociodemográfica (ver anexo 3) antes de la aplicación del los instrumentos de gestión del tiempo y procrastinación.

El promedio académico de los estudiantes fue facilitado por las Secretarías Académicas de cada Facultad al finalizar el periodo académico en julio del 2011.

6.4.1.1. Time Management Behavior Questionnaire (TMB)

Para la medición de la gestión del tiempo se utilizó la traducción al castellano del TMB (García-Ros y Pérez-González, 2012). Según estos autores la traducción de este instrumento fue elaborada por dos traductores, quienes compararon sus respectivas elaboraciones hasta acordar la traducción considerada más adecuada. Esta versión preliminar fue presentada para su análisis y evaluación a un grupo de cinco profesores universitarios y dos psicólogos escolares. Los resultados de este estudio se recogen en García-Ros y Pérez-González (2012).

Para su aplicación en Colombia, un traductor profesional y dos psicólogos colombianos la revisaron. Posteriormente, se aplicó la versión final a cinco estudiantes universitarios colombianos a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada al final de la aplicación de la prueba, en busca de términos confusos o ambiguos desde el punto de vista cultural. Las preguntas que constituyeron la entrevista semiestructurada fueron las siguientes: "¿Entendiste todo el contenido del cuestionario?/ ¿Existe algún término o palabra que no hayas comprendido del todo?/ ¿Por cuál palabra reemplazarías el término que te genera confusión?/ ¿Quieres comentar o añadir algo más?"

La versión final de esta prueba no se aleja de la versión española, ya que no se consideraron cambios sustanciales, carecía de expresiones confusas y sólo se modificaron algunas palabras de poco uso en la cultura colombiana (ver anexo 1). En el cuadro 6.1 se presentan de manera comparativa las preguntas que sufrieron alguna modificación en el cuestionario aplicado al alumnado colombiano.

Número de pregunta	Pregunta en el cuestionario aplicado en España	Pregunta en el cuestionario aplicado en Colombia
1	Cuando decido sobre que es lo que voy a intentar conseguir a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo.	Cuando decido sobre mis objetivos a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo.
5	Repaso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios.	Reviso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios.
10	Tengo la sensación de controlar mi tiempo.	Siento que puedo controlar mi tiempo.
11	Cuando observo que contacto frecuente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial.	Cuando se da el caso de tener contacto frecuente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial.
12	Puedo encontrar las cosas que necesito para mi trabajo más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está patas arriba y desordenado que cuando está ordenado y organizado.	Las cosas que necesito para mi trabajo las puedo encontrar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado, que cuando está ordenado y organizado.
15	Tengo que emplear mucho tiempo en tareas sin importancia.	Le dedico mucho tiempo a tareas sin importancia.
21	Termino tareas de alta prioridad antes de realizar las menos importantes.	Termino primero las tareas de *mayor prioridad* antes de realizar las menos importantes.
22	Llevo una agenda conmigo.	Llevo una agenda (libreta) conmigo.
23	Cuando estoy desorganizado soy más capaz de adaptarme a acontecimientos inesperados.	Cuando estoy un poco desorganizado me adapto mejor a acontecimientos inesperados.
24	Repaso mis actividades diarias para ver donde pierdo el tiempo.	Reviso mis actividades diarias para identificar en cuáles pierdo el tiempo.
25	Mantengo un diario de mis actividades realizadas.	Llevo un diario de las actividades que he realizado.
26	Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado.	Cuando estoy desorganizado se me ocurren las ideas más creativas.
28	Utilizo un sistema de bandejas para organizar la información.	Utilizo un sistema de archivos para organizar la información.
29	Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que son necesarias.	Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que debería hacerlas.
32	Si sé que voy a tener que esperar un tiempo, preparo alguna tarea para realizar mientras tanto.	Si sé que voy a disponer de cierto "*tiempo muerto"*, selecciono alguna tarea para realizar mientras tanto.
33	Establezco bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, ocio, navegar por la web).	Agrupo bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, descanso, navegar por la web).
34	Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones.	Busco aquellos lugares para trabajar en los cuales pueda evitar interrupciones y distracciones.

Cuadro 6.1. Cambios en las preguntas del TMB entre la versión española y colombiana de la prueba.

6.4.1.2. Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)

Para la medición de la procrastinación se utilizó la prueba PASS (Solomon y Rothblum, 1984).

Para su aplicación en Colombia, un traductor profesional realizó un proceso de traducción, esta primera versión traducida del inglés al español fue revisada por tres psicólogos colombianos en busca de expresiones confusas o imprecisiones respecto a la versión en inglés.

Posteriormente, se aplicó la versión final a cinco estudiantes universitarios colombianos a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada al final de la aplicación de la prueba en busca de términos confusos o ambiguos desde el punto de vista cultural.

Las preguntas que constituyeron la entrevista semiestructurada fueron las siguientes: "¿Entendiste todo el contenido del cuestionario?/ ¿Existe algún término o palabra que no hayas comprendido del todo?/ ¿Por cuál palabra reemplazarías el término que te genera confusión?/ ¿Quieres comentar o añadir algo más?".

Como resultado de las evaluaciones descritas en los párrafos anteriores se realizaron los siguientes ajustes a la traducción inicial:

- A las instrucciones iniciales de la prueba se le añadió la frase final: "Recuerda que no hay respuestas buenas o malas."

- En el numeral IV de la primera parte de la prueba se le preguntaba al estudiante: "IV. Tareas académicas administrativas: rellenar impresos, matricularse para las clases, conseguir tarjeta de identificación, etc." Se modificó por: "IV. Tareas académicas administrativas: matricularse para las clases, sacar el carnet, gestionar excusas, etc."

- El numeral V de la primera parte de la prueba se le preguntaba al estudiante: "V. Tareas de asistencia: reunirte con tu tutor, pedir una cita con un profesor, etc." Se modificó por: "V. Tareas de asistencia: pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc."

La versión del PASS aplicada a los participantes puede consultarse en el anexo 2.

6.4.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN

6.4.2.1. Planteamiento de la discusión

Para el desarrollo de las sesiones se elaboró una guía de temas acorde a las categorías de las pruebas aplicadas en la fase cuantitativa, no para dirigir el grupo sino para garantizar que todos estos temas estuvieran incluidos dentro de la sesión.
Los temas incluidos fueron:

- Planificación del tiempo
- Uso de herramientas para el manejo del tiempo
- Preferencia por la desorganización
- Percepción del control del tiempo
- Ansiedad relacionada con las demoras
- Áreas en las que se concentran las demoras: elaboración de trabajos, preparación de exámenes, entre otros.

Por otro lado, se permitió que libremente durante las sesiones los alumnos plantearan otros temas relacionados con hábitos, actitudes y comportamientos de manejo del tiempo.

Se llevaron a cabo cuatro sesiones, una por cada grupo, la duración de cada sesión fue de entre 45 minutos a una hora.

Al inicio de la sesión se les daba la bienvenida a los alumnos, se les recordaba el propósito de la reunión y se les indicaba que no había un orden de temas u orden de palabras, que se trataba que comentaran y discutieran entre ellos las diferentes maneras y estrategias que empleaban para manejar su tiempo.

Para empezar se les proponía un tema: *"Cómo nosotros utilizamos nuestro tiempo en una semana normal, en una que no es de exámenes"* se le daba la palabra a la primera persona de la derecha y a partir de ese momento se esperaba que los demás participaran en el orden deseado y se fueran abriendo y comentando nuevos temas.

Si en algún momento la discusión se detenía o derivaba hacia temas muy alejados del propuesto se intervenía para centrar nuevamente el tema garantizando que se trataran todos los temas relevantes y que todos los miembros del grupo participaran dando su opinión.

6.4.2.2. Desarrollo de las reuniones de grupo

Para la organización y realización de los grupos de discusión se partió de las recomendaciones para este tipo de ejercicios (Gil, 1992-1993; Gil, García y Rodríguez, 1994) de acuerdo a los objetivos previstos para este estudio.

Se optó por realizar las sesiones a lo largo de dos semanas, realizando dos sesiones por semana. Dos días antes de cada sesión se confirmó dos veces telefónicamente a los estudiantes de cada grupo para garantizar su asistencia.

Las reuniones se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Psicología en las denominadas "Salas de Juntas" que tienen una mesa redonda con capacidad de hasta 12 personas, que constituía una adecuada infraestructura para la realización del grupo de discusión.

Se daba por finalizada la sesión cuando se agotaban todos los temas incluidos en la guía y cuando no aparecían temas nuevos sobre los hábitos de manejo del tiempo. Se les agradecía la participación a los alumnos y se procedía a realizar la rifa de las entradas a cine.

En la ejecución de los grupos estuvieron presentes dos investigadores: la autora de este trabajo y una estudiante de último semestre de la carrera de psicología; quien sirvió de apoyo tomando nota de los temas que se iban tratando para verificar la discusión de todos los propuestos en la guía y quien fue instruida previamente para tal fin.

Las sesiones fueron grabadas y al final de las mismas transcritas, añadiendo al registro las conductas no verbales o elementos adicionales que hubiesen ocurrido durante la discusión y que se consideraran de importancia para el estudio.

6.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

6.5.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE DATOS CUANTITATIVOS

Para cumplir con los objetivos marcados en la presente investigación se llevaron a cabo los siguientes análisis de datos:

- Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas más significativas, mediante puntuaciones medias en las variables continuas y porcentajes en las categóricas.

- Análisis de las diferencias significativas en las variables dependientes (gestión del tiempo y procrastinación) en función de la edad, sexo, jornada, dedicación, reporte de planificación del tiempo y nivel académico de los padres, mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras no relacionadas para tres o más condiciones.

- Análisis mediante Rasch para calibración de las preguntas de las pruebas de procrastinación y gestión del tiempo.

- Análisis de las propiedades psicométricas de las pruebas: confiabilidad, dimensionalidad y análisis DIF mediante análisis Rasch.

- Análisis de los factores componentes de las razones para procrastinar mediante un análisis factorial exploratorio.

- Análisis mediante ecuaciones estructurales con el objeto de modelar las relaciones entre las principales variables de investigación.

6.5.1.1. Modelo de Rasch

El modelo Rasch se asienta básicamente en dos principios: la unidimensionalidad y la independencia local.

Según el modelo Rasch la unidimensionalidad permite la estimación de la existencia de un factor principal del instrumento ya que las preguntas de la prueba deben medir una única dimensión.

Por otro lado, la independencia local indica que las respuestas de las personas a cualquier pregunta es independiente de su respuesta a otra pregunta.

Los dos principios se relacionan con la validez y confiabilidad del instrumento como se expondrá a continuación.

Validez. La unidimensionalidad es una detección de la validez de constructo de la prueba. La unidimensionalidad de la medida se evidencia en estimaciones de diferentes estadísticos que sustentan la validez de constructo cuando los datos se ajustan al modelo (Bond y Fox 2007; Linacre, 2006).

Mediante el análisis de componentes principales de residuos (Linacre, 2012) se puede llegar a la conclusión de que la prueba sólo mide una dimensión cuando la varianza explicada por la medida es ≥ 40% (Linacre, 2006; Linacre, 1998); moderada cuando es ≥ 30% y mínima aceptable cuando es ≥ 20%.

Adicionalmente, se asume como evidencia para la unidimensionalidad de la medida la razón de 3 a 1 para la varianza explicada por la medida sobre la varianza no explicada por el primer contraste; así como el valor de <3 para los eigenvalues obtenidos por la varianza no explicada en el primer contraste (Linacre, 2012).

Como se ha mencionado anteriormente, la independencia local ocurrirá cuando una pregunta no tenga correlación con otra pregunta en la misma prueba. Se calcula mediante el establecimiento de una expectativa probabilística acorde a la dificultad de cada ítem y a la habilidad de cada persona; el procedimiento compara cada patrón de respuesta, ítem por ítem y persona por persona.

Es decir, el modelo trabaja sobre el supuesto de que las personas que tienen mayor dominio o conocimiento sobre un área particular, responderán correctamente a todos los elementos fáciles, y cuando las personas no tienen ese mismo nivel de dominio se espera que no conteste ni a los reactivos más fáciles (Bond y Fox, 2012).

La escala en Loguitos (en inglés, logits scale) es una representación de la habilidad del individuo quien responde a la preguntas de la prueba en diferentes magnitudes de dificultad (Bond y Fox, 2012).

El modelo de Rasch analiza también la validez de constructo con base en la jerarquía de los ítems; se calcula y muestra en el mapa de ítems mediante las estimaciones de dificultad de los mismos.

Los ítems deben conformar una "regla" continua donde los de baja dificultad se ubican en la parte inferior, los de dificultad media en la mitad de la regla, y los de alta dificultad se ubican en la parte superior.

Confiabilidad. Estos dos principios (unidimensionalidad e independencia local) son muy importantes para medir la consistencia interna de la prueba usando el análisis de componentes principales (en inglés, principal component of analysis PCA).

El modelo Rasch ofrece estimaciones de confiabilidad para personas e ítems; el criterio utilizado en esta investigación para evaluar este coeficiente fue ≥.80 (Linacre, 2012). En el modelo de Rasch la interpretación de la confiabilidad es similar al Alfa de Cronbach en la Teoría Clásica de los Tests (TCT).

Otro indicador de confiabilidad es la medida de separación que señala el número de niveles en unidades de error estándar, en el que la muestra de ítems y de personas pueden agruparse. El valor esperado es ≥ 1,5 (Linacre, 2012). La estimación de la separación indica el número de niveles de 0,0 hasta el infinito en el que la distribución de las personas o elementos pueden distinguirse (Bond y Fox, 2007).

Mediante el análisis Rasch se calcula el índice de confiabilidad para los ítems de la prueba y el índice de confiabilidad de las personas, también reporta el coeficiente biserial puntual para ítems y para personas, valores negativos o muy cercanos a 0,0 indican ítems o personas con patrones de respuesta que contradicen la variable.

Ajuste de las preguntas. Los estadísticos de ajuste es el criterio de medias cuadráticas (MNSQ) para identificar la el peso o valor de la información (infit) y la sensibilidad a los extremos (outfit).

Los valores del MNSQ pueden ir de cero hasta el infinito con un valor esperado de 1. Para este estudio indican ajuste al modelo para ítems y personas valores del infit y outfit entre ,60 y 1,40 (Bond y Fox, 2007). Las preguntas fuera del rango de ajuste del MNSQ se

consideran sobreestimados (la pregunta es muy predecible) o infraestimados (la pregunta es errática).

El análisis de los desajustes conduce a la mejora o eliminación de ítems tanto para las personas como para los ítems (Bond y Fox, 2007).

También se toman en cuenta los valores de correlación biserial producto momento punto medida (PTME) de ítems y personas ≥, 4 (Linacre, 2012).

Para evaluar la invarianza de la medida a través de los subgrupos se estimó el DIF (Funcionamiento Diferencial de los Ítems). Un contraste significativo de DIF es aquel que presenta una diferencia de .5 logitos con $p \leq .05$ cuando se estima el estadístico de Mantel-Haenszel para todas las comparaciones, que es aproximadamente la mitad de una desviación estándar (DE) para el nivel de habilidad de las personas (Bond y Fox, 2007).

6.5.1.2. Análisis Factorial Exploratorio

El Análisis Factorial es un procedimiento habitualmente utilizado en ciencias sociales y humanas para analizar interrelaciones entre un número elevado de variables métricas, explicando dichas interrelaciones en términos de un número menor de variables denominados factores.

El proceso matemático por el que se desarrolla la elección de los factores de una muestra, se realiza a partir de una matriz de correlaciones, de donde, y a través de la aplicación del análisis factorial correspondiente, se extrae otra que se denomina factorial. Las columnas de esta última matriz representan a un factor y las filas coinciden en número con el total de variables observadas. A cada elemento de esta matriz factorial se le denomina peso, carga, ponderación o saturación factorial, y son interpretados como índices de correlación entre las filas y las columnas, indicando así el peso que cada variable asigna a cada factor.

El Análisis Factorial se utiliza con bastante frecuencia para obtener la validez de constructo a partir de cuestionarios, dirigido a la extracción de factores no observables que se supone subyacen a dicho test.

Desde este punto de vista, la validez de constructo puede ser conceptualizada en términos de un proceso científico de contrastación de hipótesis, a partir los datos empíricos y los juicios racionales.

En este proceso de contrastación, las hipótesis se obtienen realizando inferencias a partir de las puntuaciones de un cuestionario y la validación es el proceso de acumulación de evidencia que apoya o no dichas inferencias a partir de las interpretaciones de las puntuaciones de una prueba (Messick, 1989).

Por ello la validación de una prueba psicológica abarca todas las cuestiones experimentales, estadísticas, teóricas y filosóficas por medio de las cuales se evalúan las hipótesis y teorías científicas (Messick, 1989). En dicho procedimiento de validación, el análisis factorial es la técnica estadística por excelencia usada para la validación de constructo.

El análisis factorial tiene dos modalidades diferentes: exploratorio y confirmatorio. La principal diferencia entre ambos es que el análisis factorial confirmatorio supone una estructura factorial basada en un modelo teórico previo, mientras que el exploratorio (usado en el presente estudio) es una técnica que basada en los datos, intenta descubrir la estructura subyacente que éstos poseen.

Por tanto, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) es una aproximación inductiva o exploratoria. Trabaja desde las mediciones empíricas de los indicadores hacia la definición del constructo.

El procedimiento del AFE consiste en delimitar un número amplio de indicadores, que supuestamente miden el constructo. Estos indicadores son analizados mediante AFE

para encontrar patrones de correlación entre ellos y, una vez identificados, se delimitan y se les pone un nombre, definiendo así el constructo (Pérez-Gil, Chacón, y Moreno, 2000).

Pruebas de adecuación muestral. Antes de proceder al AFE se aplican dos pruebas globales de adecuación de la muestra normalmente utilizadas para establecer si los datos son adecuados para este análisis: Prueba de esfericidad de Bartlett y Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.

La prueba de esfericidad valora la matriz de correlaciones contrastando la Hipótesis nula (Ho) de que en dicha matriz no hay correlaciones.

La medida de adecuación muestral de Kayser-Meyer-Olkin, es un índice que nos ayuda a comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial, es un índice cuyo resultado cuanto más alto mejor. Los resultados de estas dos pruebas garantizan que la muestra es adecuada para la realización del Análisis Factorial Exploratorio.

Comunalidades. La variabilidad de cada ítem (variable) se puede descomponer en dos elementos: la comunalidad, que es la cantidad de varianza que cada ítem comparte con el resto la muestra y la unicidad, que representa la parte de la varianza que es específica de cada elemento.

La comunalidad de una variable, por tanto, es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Cuanto más alto sea el valor de la comunalidad mejor, pero no existe un criterio único de adecuación o exclusión de una variable por su índice de comunalidad, normalmente se espera que sea superior a 0,3.

Matriz de componentes rotados. La Rotación Factorial transforma la matriz factorial inicial en otra denominada matriz de componentes rotados, que es más fácil de interpretar. Consiste en una combinación lineal de la primera matriz y explica la misma cantidad de varianza inicial.

Los factores rotados tratan de que cada una de las variables originales tenga una correlación lo más próxima a uno de los factores, y correlaciones próximas a cero con los restantes, consiguiendo así correlaciones altas con un grupo de variables y baja con el resto.

Una vez rotada la matriz, vemos que las correlaciones tienden a saturar, cada una, principalmente a un único componente o factor de la matriz. Habitualmente se tiene en cuenta el criterio de que ningún ítem sature en más de un factor por encima de ,30 y que aporte confiabilidad a la subescala.

6.5.1.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Los modelos de ecuaciones estructurales (en inglés, Structural Equation Models, SEM) son unas técnicas estadísticas multivariadas usadas para relacionar múltiples variables y estimar su efecto. Como señalan Ruiz, Pardo y San Martín (2010), una de las ventajas de este tipo de modelos estadísticos es que permiten establecer el tipo y dirección de la relación entre los factores o variables, para posteriormente estimar los parámetros de las relaciones propuestas en el modelo.

Se les denomina también modelos confirmatorios, frente a los modelos exploratorios, ya que lo que buscaría un investigador al utilizarlos sería confirmar un modelo explicativo teórico a nivel empírico con el análisis de los resultados de la muestra.

Las variables que puede contemplar el modelo son las siguientes:

- Variables observables o indicadores: son aquellas que miden a los sujetos o los casos.

- Variables latentes: son variables inobservables, que solo puedes ser deducidas a partir de las observables.

- Errores: se trata de dos tipos de errores, uno, los errores de medición y dos, la varianza no explicada, es decir, el conjunto de variables que no han sido contempladas en el modelo pero que están afectando la medición.

- Variables exógenas: aquellas que influyen en otras variables pero que no reciben efecto de ninguna variable. Por ejemplo, en un modelo de regresión las variables independientes son exógenas.

- Variables endógenas: aquellas que reciben el efecto de otra variable, en los modelos SEM cualquier variable endógena va acompañada de un error. Por ejemplo, en un modelo de regresión, la variable dependiente es endógena.

Bondad de ajuste del modelo. Los estadísticos de bondad de ajuste sirven para establecer la calidad del modelo.

Son tres tipos de estadísticos de bondad de ajuste: ajuste absoluto (valoran los residuos), los de ajuste relativo (comparan el ajuste frente a un modelo de peor ajuste) y los de ajuste parsimonioso (valoran el ajuste en comparación al número de parámetros utilizados) (Ruiz et al., 2010).

En el cuadro 6.2 se resumen algunos de los principales estadísticos de bondad de ajuste de un modelo de ecuaciones estructurales.

Dentro del diagnóstico del modelo y la bondad de ajuste del mismo existen unas medidas globales de ajuste del modelo, las cuales se mencionan a continuación.

Test de Chi-cuadrado. Si el Chi-cuadrado no es estadísticamente significativo se acepta la Hipótesis nula y se concluye que los datos ajustan al modelo.

Permite contrastar la hipótesis nula de que todos los errores del modelo son nulos, por lo que interesa mantener dicha hipótesis con la muestra utilizada.

Sin embargo esta prueba es muy sensible al tamaño muestral ya que con muestras superiores a 200 sujetos es fácil rechazar la hipótesis nula cuando el modelo consigue un buen ajuste.

Error de aproximación (RMSEA). Se trata de la discrepancia por grado de libertad entre la matriz de covarianza poblacional (hay intervalos de confianza) y la reproducida. RMSEA es el promedio de los residuales entre la correlación observada en la muestra y el modelo esperado observado estimado de la población.

Cuanto menor mejor con los siguientes criterios:

RMSEA £ 0.05 Satisfactorio
RMSEA £ 0.08 Aceptable
RMSEA> 0.10 Rechazar modelo

El índice de ajuste comparativo (CFI). Oscila entre 0 y 1. Cuanto mayor mejor, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

CFI ≥ 0.90 aceptable
CFI ≥ 0.95 excelente

Otra característica de este tipo de modelos son que la estimación que realiza el modelo se basa en las correlaciones entre las variables medidas, por lo que se trabaja con variables cuantitativas preferentemente continuas.

Tipo de ajuste	Ajuste absoluto	Ajuste relativo	Ajuste parsimonioso
Definición	Valoran el ajuste del modelo teniendo en cuenta los residuos.	Son mediciones relativas al modelo de independencia (no hay relaciones en los datos) y al modelo saturado (ajuste perfecto).	Penalizan modelos grandes con muchos parámetros estimados. Los modelos de ecuaciones estructurales son sensibles a la cantidad de parámetros a estimar, cuanto más complejo el modelo, más probabilidad de que ajuste.
Estimación estadística	X2, GFI, RMSR, RMSEA	CFI, NFI, IFI, RFI	PNFI Y PCFI

Cuadro 6.2. Estadísticos de bondad de ajuste en los modelos de ecuaciones estructurales.

Por otra parte, permiten hipotetizar efectos causales entre las variables o factores, relaciones recíprocas o concatenaciones entre variables.

Aunque el modelo estima el parámetro correspondiente a los efectos causales hipotetizados, hay que tener cuidado con las interpretaciones a este respecto ya que esto no demuestra la existencia de "causalidad", que deberá ser demostrada en un diseño experimental (Ruiz et al., 2010).

6.5.2. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DE GRUPO

Para el análisis de los discursos producto de los grupos de discusión (ver transcripciones de los grupos de discusión en el anexo 5) se partió de un sistema inicial de categorías siguiendo las recomendaciones propuestas por Gil, García y Rodríguez (1994);

todas las pautas seguidas para el análisis, y que se indican a continuación, fueron tomadas del mencionado documento.

Para este estudio las categorías iniciales a considerar para el análisis (para determinar cuándo un fragmento de texto será clasificado en una categoría concreta) y su definición se presentan el cuadro 6.3.

En la medida que se abordó el análisis de las transcripciones de los cuatro grupos de discusión se fueron clasificando los fragmentos que correspondían a cada una de estas categorías.

Una vez elaborado este primer nivel de análisis se procedió a la revisión del contenido de la categoría identificando temas que permitieran una nueva clasificación de la información y se realizó una nueva codificación interna en subcategorías, las cuales se presentarán en el capítulo de resultados pormenorizadamente.

En un proceso de categorización progresiva, una vez se tuvo la información en unas categorías iniciales en temas de primer nivel, se examinó en contenido de cada categoría para clasificar en un segundo nivel. Del mismo modo, se procedió a resumir el contenido de las categorías, explicando qué se dijo e ilustrándolo con citas textuales extraídas de los discursos de grupo.

Adicionalmente se llevó a cabo la comparación de la información recogida para el alumnado de bajo y alto rendimiento ilustrando las diferencias mediante matrices textuales.

Categoría	Definición
Planificación	Descripción de conductas, hábitos o valoraciones en los que se informa sobre el establecimiento de metas y la jerarquización de las tareas; el seguimiento de unos objetivos y/o tareas para conseguir unos propósitos claros.
Uso de herramientas	Se refiere al reporte sobre el uso de herramientas, ayudas externas o similares para planificar las actividades en un periodo de tiempo determinado (al día, a la semana, mensualmente, etc.), por ejemplo, uso de horarios, agenda, listas de actividades, etc.
Preferencia por la desorganización	Cuando se reporta una tendencia a la predilección por la desorganización en el entorno de trabajo o como manera habitual en el que la persona desarrolla sus tareas o proyectos.
Percepción del control del tiempo	Expresiones, creencias o valoraciones personales sobre la sensación que tiene el individuo acerca del grado de control que tiene sobre su propio tiempo.
Áreas en las que se concentran las demoras	Conductas o hábitos de procrastinar en áreas específicas, por ejemplo, empezar a estudiar para un examen, realizar el trabajo final, cumplir con las tareas de una asignatura en particular, etc.
Ansiedad relacionada con las demoras	Expresiones del alumnado sobre la ansiedad que le produce el aplazar o demorar el inicio o finalización de una actividad académica.
Otros	Cuestiones asociadas con los hábitos, conductas, creencias o actitudes sobre las actividades académicas que puedan estar relacionados con el manejo del tiempo o la procrastinación.

Cuadro 6.3. Sistema inicial de categorías dispuesto para el análisis de los discursos de grupo.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

7.1. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE GESTIÓN DEL TIEMPO (TMB)

7.1.1. COMPROBACIÓN DEL SUPUESTO DE DIMENSIONALIDAD DEL MODELO DE RASCH

Para los análisis de este apartado de la investigación se utilizó el programa Winsteps 3.81.0, un software diseñado exclusivamente para realizar análisis bajo el modelo Rasch para personas e ítems.

Para comprobar el supuesto de dimensionalidad del modelo de Rasch, con el Winsteps se utiliza el método de residuos estandarizados (Linacre, 2012) y sus resultados pueden consultarse en las tablas 7.1 y 7.2.

Tabla 7.1.

Varianza de residuos estandarizados (en valores propios) del TMB.

	Empírica	Modelada
Total de varianza bruta =	100,00%	100,00%
Varianza bruta explicada por las medidas=	30,40%	30,10%
Varianza bruta explicada por las personas =	4,70%	4,70%
Varianza bruta explicada por las preguntas =	25,70%	25,40%
Varianza bruta sin explicar (total) =	69.6%	69,90%
Varianza bruta sin explicar en 1er contraste =	10.9%	15.7%
Varianza bruta sin explicar en 2º contraste =	5.3%	7.6%
Varianza bruta sin explicar en 3er contraste =	3.2%	4.6%
Varianza bruta sin explicar en 4º contraste =	3.1%	4.5%
Varianza bruta sin explicar en 5º contraste =	2.8%	4.1%

Con respecto a la escala TMB, se identificó que del total de la varianza de las puntuaciones, el 30.4% es explicado por las medidas (atributo) y el 25.7% es explicado por los ítems. A pesar de que el 69.6% de la varianza no se explica por las medidas, los ítems ni las personas, estos tres factores explican más del 40% de la varianza total y al contrastar estos resultados con las estimaciones del infit y outfit de la tabla 7.2. (valores de todos los ítems comprendidos entre 0.5 y 1.5), se puede concluir que la bondad de ajuste del modelo es aceptable.

Adicionalmente, no hay correlaciones negativas entre los ítems y la medida, lo que significa que el funcionamiento de los ítems es el esperado por el modelo.

Tabla 7.2.

Estimaciones del infit y outfit para cada una de las preguntas del TMB.

				INFIT		OUTFIT		PT-MEDIDA		EXACT	MATCH
Pregunta	Puntaje total	Medida	Modelo S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%
12	903	0,93	0,05	1,52	7	1,75	8,9	0,15	0,36	23,9	31,5
16	907	0,92	0,05	1,27	3,9	1,44	5,6	0,11	0,36	26	31,5
25	1038	0,65	0,04	1,16	2,7	1,13	2,1	0,55	0,38	23,2	30,4
20	1098	0,54	0,04	1,17	2,9	1,21	3,5	0,19	0,38	25,4	30,3
26	1119	0,5	0,04	1,24	4,1	1,29	4,7	0,22	0,39	24,5	30,3
23	1147	0,45	0,04	1,06	1,1	1,08	1,4	0,33	0,39	27,3	30,1
30	1153	0,44	0,04	1,04	0,8	1,1	1,7	0,23	0,39	33,3	30,2
19	1168	0,41	0,04	1,02	0,3	1,08	1,3	0,25	0,39	29,6	30
24	1192	0,37	0,04	0,78	-4,5	0,77	-4,5	0,55	0,39	34,3	30,1
15	1200	0,36	0,04	0,8	-4	0,86	-2,7	0,25	0,39	39	30,1
2	1205	0,35	0,04	1,08	1,5	1,14	2,5	0,06	0,39	32	30,2
22	1313	0,16	0,04	1,42	7,2	1,41	6,8	0,54	0,39	19,6	30,6
18	1333	0,13	0,04	1,12	2,2	1,1	1,9	0,57	0,39	26	30,9
29	1373	0,06	0,04	1,07	1,3	1,09	1,6	0,17	0,39	34,5	31,2
27	1374	0,06	0,04	0,71	-6	0,72	-5,8	0,57	0,39	37,7	31,2
6	1385	0,04	0,04	0,73	-5,7	0,73	-5,4	0,48	0,39	35	31,3

28	1426	-0,02	0,04	1,18	3,2	1,18	3,1	0,45	0,39	26,7	31,4
3	1439	-0,05	0,04	1,37	6,2	1,35	5,8	0,5	0,39	20,7	31,6
33	1455	-0,07	0,04	0,9	-1,9	0,9	-1,8	0,47	0,39	35,6	31,7
11	1473	-0,1	0,04	1,08	1,5	1,07	1,2	0,43	0,39	27,1	31,8
4	1480	-0,12	0,04	0,89	-2	0,93	-1,2	0,19	0,39	42	31,9
32	1523	-0,19	0,04	0,87	-2,5	0,87	-2,5	0,42	0,39	38,6	32,3
7	1528	-0,2	0,04	0,74	-5,3	0,74	-5	0,47	0,39	40,5	32,3
13	1554	-0,24	0,04	0,71	-5,8	0,71	-5,7	0,58	0,39	42	32,5
10	1586	-0,3	0,04	0,85	-2,7	0,87	-2,3	0,32	0,38	35,2	32,9
5	1591	-0,31	0,04	0,64	-7,2	0,65	-6,9	0,52	0,38	40,9	33
14	1635	-0,39	0,04	1,09	1,6	1,09	1,4	0,53	0,38	29,6	33,6
31	1687	-0,49	0,04	0,93	-1,2	0,91	-1,5	0,5	0,37	34,5	34,4
17	1716	-0,54	0,04	0,68	-5,9	0,69	-5,6	0,43	0,37	41,2	34,9
21	1735	-0,58	0,04	0,94	-1	0,94	-1	0,34	0,37	36,7	35,2
9	1741	-0,59	0,05	0,71	-5,3	0,71	-5	0,49	0,37	41,6	35,3
34	1779	-0,67	0,05	1,01	0,2	1,02	0,3	0,38	0,36	32,2	36
1	1816	-0,75	0,05	0,9	-1,5	0,91	-1,4	0,36	0,36	38,2	36,4
8	1820	-0,76	0,05	1,37	5,2	1,37	5	0,26	0,35	29,9	36,5
Media	1408,6	0	0,04	1	-0,3	1,02	0			32,5	32,2
Dt.	254,7	0,45	0	0,23	4	0,25	4			6,5	2

Nota. De acuerdo al modelo, para cada una de las preguntas se consideran ajustados al modelo los valores MNSQ (infit y outfit) comprendidos entre 0.5 y 1.5.

7.1.2. FUNCIONAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS

De las cinco categorías establecidas en la escala, cuatro (1, 3, 4 y 5) se diferencian a lo largo de las mediciones del atributo. La categoría 2 se encuentra dentro del mismo nivel del atributo que contempla la categoría 1 (ver figura 7.1).

Recordemos que las categorías de la prueba son: (1) nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre. Por lo tanto, las categorías 1 y 2 (nunca y pocas veces) tienden a fundirse en una única.

En relación con el funcionamiento de las cinco categorías en cada uno de los ítems y a lo largo de la medida del atributo (ver figura 7.2), se identificó que 29 ítems mantienen el orden de las categorías, mientras que los ítems 2, 16, 19, 20 y 30 presentan algunas categorías invertidas; sin embargo, las categorías que presentan estos problemas, se encuentran muy cerca en el nivel de la escala, lo que significa que tienen casi la misma probabilidad de pertenecer a cualquiera de las categorías que están invertidas.

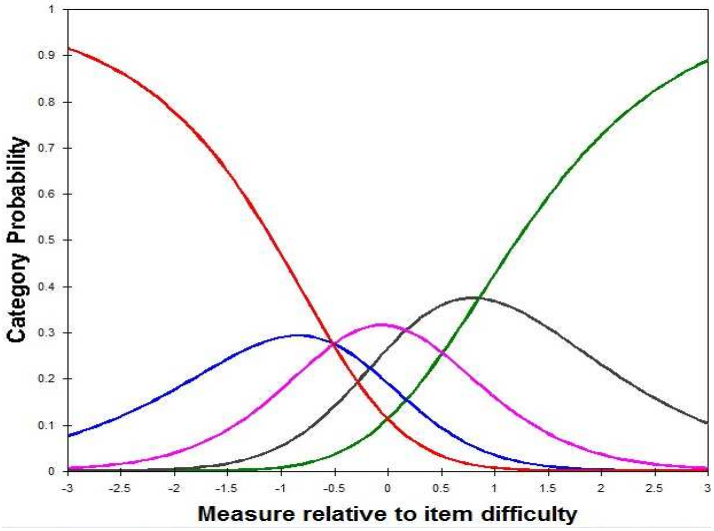


Figura 7.1. Funcionamiento de las categorías del TMB.

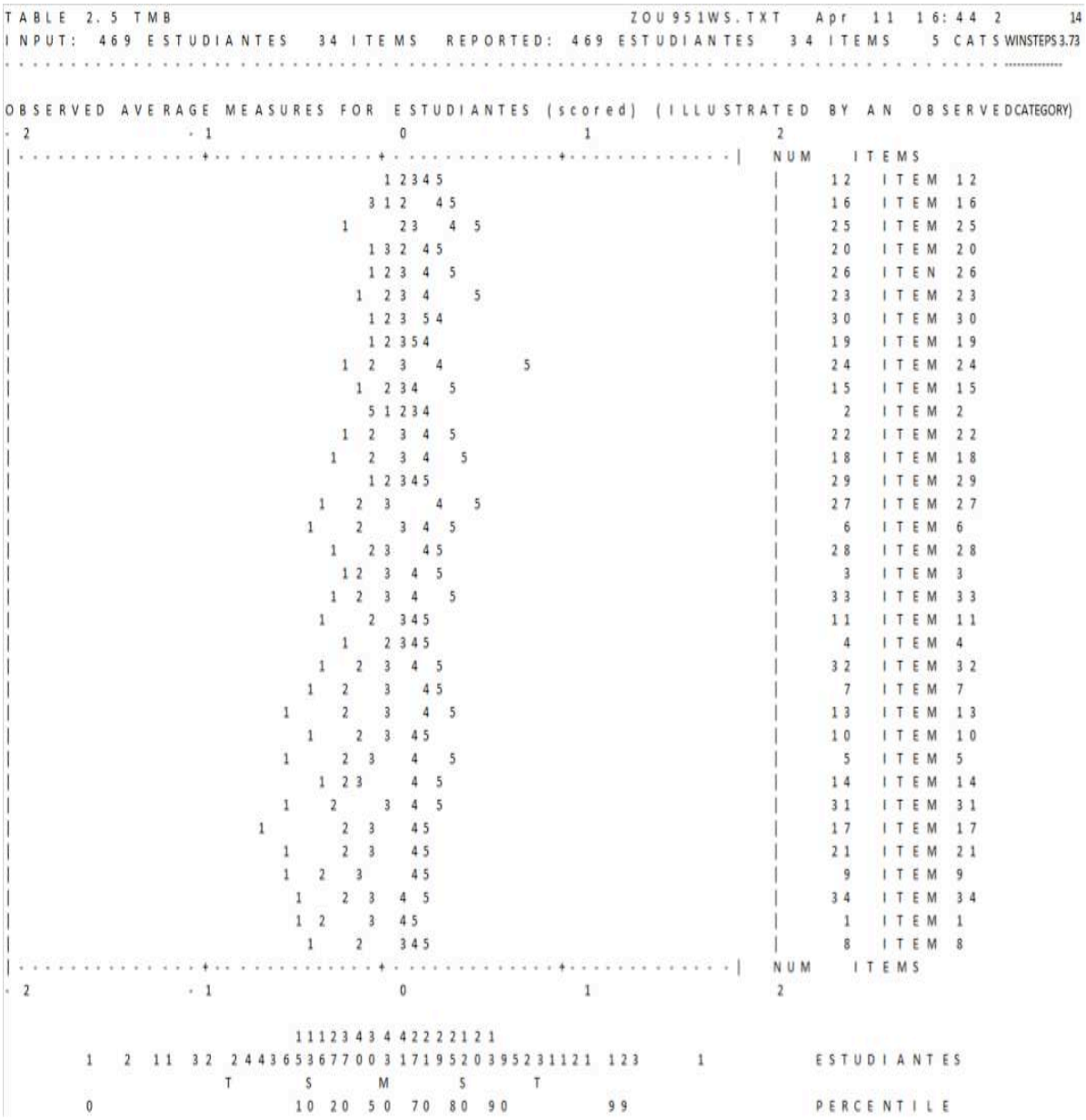


Figura 7.2. Promedio para los puntajes de los estudiantes para las categorías observadas.

7.1.3. CONFIABILIDAD

En el modelo de Rasch, la confiabilidad se estima con el error de medida y se grafica con la Función de Información de los Ítems y la Función de Información del Test.

El error de medida se estima para cada uno de los ítems, los análisis indicaron para el caso del TMB que el error superior fue de 0.05 para los ítems: 1, 8, 9, 12, 16 y 35; este resultado significa que las estimaciones del parámetro *b* tienen una alta confiabilidad.

Con respecto a la Función de Información del Test (figura 7.3), ésta se obtiene de la suma de las funciones de información de todos los ítems, permitiendo identificar la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el test (Muñiz, 1997). La Función de Información del TMB tiene su punto más alto en -0.8 logits (unidad de medida del atributo), lo que significa que en este nivel de la escala es donde el TMB es más confiable.

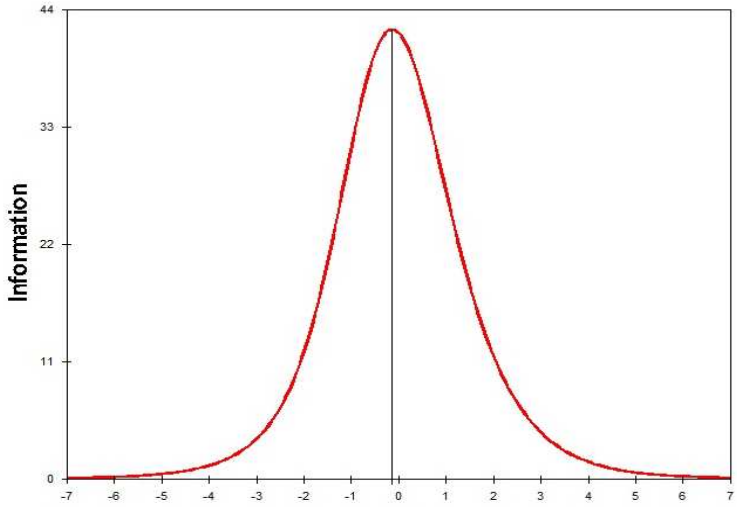


Figura 7.3. Función de Información del Test que identifica la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el test.

7.1.4. ESTIMACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PARÁMETRO B

De acuerdo con Macan et al. (1990), el TMB mide comportamientos relacionados con la gestión del tiempo, lo que traducido al modelo de Rasch significa que cada comportamiento descrito en cada ítem representa un nivel determinado de lo que podría denominarse *gestión del tiempo*. De este modo los ítems 12, 16, 20 y 25, son los comportamientos del TMB que denotan mayor *gestión del tiempo*, mientras que los ítems

17, 21 y 31 corresponden a comportamientos que también están relacionados con la *gestión del tiempo*, pero en menor grado.

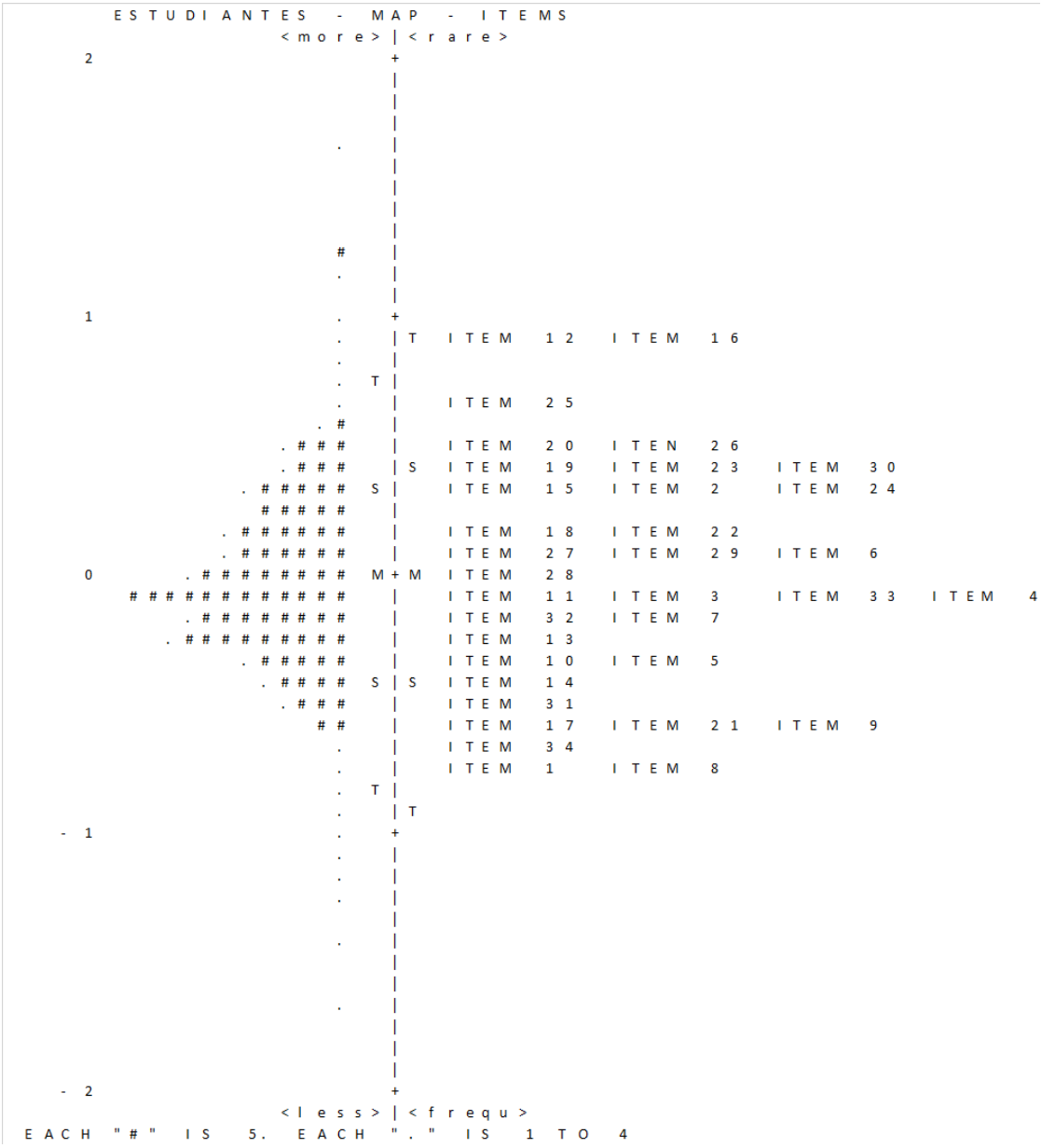


Figura 7.4. Función de Información del Test que identifica la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el test.

Como puede observarse en la figura 7.4, los ítems se distribuyen en la escala *gestión del tiempo* a partir de -0.58 logits hasta 0.93 logits, lo que evidencia una alta confiabilidad

en el nivel medio de la escala y esto conlleva a decir que el TMB no mide con la misma precisión los niveles bajos (por debajo de -1 logits) y altos (por encima de 1 logits) de la *gestión del tiempo*.

7.1.5. ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DE LOS ÍTEMS (DIF)

Se realizó un análisis de Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF) a los 34 ítems del cuestionario comparando el parámetro b de los estudiantes, con la probabilidad de puntuar los niveles altos en cada uno de los ítems. Esta comparación se realizó entre el sexo, jornada y semestre al que pertenecía cada estudiante.

Existe DIF cuando un grupo de personas evaluadas aunque tengan el mismo nivel de la variable medida, en este caso habilidades en la gestión del tiempo, no tienen la misma probabilidad de acertar la respuesta a una pregunta. Sin embargo, la existencia del DIF no implica necesariamente un sesgo en la pregunta (Wright y Stone, 1999).

Los resultados evidenciaron que ningún ítem presentaba DIF, pero al realizar la corrección de Bonferroni al método empleado (comparación del parámetro b), se identificaron cuatro ítems (3, 12, 14 y 26) que funcionan de forma diferencial entre hombres y mujeres. En estos cuatro ítems las mujeres tienen una mayor probabilidad de puntuar en los niveles altos, en comparación de los hombres que tienen el mismo parámetro b. Sin embargo, estas preguntas fueron utilizadas para el análisis de los resultados ya que no hay suficiente evidencia que justifique su eliminación.

Las preguntas mencionadas son:

- Llevo una libreta para apuntar notas e ideas (Pregunta 3 de la subescala de Herramientas).

- Las cosas que necesito para mi trabajo las puedo encontrar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado, que cuando está ordenado y organizado. (Pregunta 12 de la subescala de Preferencias).
- Escribo notas para recordar lo que necesito hacer (Pregunta 14 de la subescala de Herramientas).
- Cuando estoy desorganizado se me ocurren las ideas más creativas (Pregunta 26 de la subescala de Preferencias).

7.2. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN (PASS)

7.2.1. COMPROBACIÓN DE LOS SUPUESTOS DEL MODELO DE RASCH

Para el caso de la escala PASS, al revisar la estructura de la escala se identificaron dos atributos diferentes: (1) el primer atributo está relacionado con la prevalencia de la procrastinación en seis áreas académicas (escritura en papel, preparación para la presentación de un examen, mantenerse al día con las tareas de lectura semanales, realización de tareas administrativas, asistir a reuniones y realización de las tareas académicas en general), definiendo procrastinación como el acto de retrasar innecesariamente una tarea hasta el punto de experimentar malestar subjetivo y (2) un segundo atributo relacionado con las razones por las cuales procrastinan una tarea (Solomon y Rothblum, 1984).

De este modo, se procedió a realizar los análisis de estos dos atributos de manera separada, encontrando que para el primer atributo (preguntas 1-18) la varianza explicada por las medidas es del 39.8%, la varianza explicada por las personas es del 11.2%, la varianza explicada por los ítems es del 28.6% y la varianza no explicada es del 60.2% (tabla 7.3).

Lo anterior, permite identificar que a pesar de tener un porcentaje tan alto en la varianza no explicada, los tres factores explican más del 50% de las variaciones de las puntuaciones; adicionalmente, al contrastar este porcentaje de varianza explicada con los

índices de infit y outfit y las correlaciones ítem – medida (ver tabla 7.5), se puede concluir que la bondad de ajuste del modelo de Rasch es buena.

Tabla 7.3.

Varianza de residuos estandarizados (en valores propios) del primer atributo (frecuencia de procrastinación).

	Empírica	Modelada
Total de varianza bruta =	100,00%	100,00%
Varianza bruta explicada por las medidas=	39,80%	39,90%
Varianza bruta explicada por las personas =	11,20%	11,20%
Varianza bruta explicada por las preguntas =	28,60%	28,60%
Varianza bruta sin explicar (total) =	60,20%	60,10%
Varianza bruta sin explicar en 1er contraste =	13,30%	22,10%
Varianza bruta sin explicar en 2º contraste =	8,30%	13,70%
Varianza bruta sin explicar en 3er contraste =	6,70%	11,20%
Varianza bruta sin explicar en 4º contraste =	5,40%	8,90%
Varianza bruta sin explicar en 5º contraste =	4,70%	7,80%

Tabla 7.4.

Varianza de residuos estandarizados (en valores propios) del segundo atributo (razones para procrastinar).

	Empirica	Modelada
Total de varianza bruta =	100.0%	100,00%
Varianza bruta explicada por las medidas=	37.3%	38,30%
Varianza bruta explicada por las personas =	9.9%	10,20%
Varianza bruta explicada por las preguntas =	27.4%	28,20%
Varianza bruta sin explicar (total) =	62.7%	61,70%
Varianza bruta sin explicar en 1er contraste =	6.6%	10,50%
Varianza bruta sin explicar en 2º contraste =	5.7%	9,00%
Varianza bruta sin explicar en 3er contraste =	4.1%	6,50%
Varianza bruta sin explicar en 4º contraste =	3.6%	5,70%
Varianza bruta sin explicar en 5º contraste =	13.3%	5,30%

Para el segundo atributo, se encontró que la varianza explicada por las medidas es del 37.3%, la varianza explicada por las personas es del 9.9%, la varianza explicada por los ítems es del 27.4% y la varianza no explicada es del 62.7% (ver tabla 7.4); igualmente, los

índices de infit y outfit se encuentran dentro de los rangos permitidos y las correlaciones ítem – medida son superiores a 0.4 (ver tabla 7.6). Estos resultados conllevan a la misma conclusión que se llegó con el primer atributo.

Tabla 7.5.

Estimaciones del infit y outfit del primer atributo (frecuencia de procrastinación) preguntas 1 a 18.

				INFIT		OUTFIT		PT-MEDIDA		EXACT	MATCH
Pregunta	Puntaje total	Medida	Model S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%
10	1132	0,66	0,05	1,18	2,7	1,24	3,5	0,37	0,51	33,2	38,7
16	1180	0,55	0,05	0,77	-4,1	0,79	-3,5	0,44	0,51	45,7	38,4
4	1196	0,51	0,05	0,96	-0,6	1	0	0,36	0,52	42,7	38,3
11	1244	0,41	0,05	1,03	0,5	1,02	0,4	0,57	0,52	36,6	37,5
13	1258	0,38	0,05	1,03	0,6	1,05	0,8	0,45	0,53	37,8	37,6
17	1266	0,36	0,05	0,75	-4,6	0,76	-4,2	0,58	0,53	45	37,5
1	1270	0,35	0,05	0,79	-3,8	0,86	-2,3	0,33	0,53	43,1	37,5
7	1273	0,34	0,05	0,83	-3	0,9	-1,7	0,39	0,53	43,1	37,5
14	1291	0,3	0,05	0,91	-1,6	0,93	-1,2	0,6	0,53	35,9	37,2
5	1444	-0,02	0,05	0,92	-1,3	0,93	-1,2	0,6	0,55	38,1	35,7
8	1465	-0,06	0,05	0,79	-4	0,79	-3,8	0,6	0,55	43,6	35,6
2	1502	-0,13	0,05	0,78	-4,2	0,78	-4,1	0,55	0,55	43,8	34,6
12	1614	-0,37	0,05	1,35	5,5	1,32	5	0,6	0,55	31,1	34,4
18	1633	-0,41	0,05	1,23	3,8	1,2	3,2	0,62	0,55	30	34,4
15	1661	-0,47	0,05	1,13	2,1	1,1	1,6	0,65	0,55	34,5	34,6
6	1786	-0,74	0,05	1,17	2,7	1,08	1,3	0,66	0,55	28,8	35
9	1816	-0,81	0,05	1,2	3,1	1,12	1,8	0,61	0,55	32,6	35,1
3	1830	-0,85	0,05	1,32	4,8	1,24	3,3	0,54	0,55	33,2	35,6
Media	1436,7	0	0,05	1,01	-0,1	1,01	-0,1			37,7	36,4
Dt.	228,1	0,48	0	0,2	3,3	0,17	2,8			5,5	1,5

Nota. De acuerdo al modelo, para cada una de las preguntas se consideran ajustados al modelo los valores MNSQ (infit y outfit) comprendidos entre 0.5 y 1.5.

Tabla 7.6.

Estimaciones del infit y outfit del segundo atributo (razones para procrastinar) preguntas 19 a 44.

				INFIT		OUTFIT		PT-MEDIDA COR		EXACT	MATCH
Pregunta	Puntaje total	Medida	Model S.E.	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	R	EXP	OBS%	EXP%
14	783	0,78	0,06	0,99	-0,1	0,88	-1,2	0,48	0,41	54,5	48,6
18	805	0,71	0,06	1,21	2,8	1,41	3,8	0,41	0,42	51,9	46,9
12	861	0,54	0,05	1,18	2,5	1,21	2,2	0,44	0,44	44,7	43,3
20	886	0,47	0,05	0,95	-0,7	0,86	-1,7	0,51	0,45	47,9	42,5
7	914	0,4	0,05	1,07	1	1,06	0,7	0,52	0,46	45,3	41,6
15	914	0,4	0,05	0,95	-0,8	0,87	-1,6	0,52	0,46	46,6	41,6
26	919	0,39	0,05	1,07	1,1	1,06	0,8	0,48	0,46	47	41,8
3	961	0,28	0,05	0,91	-1,5	0,89	-1,4	0,53	0,48	46,4	40,1
11	983	0,23	0,05	0,78	-3,7	0,79	-2,8	0,56	0,49	47	39,3
22	1007	0,17	0,05	1,2	3,1	1,08	1	0,51	0,49	37	38,9
19	1021	0,13	0,05	1,04	0,6	1,03	0,4	0,48	0,5	42,3	38,5
9	1099	-0,04	0,05	0,94	-1	0,89	-1,6	0,57	0,52	40,2	37,8
17	1110	-0,07	0,05	1,03	0,5	0,97	-0,4	0,55	0,52	38	37,9
8	1120	-0,09	0,05	0,8	-3,5	0,8	-3	0,59	0,53	44,4	37,8
23	1123	-0,1	0,05	0,87	-2,2	0,87	-2	0,56	0,53	42,9	37,7
25	1123	-0,1	0,05	1,02	0,4	1,02	0,3	0,53	0,53	37,8	37,7
5	1148	-0,15	0,05	1,03	0,6	1,03	0,4	0,53	0,53	37,4	37,9
16	1160	-0,18	0,05	0,93	-1,1	1,04	0,6	0,48	0,54	38	37,3
10	1186	-0,23	0,05	0,83	-2,9	0,83	-2,6	0,58	0,54	42,5	37,5
13	1189	-0,24	0,05	0,82	-3,2	0,89	-1,7	0,52	0,54	44,2	37,7
1	1197	-0,25	0,05	1,07	1,2	1,09	1,3	0,5	0,55	37,4	37,3
24	1261	-0,39	0,05	1,14	2,3	1,11	1,6	0,54	0,56	35,9	37,3
4	1328	-0,53	0,05	1,39	5,9	1,54	7,3	0,31	0,57	33,8	36,3
21	1329	-0,53	0,05	1,15	2,5	1,09	1,4	0,57	0,57	27,8	36,3
6	1437	-0,75	0,05	1,19	3,1	1,15	2,3	0,58	0,59	30,8	36,1
2	1487	-0,86	0,05	0,93	-1,2	1,02	0,4	0,46	0,6	36,8	35,8
Media	1090,4	0	0,05	1,02	0,2	1,02	0,2			41,5	39,3
Dt.	182,3	0,42	0	0,14	2,3	0,17	2,2			6,1	3,2

Nota. De acuerdo al modelo, para cada una de las preguntas se consideran ajustados al modelo los valores MNSQ (infit y outfit) comprendidos entre 0.5 y 1.5.

7.2.2. FUNCIONAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS

El funcionamiento de las categorías del primer atributo evidencia que cuatro (1, 2, 3 y 5) de las cinco categorías establecidas se diferencian claramente a lo largo del atributo (ver figura 7.5), dado que la categoría cuatro se encuentra inmersa en las medidas correspondientes a la categoría tres. Así mismo, el funcionamiento de las cinco categorías a lo largo de la escala logit muestra que en 14 de los 18 ítems, las categorías conservan su orden (ver figura 7.7), mientras que en los ítems 1, 4, 16 y 17 se invierten las categorías 4 y 5; sin embargo, estas dos categorías en los ítems 1, 4 y 17 se encuentran muy cerca en el nivel de la escala, lo que significa que tienen casi la misma probabilidad de pertenecer a cualquiera de las categorías que están invertidas. Para el caso del ítem 16, los resultados muestran un comportamiento no esperado en las categorías 4 y 5.

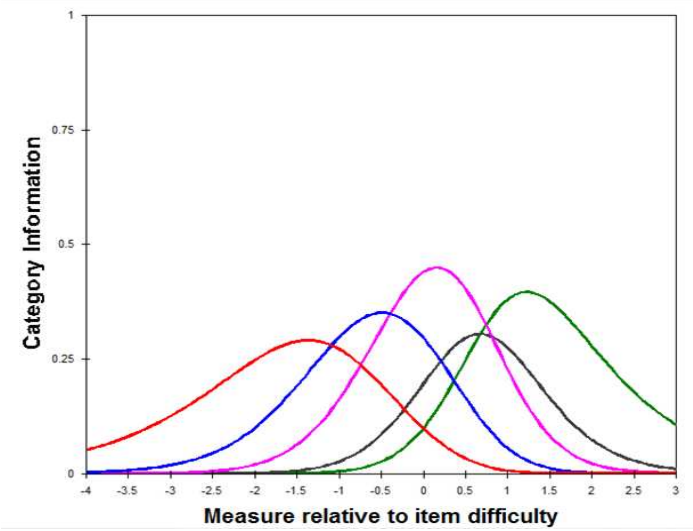


Figura 7.5. Funcionamiento de las categorías del primer atributo del PASS.

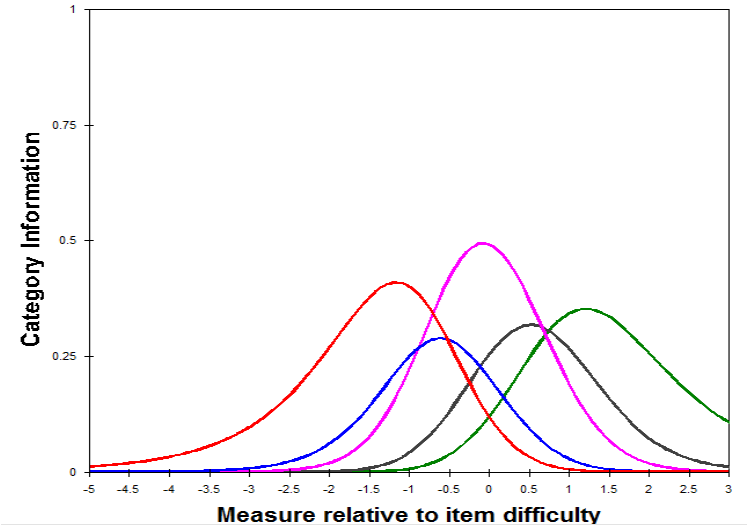


Figura 7.6. Funcionamiento de las categorías del segundo atributo del PASS.

En el segundo atributo, tres (1, 3 y 5) de las cinco categorías se diferencian a lo largo del atributo. Las categorías dos y cuatro se encuentran en el rango de los valores de la escala que corresponden a la categoría tres (ver figura 7.6). Respecto al funcionamiento de las cinco categorías en cada uno de los 26 ítems; 18 ítems presentan un funcionamiento esperado; los ítems 21, 23, 25, 30, 33 y 37 presentan invertidas las categorías cuatro y cinco, pero en un valor cercano en la escala del atributo. Los ítems 22 y 36 presentan la categoría cinco entre las categorías dos y tres, lo cual es un comportamiento no esperado, ver figura 7.8.

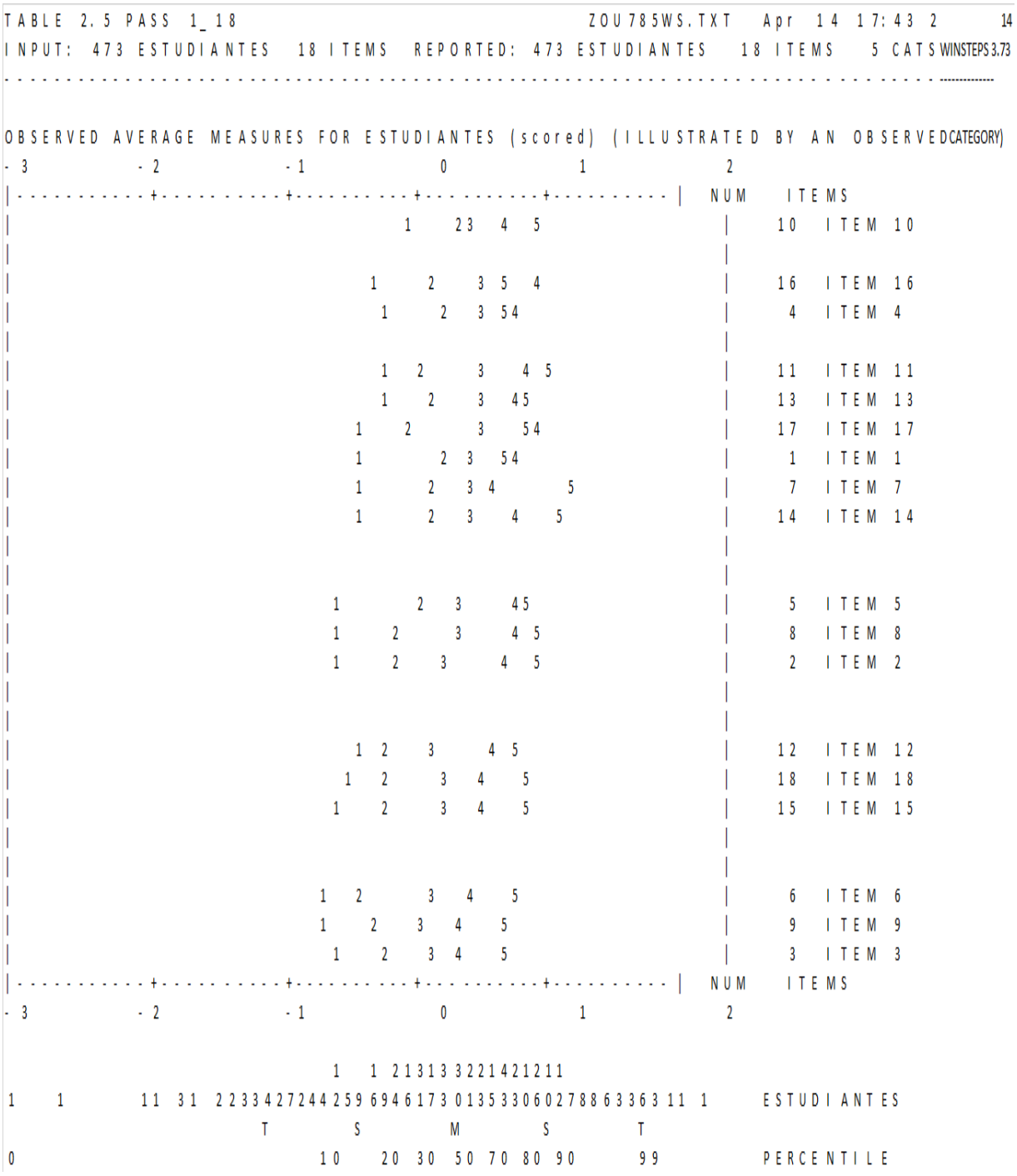


Figura 7.7. Promedio observado para los puntajes de los estudiantes para las categorías observadas.

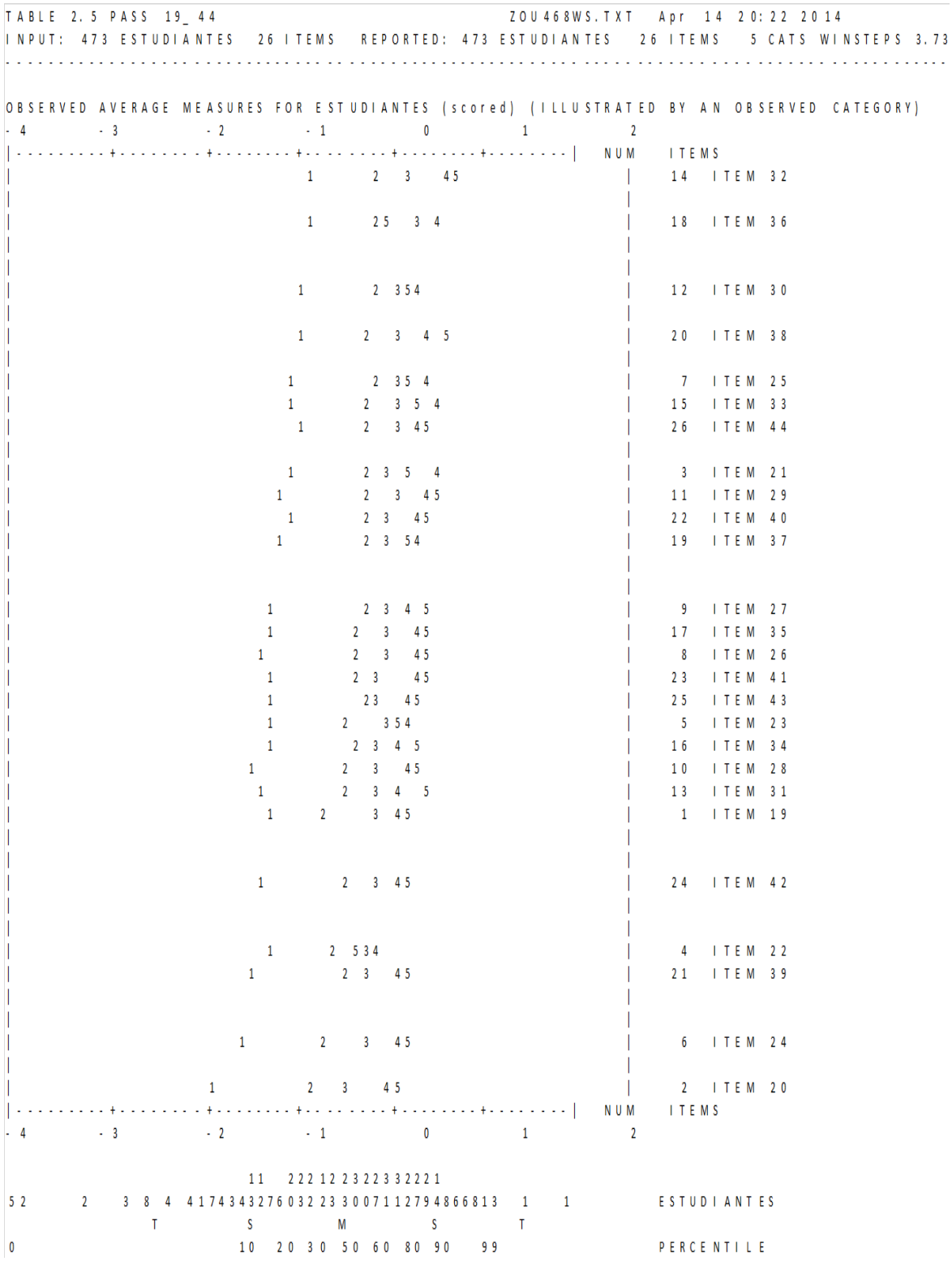


Figura 7.8. Promedio observado para los puntajes de los estudiantes para las categorías observadas.

Dados los resultados del funcionamiento de las categorías en el segundo atributo, se procedió a revisar el instrumento y se encontró que en las instrucciones de diligenciamiento no se provee con igual precisión la información relacionada con las categorías dos y cuatro, siendo más precisa la información de las categorías uno, tres y cinco. En este sentido, se recomienda complementar las instrucciones para diligenciar el cuestionario y corroborar si esta variable es la que está alterando el funcionamiento de las dos categorías mencionadas.

7.2.3. CONFIABILIDAD

El error de medición de los 18 ítems del primer atributo es de 0.05 (tabla 7.5) y el error correspondiente a 24 de los 26 ítems del segundo atributo es de 0.05; los dos ítems restantes (32 y 36) tienen un error de 0.06 (tabla 7.6).

La Función de Información del Test correspondiente al primer atributo tiene su punto más alto en 0.2 logits, mientras que para el segundo atributo el punto más alto está en -0.9 logits (figuras 7.9 y 7.10). Lo anterior significa que los primeros 18 ítems del PASS en su conjunto, obtienen su mayor precisión de medida en 0.2 logits y los 26 ítems restantes, obtienen su mayor precisión de medida en -0.9 logits.

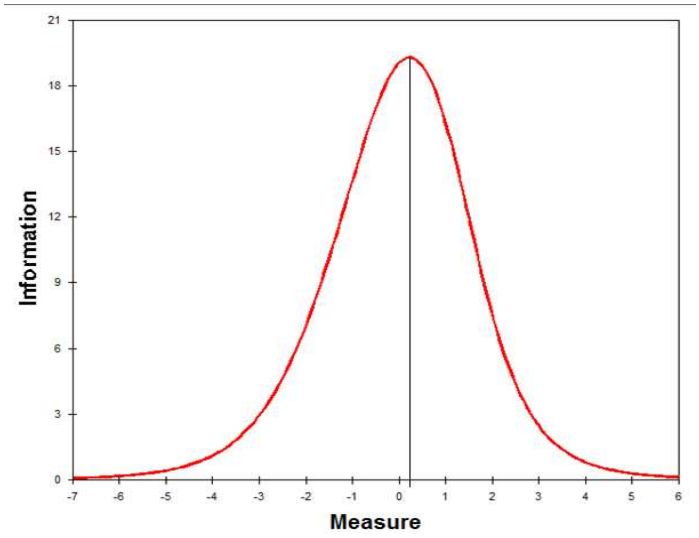


Figura 7.9. Función de Información del Test que identifica la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el test para el primer atributo.

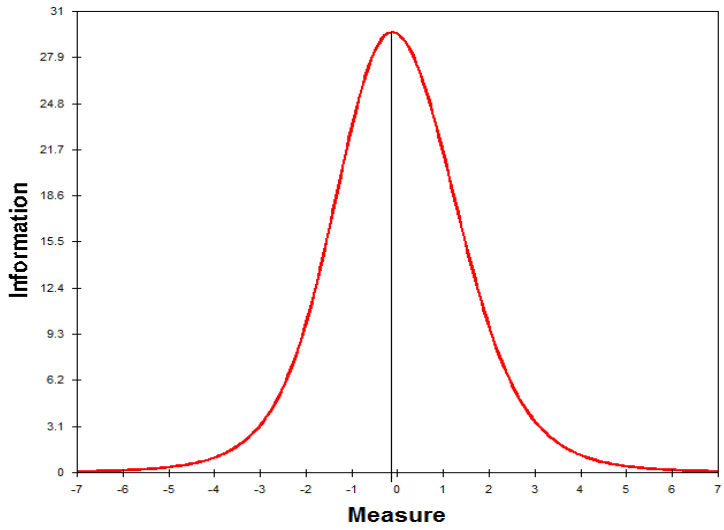


Figura 7.10. Función de Información del Test que identifica la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el test para el segundo atributo.

Los anteriores resultados evidencian que ambos atributos tienen una confiabilidad alta en el nivel medio de ambas escalas.

7.2.4. ESTIMACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL PARÁMETRO B

Con base en los anteriores resultados, las unidades logit se interpretan como: (1) frecuencia de procrastinación, en donde a mayor nivel de la escala significa que hay mayor frecuencia de procrastinación del comportamiento que describe el ítem; y (2) razones para procrastinar, en donde a mayor nivel de la escala significa que el motivo descrito en el ítem ejerce mayor influencia para procrastinar una tarea.

Por otra parte, a pesar de que ambos atributos tienen una confiabilidad alta en los niveles medios de la escala, el segundo atributo evidencia que una proporción de estudiantes se encuentran en niveles bajos (valores por debajo de -1 logits) y la segunda escala de PASS no abarca de forma suficientemente confiable ese nivel en la escala (figuras 7.11 y 7.12).



Figura 7.11. Función de Información del Test que identifica la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el primer atributo.



Figura 7.12. Función de Información del Test que identifica la cantidad de información en los respectivos niveles de habilidad que mide el segundo atributo.

7.2.5. ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DIFERENCIAL DE LOS ÍTEMS (DIF)

Al realizar del análisis de DIF de la misma forma en que se realizó con el cuestionario TMB (métodos y grupos), se identificó que el ítem 22 funciona de forma diferencial entre los estudiantes de primer y segundo semestre, el cual tiene una mayor probabilidad de puntuar en los niveles altos a los estudiantes de primer semestre, en comparación de los estudiantes de segundo semestre que tienen el mismo parámetro b.

7.2.6. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DE LAS PREGUNTAS 19 A 44 DEL PASS

La segunda parte de la prueba PASS (preguntas 19 a 44) hace referencia a las razones para procrastinar que dan los estudiantes. Las instrucciones de esta parte la prueba se indican a continuación:

"Recuerda cuando te ocurrió la siguiente situación por última vez: *"..... Es casi el final del curso. Ya casi hay que entregar el trabajo final y ni siquiera has empezado a prepararlo"*. Valora cada uno de los siguientes motivos por los cuales has pospuesto realizar dicho trabajo en una escala de cinco puntos en función de cuánto reflejen tus razones para posponer ese momento."

En la que el alumnado debía responder en una escala Likert de 1 a 5 categorías con los siguientes valores: (1) No refleja mis motivos en absoluto, (3) Los refleja hasta cierto punto y (5) Los refleja perfectamente.

Esta parte de la prueba fue construida por Solomon y Rothblum (1984) a partir de un listado general de motivos para procrastinar y ejemplifica teóricamente 14 posibles razones que subyacen a las demoras. Redactaron dos preguntas por cada una de las 14 razones, generando un total de 28 preguntas para esta parte del PASS.

Originalmente, tras la aplicación del cuestionario a un grupo de estudiantes, Solomon y Rothblum (1984) realizaron una Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para establecer los factores en los cuales se agrupaban las distintas razones para procrastinar. En la investigación mencionada encontraron que para el alumnado universitario norteamericano el "miedo al fracaso" es una de las principales razones para procrastinar.

Para el análisis de los resultados de la presente investigación, se procedió a realizar una AFE con el objetivo de establecer cuáles son las principales razones para procrastinar y cómo se agrupan las preguntas por factores en el alumnado universitario colombiano.

Inicialmente se procedió a realizar dos pruebas globales de adecuación de la muestra (Prueba de esfericidad de Bartlett y Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin), utilizadas para saber si los datos cumplen con los requisitos previos para realizar el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Sobre la primera prueba (la de Bartlett) el resultado es Chi-cuadrado (4417; p< 0, 001) es un valor alto y junto con los bajos niveles de significación, llevan a rechazar la Ho y adecuación de la muestra. Sobre la segunda, la medida de adecuación muestral de Kayser-Meyer-Olkin, el resultado de (0,913) se puede considerar muy bueno y, por tanto, la muestra se puede valorar como muy adecuada para realizar el Análisis Factorial (ver tabla 7.6).

Tabla 7.6.

Condiciones de aplicación: Kaiser-Meyer-Olkin y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,913
Prueba de esfericidad de Bartlett		
	Chi-cuadrado	4417,184
	Sig.	,000

Nota. Medidas de adecuación de la muestra para realizar el AFE.

Se estableció la comunalidad de cada pregunta (19 a 44) los resultados indican una adecuada comunalidad de todos los ítems de la prueba, ya que todos se encuentran por encima de ,30. Por lo tanto, inicialmente ningún ítem fue eliminado por su escasa comunalidad.

Se procedió a establecer la matriz de componentes y la matriz de componentes rotados por método de rotación varimax, que es más fácil de interpretar. Consiste en una combinación lineal de la primera matriz y explica la misma cantidad de varianza inicial. Los factores rotados tratan de que cada una de las variables originales tenga una correlación lo más próxima a uno de los factores, y correlaciones próximas a cero con los restantes, consiguiendo así correlaciones altas con un grupo de variables y baja con el resto.

El análisis se realizó mediante Componentes Principales, dado que el objetivo de esta técnica es explicar la mayor cantidad de la varianza de las variables originales a través del menos número de factores o componentes. Se realizó una rotación factorial por Varimax.

Para la extracción del número de factores se consideraron criterios teóricos y empíricos. Se consideraron el test de scree (gráfica de sedimentación en la figura 7.13), que la proporción de la varianza explicada por el factor estuviera por encima del 5% y la interpretabilidad de las estructuras resultantes (Gorsuch, 1983) que implica examinar soluciones con diferentes criterios de extracción. También se retomó el criterio de Kaiser (valores propios por encima de 1), aunque sólo de modo orientativo, ya que puede llevar a la consideración de un número excesivo de factores.

De acuerdo a las consideraciones anteriormente explicadas, se conservaron los cinco primeros factores de la prueba que explican en total un 54,% de la varianza.

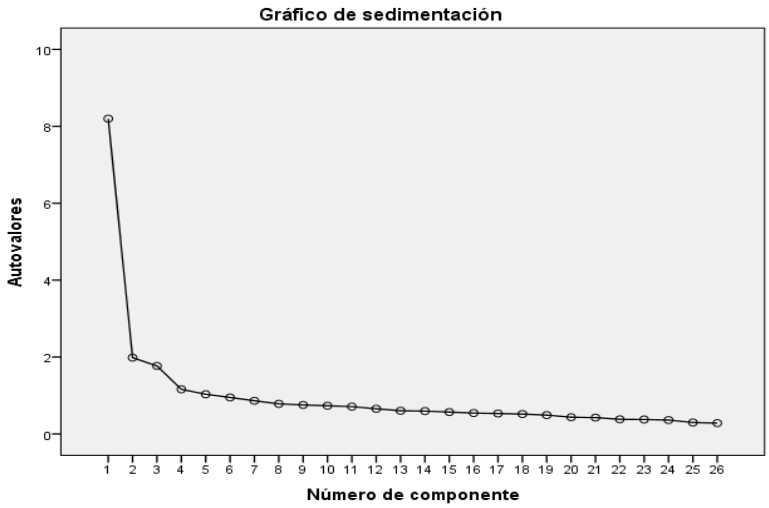


Figura 7.13. Gráfico de sedimentación del AFE del segundo atributo medido por el PASS (razones para procrastinar).

Para la asignación de cada una de las preguntas a los componentes o factores se tuvo en cuenta la saturación de cada ítem en cada uno de los cinco factores. Los criterios de asignación fueron una saturación igual o superior a ,3 al factor y la coherencia teórica del ítem con el contenido del factor (teniendo en cuenta los demás ítems asignados al factor). Las saturaciones factoriales de cada reactivo a cada uno de los cinco factores y su asignación final pueden verse en la tabla 7.7.

Por otra parte, cuando algún ítem presentaba saturaciones factoriales por encima de ,3 para más de un factor (ver en la tabla 7.7 por ejemplo reactivos 20, 21, 23 o 44), la decisión de su asignación final se tomó teniendo en cuenta: (1) que la saturación del ítem fuera superior al factor asignado que a otros factores; (2) a su contenido, es decir, a su coherencia con los demás ítems asignados previamente al factor y (3) a que el ítem no disminuyera sino que aportara a la confiabilidad de la subescala conformada.

Tabla 7.7.

Cargas factoriales para las preguntas 19 a 44 del PASS para los cinco factores a partir de la matriz de componentes rotados.

	Componente				
	1	2	3	4	5
PASS19	,227	-,049	,148	**,754**	,180
PASS20	-,264	,341	,099	,471	**,317**
PASS21	,332	**,516**	-,030	,266	,251
PASS22	-,076	**,645**	-,252	,083	,054
PASS23	,128	,326	,069	,340	**,419**
PASS24	,066	,075	,419	**,711**	,093
PASS25	**,590**	,246	,156	,396	-,042
PASS26	,262	,238	,083	**,482**	,424
PASS27	,170	**,548**	,150	,253	,276
PASS28	,138	**,484**	,192	,311	,204
PASS 29	,290	,151	,198	,229	**,567**
PASS30	**,692**	,061	-,011	,101	,295
PASS31	,027	,257	,181	,169	**,558**
PASS32	**,663**	,012	,243	,035	,374
PASS33	,297	,123	,171	,123	**,663**
PASS34	,046	**,551**	,222	-,206	,380
PASS35	,159	**,487**	,393	,161	,147
PASS36	**,742**	,035	,108	,010	,140
PASS37	,436	**,560**	,121	,092	-,110
PASS38	**,619**	,321	,297	,146	-,057
PASS39	-,012	,146	**,537**	,377	,324
PASS40	,401	,021	**,644**	,090	,169
PASS41	,199	**,306**	,494	,237	,090
PASS42	,115	,035	**,748**	,197	,162
PASS43	,088	**,680**	,301	-,111	,212
PASS44	,378	**,326**	,319	-,055	,227

Nota. Método de extracción de análisis de componentes principales y método de rotación normalización Varimax con Kaiser. En negrita se señala la asignación de cada ítem a uno de los cinco factores.

Una vez se conformaron definitivamente las subescalas siguiendo el procedimiento anteriormente señalado, se obtuvo el Alfa de Cronbach para cada uno de los factores resultantes del análisis factorial y se procedió al análisis de cada uno de ellos a fin de caracterizar las actitudes y hábitos asociados a la conducta de procrastinación en el alumnado universitario colombiano. Los resultados de la matriz de componentes rotados y

los coeficientes de confiabilidad para cada factor pueden verse en la tabla 7.8. En la tabla 7.9 se presentan las 14 razones para procrastinar que se incluyen en la prueba de Solomon y Rothblum (1984), la numeración de las preguntas en la prueba que conforman cada razón y el factor/subescala al que corresponde cada razón tras el AFE y la asignación de cada ítem a cada uno de los factores de acuerdo a los resultados para la muestra de universitarios colombianos.

Tabla 7.8.

Varianza total explicada por la prueba, por los factores rotados y resultados en el Alfa de Cronbach para cada uno de los factores.

Componente	% de la varianza	% acumulado	Alfa de Cronbach
1	12,8	12,8	0,8
2	12,7	25,5	0,82
3	9,7	35,3	0,7
4	9,6	45	0,72
5	9,4	54	0,76

Nota. Sumas de las saturaciones al cuadrado de la rotación.

Tabla 7.9.

Preguntas que corresponden a las razones para procrastinar del PASS y factor al que pertenecen tras el AFE.

Categoría de razones para procrastinar	Preguntas	Factor al que pertenecen
▪ Rebelión contra le control	25 y 38	1
▪ Toma de riesgos	30 y 36	1
▪ Miedo al éxito	32	1
▪ Tendencia a sentirse desbordado y pobre manejo del tiempo	22 y 28	2
▪ Influencia de pares	21 y 44	2
▪ Aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración	27 y 35	2
▪ Pereza	34 y 43	2
▪ Dependencia y búsqueda de ayuda	37 y 41	2
▪ Perfeccionismo	39 y 42	3
▪ Miedo al éxito	40	3
▪ Ansiedad a la evaluación	19 y 24	4
▪ Dificultad para tomar decisiones	20 y 31	5
▪ Baja asertividad	23 y 29	5
▪ Poca autoconfianza	26 y 33	5

Finalmente, en las tablas 7.10 y 7.11 se resumen los resultados definitivos para cada una de las subescalas conformadas. Se indican las preguntas correspondientes a cada factor, saturación factorial, su media, D.t. y confiabilidad si se elimina el elemento. Como puede observarse, una proporción importante de preguntas presentan saturaciones factoriales elevadas y todas aportan a la confiabilidad de la subescala.

Tabla 7.10.

Estadísticos descriptivos por ítems y subescalas 1 y 2 del PASS.

Factor	Saturación	Alfa si se elimina el elemento	Media	Desviación típica
Factor I				
PASS25	,590	,76	1.9	1.2
PASS38	,619	,76	1.9	1.1
PASS30	,692	,76	1.8	1.1
PASS36	,742	,75	1.7	1.1
PASS32	,663	,74	1.6	1.0
Factor II				
PASS22	,645	,82	2,80	1,149
PASS28	,484	,80	2,51	1,151
PASS21	,516	,80	2,05	1,122
PASS27	,548	,79	2,33	1,218
PASS35	,487	,80	2,36	1,254
PASS34	,551	,80	2,45	1,090
PASS37	,560	,80	2,16	1,138
PASS43	,680	,79	2,40	1,216
PASS41	,306	,81	2,38	1,147
PASS44	,326	,81	1,96	1,116

Nota. Frente a cada factor se indican los estadísticos descriptivos.

Tabla 7.11.

Estadísticos descriptivos por ítems y subescalas 3,4 y 5 del PASS.

Factor	Saturación	Alfa si se elimina el elemento	Media	Desviación típica
Factor III				
PASS39	,537	,64	2,84	1,367
PASS40	,644	,63	2,15	1,268
PASS42	,748	,55	2,69	1,308
Factor IV				
PASS19	,754	.00	2.57	1.2
PASS24	,711	.00	3.08	1.4
Factor V				
PASS20	,317	.74	3.2	1.02
PASS31	,558	.73	2.5	1.07
PASS23	,419	.72	2.5	1.3
PASS29	,567	.70	2.1	1.1
PASS26	,424	.72	2.38	1.1
PASS33	,663	.72	1.9	1.2

7.3. CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO COLOMBIANO

Se calculó la puntuación total de la prueba y se dividió por el número de preguntas, obteniendo de esta manera la puntuación total en la prueba en una escala de 1 a 5 para cada uno de los participantes, y a partir de este resultado se obtuvieron los estadísticos descriptivos.

La media de la prueba fue de 3 y la desviación típica de 0,45. La distribución de los datos se ajusta a una curva normal como puede apreciarse en la figura 7.14 con una asimetría de -,003 y una curtosis de ,869.

El rango de puntuaciones fue de 1,47 (la menor puntuación obtenida) hasta 4,5 (la mayor puntuación obtenida). Por percentiles, en el 25% inferior se encontrarían las puntuaciones de 1,47 a 2,73 y en el 25% superior se encontrarían las puntuaciones de 3,3 hasta 4,5.

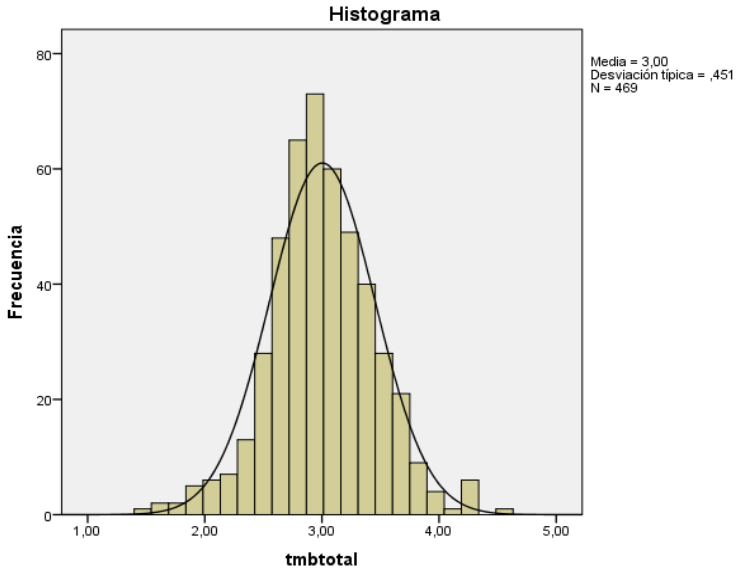


Figura 7.14. Distribución de las puntuaciones totales obtenidas en la prueba TMB.

Complementariamente se realizó una comparación entre grupos mediante la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis, obteniendo valores diferencias significativas

entre la puntuación total obtenida en el TMB, las cuatro subescalas de la misma para las variables sociodemográficas, ver tabla 7.12.

Tabla 7.12.

Grado de significación asociado al estadístico de contraste en la prueba de Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en los resultados el TMB según variables sociodemográficas

Subescala	Sig. Sexo	Sig. Jornada	Sig. Estudios Padre	Sig. Estudios Madre	Sig. Dedicación al estudio	Sig. Planificación del tiempo
Fijar metas	,567	,475	,764	,614	**,002****	**,000****
Preferencias	**,000****	**,018***	,689	,305	,156	**,000****
Herramientas	**,000****	,937	,522	,093	**,003****	**,000****
Percepción	**,020***	,301	,129	,869	,090	**,001****
TMB total	**,000****	,437	,621	,491	**,001****	**,000****

Nota. *p<0,05; **p<0,01 (en negrita).

Se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a el sexo, la jornada, la dedicación al estudio (tiempo parcial o completo) y reportar que se planifica el tiempo. En las tablas 7.13 a 7.16 se pueden consultar los resultados de los rangos promedio para la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 7.13.

Rangos promedio alcanzados para las puntuaciones TMB en función del sexo.

Subescala	Sexo	Rango promedio
Fijar metas	Hombre	235,83
	Mujer	244,13
Preferencias	Hombre	180,10
	Mujer	267,53
Herramientas	Hombre	203,29
	Mujer	256,15
Percepción	Hombre	220,01
	Mujer	254,14

TMB total	Hombre	186,29
	Mujer	251,31

Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en la prueba total y tres de las subescalas (excluyendo Fijar metas).

Los estudiantes con dedicación completa al estudio presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en la puntuación total de la prueba y en las subescalas Fijar metas y Herramientas.

El alumnado que reportó que sí planifica su tiempo obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas en la puntuación total y las cuatro subescalas.

Tabla 7.14.

Rangos promedio alcanzados para las puntuaciones TMB en función de la dedicación.

Subescala	Dedicación	Rango promedio
Fijarmetas	tiempo completo	256,46
	tiempo parcial	217,60
Preferencias	tiempo completo	249,99
	tiempo parcial	231,97
Herramientas	tiempo completo	256,92
	tiempo parcial	218,75
Percepción	tiempo completo	252,04
	tiempo parcial	230,58
TMB total	tiempo completo	250,29
	tiempo parcial	207,9

Finalmente, los estudiantes de la jornada nocturna obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en la subescala preferencias por la organización, indicando una mayor preferencia por la organización en comparación a sus compañeros de la jornada diurna.

Tabla 7.15.

Rangos promedio alcanzados para las puntuaciones TMB en función de planificar el tiempo.

Subescala	Reporte planificación del tiempo	Rango promedio
Fijarmetas	Planifica tiempo	278,20
	No planifica tiempo	199,47
Preferencias	Planifica tiempo	266,68
	No planifica tiempo	215,93
Herramientas	Planifica tiempo	302,27
	No planifica tiempo	180,24
Percepción	Planifica tiempo	262,41
	No planifica tiempo	220,48
TMB total	Planifica tiempo	288,27
	No planifica tiempo	176,34

Tabla 7.16.

Rangos promedio alcanzados para las puntuaciones TMB en función de la jornada.

Subescala	Jornada	Rango promedio
Fijar metas	Diurna	244,91
	Nocturna	234,95

Preferencias	Diurna	235,20
	Nocturna	268,25
Herramientas	Diurna	242,17
	Nocturna	243,28
Percepción	Diurna	241,21
	Nocturna	255,60
TMB total	Diurna	231,43
	Nocturna	242,16

Los resultados, en cuanto a significancia o no significancia, se sintetizan en la tabla 7.17 para cada una de las variables sociodemográficas consideradas.

Tabla 7.17.

Diferencias significativas en las puntuaciones totales TMB en función de las variables demográficas

Variable	Sí hubo diferencias significativas respecto a puntuación total en el TMB	No hubo diferencias significativas respecto a la puntuación total en el TMB
Sexo (Hombre/mujer)	X	
Edad		X
Semestre		X
Jornada	X	
Planifica el tiempo (Sí/No)	X	
Dedicación (Sólo estudia/Trabaja y estudia)	X	
Formación del padre (De primaria a doctorado)		X
Formación de la madre (De primaria a doctorado)		X

Por otro lado, según la literatura, la transición del colegio a la universidad es un factor importante de cambio en las actitudes y los hábitos de los nuevos estudiantes universitarios (Creed et al., 2009; Ferla et al., 2008; Mills et al., 2009).

Aunque este efecto no es igual que en los estudiantes "no tradicionales", es decir, aquel alumnado de mayor edad que se incorporan más tarde a la vida universitaria y quienes, normalmente, combinan el estudio con otras responsabilidades como trabajo y/o familia.

En este sentido, según los resultados del análisis de los discursos de los grupos de discusión, el alumnado expresa algunos cambios importantes del colegio a la universidad:

> "*En el colegio la vida era mucho más relajada porque podía coger el horario como quisiera y si tenía tareas pues no as hacía, o las hacia el salón , salía con los amigos."* (Grupo 2, párrafo 4)

> *"Ahorita en la universidad son los trabajos y el colegio era como otra cosa, uno decía llego de clase y me copio la tarea pero en la universidad ya es Dios mío tengo que entregar el trabajo; es el semestre, mi vida profesional; en el colegio quizá estaban nuestros papás ahí pero ya la universidad es otra cosa, o para mí es otro cuento, es lo que yo pueda hacer por mí, si no estudio o no organizo mi tiempo quizás me tire una materia y me tiro el semestre, mi vida profesional dónde queda, sí fue un cambio muy drástico".* (Grupo 2, párrafo 12)

El alumnado expresa también que se generó un cambio en los tiempos de desplazamiento, en el sentido de ser más largo y dificultoso. La ciudad de Bogotá tiene un problema importante con el transporte, ya que se trata de una ciudad de gran tamaño y densidad de población (aproximadamente 10 millones de habitantes) pero sin un servicio de metro. Por ello, dependiendo del lugar de la ciudad donde se viva o trabaje, los desplazamientos habitualmente pueden tardar entre 1 y 3 horas por trayecto.

Por lo tanto, la organización y exigencia al ingresar en la universidad aumenta significativamente para gran parte del alumnado universitario, en tanto que la institución universitaria estará más lejos de su vivienda o trabajo que el colegio.

Por otro lado, el alumnado también señala un cambio en la relación con los docentes y los padres, específicamente en cuanto a una mayor independencia en sus decisiones y en asumir sus consecuencias, en comparación a las relaciones propias del colegio. Indican que en el colegio se generan con mayor probabilidad relaciones "paternalistas" con sus profesores, mientras que en la universidad ellos perciben que los profesores dejan ejercer la responsabilidad de sus alumnos :

> *"El cambio yo lo he sentido en los profesores que en el colegio uno los tenía detrás, no te pintes las uñas, no te tintures has el trabajo, te vamos a citar padres, en cambio a acá uno tiene más libertad."* (Grupo 4, párrafo 12)

> *"A mí me dio duro fue el tiempo de desplazarme de mi casa a la universidad porque me demoro una hora y en cambio para el colegio era solo caminando, eso sí ha sido un cambio brusco; en el colegio la pasa muy relajado y acá no, acá toca tomarlo más serio, y me gustaría tener un mecanismo para manejar el tiempo y no dejarlo como dice el dicho como buenos colombianos dejarlo todo para lo último; por eso es que uno se queda trancado, porque hay muchas cosas por hacer y no las puede hacer en orden."* (Grupo 4, párrafo 10)

En cuanto al alumnado que combina el estudio con el trabajo u otro tipo de responsabilidades, al parecer la combinación de responsabilidades laborales y familiares necesariamente hace que los patrones de estudio del alumnado en esta condición trate de sacar el mayor rendimiento a la jornada al disponer de menos horas para el estudio. Por lo tanto, reportan una mayor conciencia sobre sus actividades diarias para ganar mayor control sobre el tiempo disponible, al mismo tiempo que un mayor esfuerzo en utilizar el escaso tiempo disponible para el estudio o tareas académicas:

> *"Yo en el trabajo no tengo tiempo, yo trabajo en un banco y pues es todo el día que me consume, no puedo sacar tiempo para hacer tareas porque no puedo, no me queda tiempo ni en la hora del almuerzo, por eso trato de leer por la noche y en la noche es donde más me concentro porque estoy sola no tengo a nadie a mi alrededor que distraiga y ahí es donde más aprovecho para hacer las actividades."* (Grupo 4, párrafo 8)

Otro tópico de interés que aparece en los grupos de discusión es la existencia de diferencias o no en la semana de parciales. Es decir, si existe un incremento en el tiempo de estudio en la semana de parciales. En términos generales, los estudiantes de los grupos de discusión de bajo rendimiento indicaron poco incremento en su dedicación, aunque en el alumnado de la carrera de Educación Bilingüe señaló que se debía a la "facilidad" de la carrera.

> *"A lo largo del semestre ósea repasamos y como que ya no hay necesidad de estudiar sino repasar en primer o segundo corte solo repasamos ti ya. Igualmente los profesores nos dicen qué temas van a evaluar entonces estudiamos esto, el punto tal que nos van a evaluar."* (Grupo 3, párrafo 16)

Sin embargo, algunos de los estudiantes de uno de los grupos de alto rendimiento reportan estudiar un poco más la materia que será evaluada pero en una estrategia o sistema de estudio diferente a lo reportado por el alumnado de los grupos de bajo rendimiento. Aunque el alumnado reporta estar preparado para la evaluación, la semana de la evaluación realiza ejercicios de repaso sobre notas o resúmenes previamente elaborados. Por lo tanto, indican estar preparando los exámenes con antelación, en cuanto a la elaboración del material de estudio, sin embargo incrementan su dedicación la semana de presentación de la evaluación pero en un nivel de elaboración mayor en comparación a lo reportado por los estudiantes pertenecientes a los grupos de bajo rendimiento:

> *"Para los parciales estudio con cuestionario o hacer como una especie de parcial para mí, por ejemplo hago un resumen como las cosas más importantes pero como un resumen y recordar pero así que uno diga me tengo que matar no porque lo que tu hiciste bien durante el semestre y si lo has hecho con amor y paciencia pues el parcial no va hacer difícil.*" (Grupo 2, párrafo 23)

Por otro lado, el alumnado de alto y bajo rendimiento, muestra una tendencia antes de iniciar su estudio a analizar la relación entre la dedicación en tiempo al estudio y el valor, en créditos académicos, de cada asignatura sobre el promedio del semestre.

El alumnado señala analizar el tiempo disponible para utilizarlo en las asignaturas con más créditos; este hábito está en coherencia con los modelos de distribución del tiempo analizados en la parte teórica de este documento que señalan que en el momento de distribuir su tiempo de estudio los alumnos consideran la premura, dificultad y ponderación del peso en la calificación de cada asignatura o tema.

En ese sentido a continuación se cita un extracto de lo que indicaron los estudiantes del programa de Instrumentación Quirúrgica quienes, particularmente, y a diferencia del alumnado de las otras carreras participantes, reportan tener en su carga académica una asignatura con 8 créditos académicos, es decir, más del doble de una asignatura regular:

> *"Digamos el 15 iniciamos parciales, el 18 parcial, el 19, el 20 parcial, 21 parcial y terminamos; y es como muy complicado porque son muchas cosas y tenemos una materia que tiene mucha carga, ósea son 8 créditos.*
>
> *Es la materia más importante del semestre o tu la ganas o pierdes el semestre y se define todo.*
>
> *Si duermes o no duermes pues no importa lo vas a dar todo en el examen por la materia. Ósea es como la materia que más valor tiene entonces es a la que más le metemos, se la metemos toda, un día la mitad del*

> *salón no dormimos, por no decir todos. A mí particularmente me da muy duro esa semana me da un poco de ansiedad y esa semana termino echa un esquelético, me adelgazo mucho."* (Grupo 1, párrafos 34-38)

Por otro lado, de acuerdo a los análisis producto del modelo Rasch, se comprobó el ajuste y bondad psicométrica de las preguntas que conforman el TMB. Se procedió, por lo tanto, al agrupamiento de las preguntas en las cuatro dimensiones que originalmente constituyen la prueba TMB, se estableció el coeficiente de confiabilidad para cada categoría y se analizaron los resultados por cada una de ellas.

Los resultados descriptivos básicos por subescalas y para la calificación total de la prueba se resumen a continuación en la tabla 7.18. Se puede señalar sobre estos resultados que aunque todas las puntuaciones medias de las subescalas están cerca a una media de 3, las subescalas de Preferencias (3,7) y Fijar metas (3,4) presentan las medias más elevadas, lo que indica, por lo tanto, unas puntuaciones más elevadas en esas dos subescalas entre el alumnado.

Igualmente, indicar que tres de las cuatro subescalas del TMB presentan un adecuado coeficiente de confiabilidad por encima de ,7; sin embargo la subescala "Percepción del control del tiempo" presenta un nivel deficiente de confiabilidad de ,466. Al analizar los estadísticos de cada una de las 5 preguntas que conforman la subescala se encontró que la eliminación del ítem 4 aumentaría el coeficiente de fiabilidad de la escala a ,484; sin embrago, este posible resultado continuaría siendo insuficiente para un nivel mínimo de fiabilidad.

Tabla 7.18.

Distribución, media, desviación típica y coeficientes Alfa de Cronbach para las cuatro subescalas del TMB y para la prueba total.

Subescala	Número de ítems	Media	Desviación típica	Alfa de Cronbach
Fijar metas y prioridades	10	3,39	,64	,797
Herramientas para la gestión del tiempo	10	3,06	,77	,787
Preferencias por la desorganización	9	3,7	,67	,717
Percepción del control del tiempo	5	3,25	,61	,466
Puntuación total TMB	34	3,3428	,48990	,855

En las figuras 7.15 a 7.18 se presentan los gráficos de distribución de frecuencias para cada una de las cuatro subescalas que conforman el TMB.

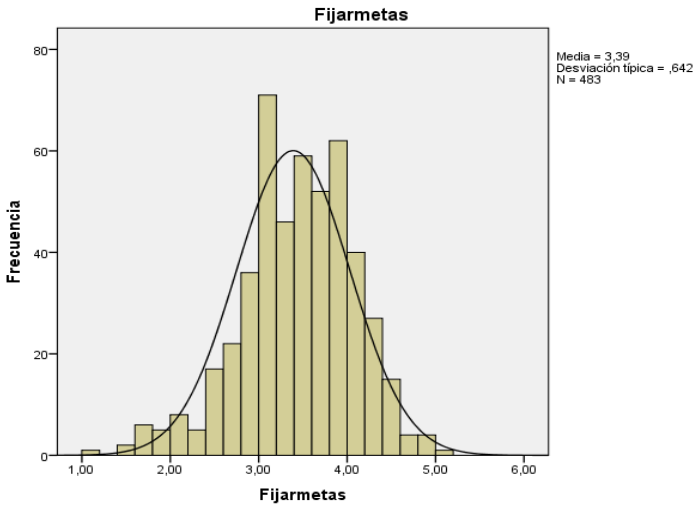


Figura 7.15. Distribución de las puntuaciones totales obtenidas en la prueba TMB.

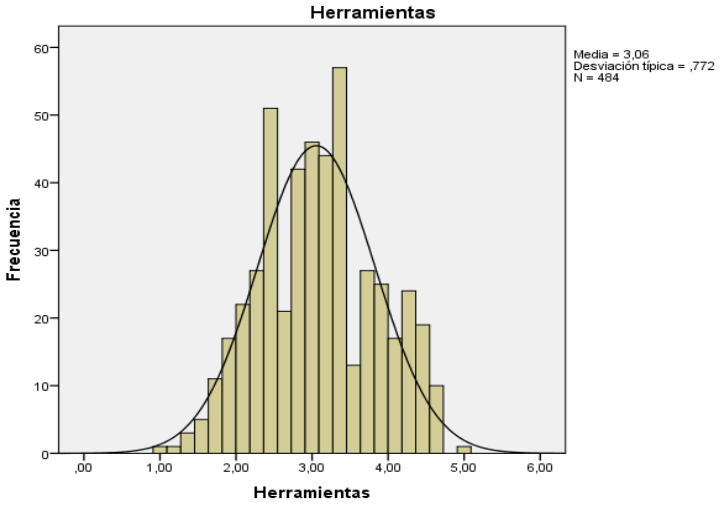


Figura 7.16. Distribución de las puntuaciones totales obtenidas en la prueba TMB.

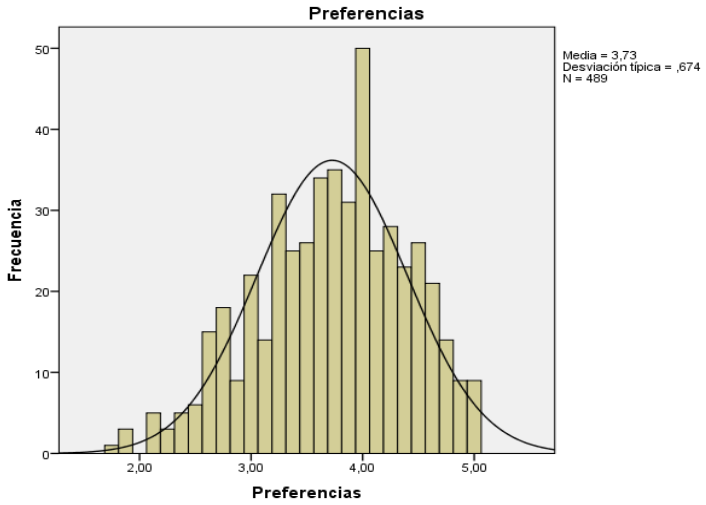


Figura 7.17. Distribución de las puntuaciones totales obtenidas en la prueba TMB.

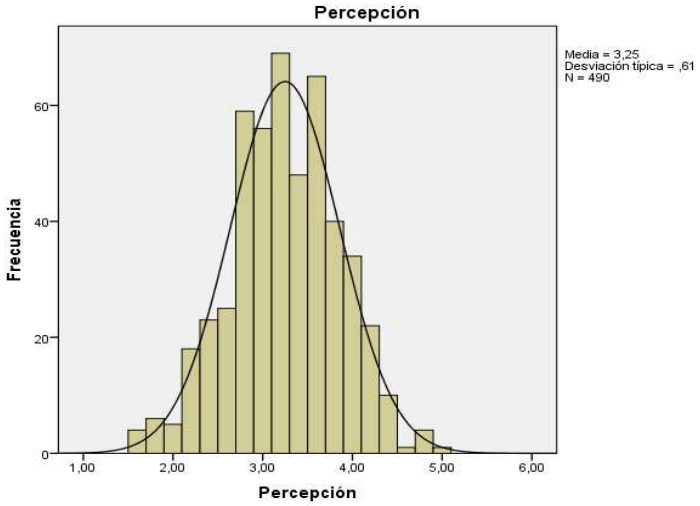


Figura 7.18. Distribución de las puntuaciones totales obtenidas en la prueba TMB.

En cuanto a las correlaciones entre las subescalas y entre las subescalas y la prueba total se presentan en la tabla 7.19. Como puede apreciarse los valores de las intercorrelaciones entre las cuatro subescalas presentan todas un nivel de positivo (entre bajo y moderado) y significativo, siendo el más elevado entre las subescalas Fijar metas y Herramientas (,69) y el más bajo entre la subescala de Percepción y la subescala de Fijar metas (,103).

Tabla 7.19.

Correlaciones entre las subescalas del TMB y con la puntuación total de la prueba.

	TMB total	Percepción	Herramientas	Preferencias	Fijar Metas
TMB total	1,000				
Percepción	,452**	1,000			
Herramientas	,842**	,134**	1,000		
Preferencias	,581**	,541**	,210**	1,000	
Fijar metas	,749**	,103*	,619**	,153**	1,000

Nota. (*) correlaciones significativas al 0,05 (**) correlaciones significativas al 0,01.

Adicionalmente se realizó una comparación entre grupos mediante la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis, obteniendo los grados de significación para cada una de las 34 preguntas que conforman el TMB y las variables sexo, edad, jornada, semestre, dedicación, formación del padre y de la madre y reporte de planificación del tiempo (ver tabla 7.20).

Estos valores se comentarán para cada una de las preguntas en la presentación de los resultados agrupados por subescalas.

Tabla 7.20.

Grado de significación asociado al estadístico de contraste en la prueba de Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en los resultados del TMB según variables sociodemográficas.

Pregunta	Sig. Sexo	Sig. Jornada	Sig. Formación padre	Sig. Formación madre	Sig. Dedicación	Sig. Planificación del tiempo
TMB1	,807	,698	**,015***	,363	,166	,055
TMB2	,144	,332	,635	,536	,677	**,010***
TMB3	**,000****	,990	,279	,175	**,008****	**,000****
TMB4	**,040***	,061	,702	,221	**,033***	,593
TMB5	,076	,528	,165	,255	**,049***	**,001****
TMB6	**,018***	,113	,207	,222	,342	**,000****
TMB7	,508	,382	,221	,821	**,006****	**,000****
TMB8	**,000****	**,046***	,067	**,037***	,200	**,000****
TMB9	,165	,481	,361	,470	,168	**,000****
TMB10	,240	,146	**,015***	**,025***	**,000****	**,000****
TMB11	,604	,220	,173	,247	,125	**,001****
TMB12	**,000****	,645	,262	,527	,674	,077
TMB13	,188	,423	**,026***	,193	**,049***	**,000****
TMB14	**,000****	,528	,115	,122	**,047***	**,000****
TMB15	,415	,135	,423	,495	,411	,434
TMB16	**,001****	,125	**,029**	,874	,367	**,001****
TMB17	**,000****	,931	,226	,697	,160	**,001****

TMB18	**,000****	,272	,210	,065	,339	**,000****
TMB19	**,001****	,621	,282	,865	**,041***	**,024***
TMB20	**,000****	,176	,226	,354	**,000****	**,000****
TMB21	,974	,058	**,040***	,363	**,017***	,216
TMB22	**,007****	,823	,350	,356	,158	**,000****
TMB23	**,000****	**,029***	,216	,264	,740	,309
TMB24	**,007****	,716	,122	,269	,788	**,038**
TMB25	,608	,389	,642	,153	,886	**,000****
TMB26	**,000****	**,004****	,208	,071	,740	**,003****
TMB27	,089	,506	,938	,647	,780	**,000****
TMB28	**,027***	,375	,054	,421	,517	**,000****
TMB29	,166	,258	,604	,924	**,024***	**,009****
TMB30	**,000****	,262	,104	,570	,276	,255
TMB31	**,001****	,252	,177	,557	,146	**,000****
TMB32	,256	,312	,518	,849	,420	**,005****
TMB33	,374	**,031***	,361	,091	**,002****	**,000****
TMB34	,650	**,028***	,949	**,011***	**,009****	**,001****

Nota. *p<0,05; **p<0,01 (en negrita).

A continuación se presentan los resultados por subescala, describiendo los resultados por cada una de las preguntas que la conforman.

Se indican, por pregunta, los estadísticos descriptivos más relevantes y se comentan brevemente los resultados en los que se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos (presentados en la tabla 7.20) y, finalmente por subescala, se presentan los resultados del discurso de los grupos de discusión.

7.3.1. FIJAR METAS Y PRIORIDADES (PLANIFICACIÓN)

Esta categoría consiste en una serie de hábitos, actividades y actitudes relacionadas con un uso eficaz del tiempo en torno a las exigencias diarias y semanales de orden personal, laboral y académico.

Como se mencionaba anteriormente, en el TMB esta subescala está compuesta por 10 preguntas, con una media de 3,4, una Dt. de ,64 y un Alfa cercano a 0,8.

A continuación se presentan las preguntas correspondientes a esta dimensión de la prueba TMB con sus resultados de media, desviación estándar, porcentajes, gráfica de porcentajes y resultados de contraste con las variables sociodemográficas.

Pregunta 1: "Cuando decido sobre mis objetivos a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo". La habilidad básica de fraccionar en tareas pequeñas los grandes objetivos se reporta de manera habitual o constante por el 66% de los estudiantes, ver figura 7.19 y tabla 7.21.

Por otro lado, como se observa en la tabla 7.20 al inicio de la sección, hay diferencias significativas en el resultado de esta pregunta de acuerdo al nivel de formación del padre.

Consultando los resultados de las salidas de la prueba Kruskall-Wallis se concluye que la puntuación es significativamente más elevada en los estudiantes con padre con formación de posgrado, como puede observarse en los rangos de la tabla 7.22.

Tabla 7.21

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 1

Cuando decido sobre mis objetivos a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo			
	n	%	% acum.
Nunca	11	2,2	2,2
Pocas veces	32	6,5	8,7
Algunas veces	124	25	33,9
Habitualmente	177	36	69,8
Siempre	149	30	100,0
Media			3,885
Desviación típica			,997

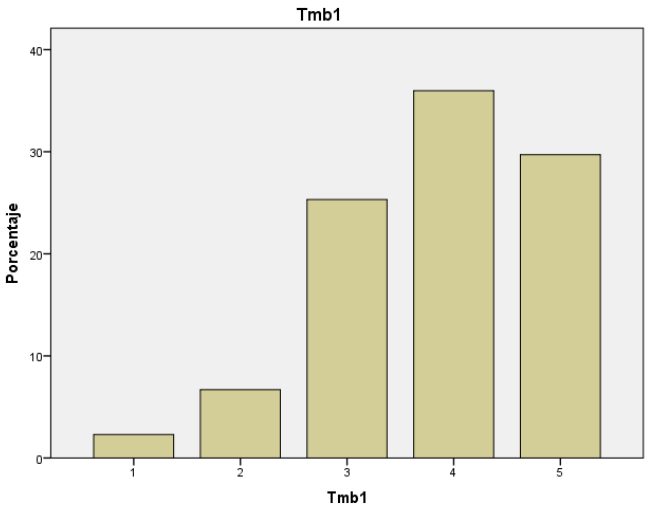


Figura 7.19. Diagrama de barras para el ítem 1, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.22.

Rangos de la puntuación para la pregunta 1 en el TMB según el nivel de formación del padre.

Formación Del padre		N	Rango promedio
TMB1	1	47	265,06
	2	20	157,08
	3	135	222,59
	4	82	222,92
	5	135	212,40
	6	17	238,50
	7	5	202,10
	8	3	374,50
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Pregunta 5: "Reviso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios". El automonitoreo de las actividades para asumir de forma flexible la planificación de objetivos se reporta de manera habitual o constante en el 48% de los estudiantes, ver figura 7.20 y tabla 7.23. Los estudiantes que reportan la planificación de su tiempo de estudio presentan puntuaciones significativamente superiores en esta pregunta, ver tabla 7.24.

Tabla 7.23.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 5

Reviso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios			
	n	%	% acum.
Nunca	22	4,5	4,5
Pocas veces	78	15,8	20,3
Algunas veces	152	30,9	51,2
Habitualmente	179	36,4	87,6
Siempre	61	12,3	100,0
Media			3,35
Desviación típica			1,03

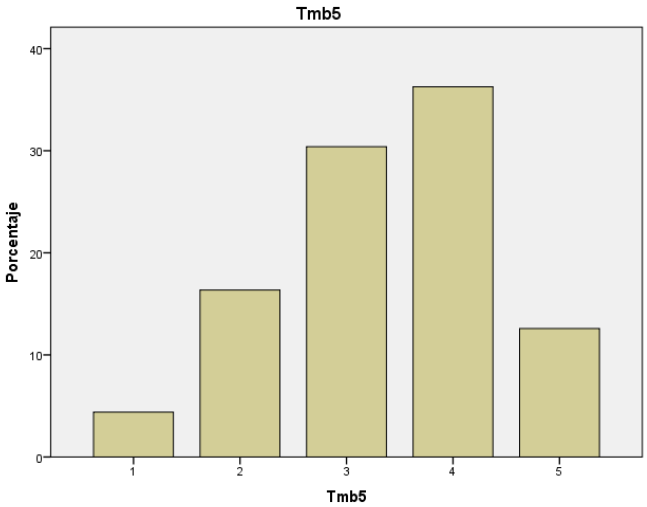


Figura 7.20. Diagrama de barras para el ítem 5, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.24.

Rangos de la puntuación para la pregunta 5 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planificación del tiempo		N	Rango promedio
TMB5	1	215	251,02
	2	243	210,46
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Pregunta 7: "Divido aquellos proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables". Se trata de una habilidad básica para el manejo del tiempo, sin embargo, el 22% del alumnado señala que nunca o pocas veces la lleva a cabo. Ver figura 7.21 y tabla 7.25. Los estudiantes que reportan planificar su tiempo y aquello que tienen una dedicación completa al estudio reportan con mayor frecuencia este comportamiento, ver rangos en las tablas 7.26 y 7.27.

Tabla 7.25

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 7

Divido aquellos proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables			
	n	%	% acum.
Nunca	34	6,9	6,9
Pocas veces	83	16,9	23,8
Algunas veces	167	34	57,7
Habitualmente	144	29,3	87,0
Siempre	64	13	100,0
Media			3,25
Desviación típica			1,09

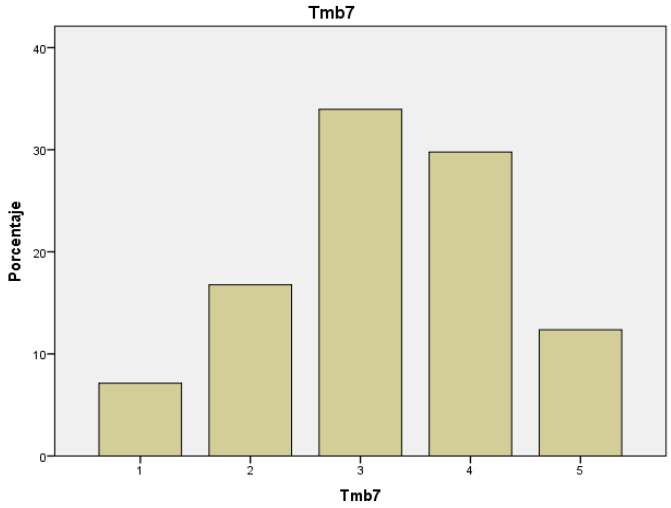


Figura 7.21. Diagrama de barras para el ítem 7, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.26.

Rangos de la puntuación para la pregunta 7 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB7	1	252	246,51
	2	210	213,48
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa y (2) dedicación parcial.

Tabla 7.27.

Rangos de la puntuación para la pregunta 7 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planificación del tiempo		N	Rango promedio
TMB7	1	215	255,22
	2	243	206,74
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Pregunta 9: "Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero lograr en pocos días o semanas". Las respuestas a esta pregunta tienen una tendencia a la derecha, el 62% del alumnado señala que realiza esta actividad habitualmente o siempre. Ver figura 7.22 y tabla 7.28. Por otra parte, aquellos estudiantes que reportan planificar su tiempo obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en esta pregunta (ver tabla 7.29).

Tabla 7.28

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 9

Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero lograr en pocos días o semanas			
	n	%	% acum.
Nunca	14	2,8	2,8
Pocas veces	35	7	9,9
Algunas veces	142	29	38,7
Habitualmente	186	38	76,3
Siempre	117	24	100,0
Media			3,25
Desviación típica			1,09

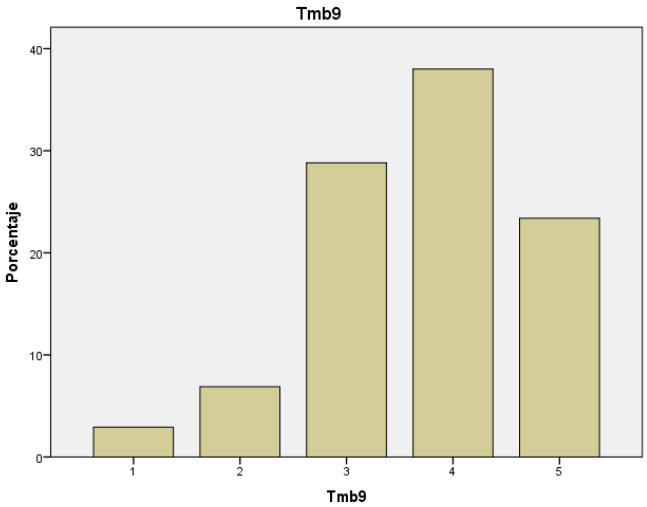


Figura 7.23. Diagrama de barras para el ítem 9, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.29.

Rangos de la puntuación para la pregunta 9 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planificación del tiempo		N	Rango promedio
TMB9	1	215	253,53
	2	243	208,24
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Pregunta 13: "Me marco fechas límites cuando me propongo realizar una tarea". El 21% del alumnado nunca o pocas veces se pone fechas límite para realizar una tarea, lo que estaría indicando una pobre definición de los plazos para este grupo de estudiantes. Ver figura 7.24 y tabla 7.30. Analizando los resultados del de comparación entre grupos (correspondientes a la tabla 20 al inicio de la sección) se establece que los estudiantes que reportan planificar su tiempo y aquellos con padres con formación doctoral reportan con mayor frecuencia este hábito, los rangos pueden verse en las tablas 7.31 y 7.32.

Tabla 7.30

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 13

Me marco fechas límites cuando me propongo realizar una tarea			
	n	%	% acum.
Nunca	37	7,5	7,5
Pocas veces	70	14	21,7
Algunas veces	153	31	52,6
Habitualmente	156	31,6	84,2
Siempre	78	16	100,0
Media			3,34
Desviación típica			1,1

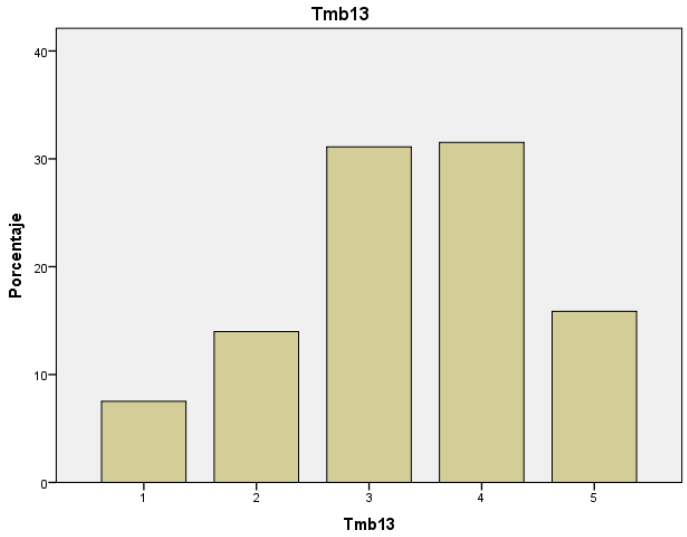


Figura 7.24. Diagrama de barras para el ítem 13, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.31.

Rangos de la puntuación para la pregunta 13 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planificación del tiempo		N	Rango promedio
TMB13	1	215	259,91
	2	243	202,59
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.32.

Rangos de la puntuación para la pregunta 13 en el TMB según el nivel de formación del padre.

Formación Del padre		N	Rango promedio
TMB13	1	47	191,81
	2	20	175,23
	3	135	221,48
	4	82	211,03
	5	135	249,47
	6	17	198,53
	7	5	204,60
	8	3	330,17
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Pregunta 17: "Busco maneras de mejorar la eficacia con que realizo las actividades relacionadas con mi trabajo". El 62% del alumnado encuestado afirma buscar estrategias de mejora de la eficiencia siempre o habitualmente, lo que constituye un número elevado y podría indicar un auténtico interés en mejorar su manejo del tiempo de estudio, ver figura 7.25 y tabla 7.33. Por otra parte, el reporte de este comportamiento es significativamente más frecuente en las mujeres que en los hombres y en el alumnado que reporta planificar su tiempo (ver tablas 7.34 y 7.35).

Tabla 7.33

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 17

Busco maneras de mejorar la eficacia con que realizo las actividades relacionadas con mi trabajo			
	n	%	% acum.
Nunca	15	3	3,0
Pocas veces	38	7,7	10,7
Algunas veces	136	27,5	38,3
Habitualmente	216	44	82,0
Siempre	89	18	100,0
Media			3,66
Desviación típica			,961

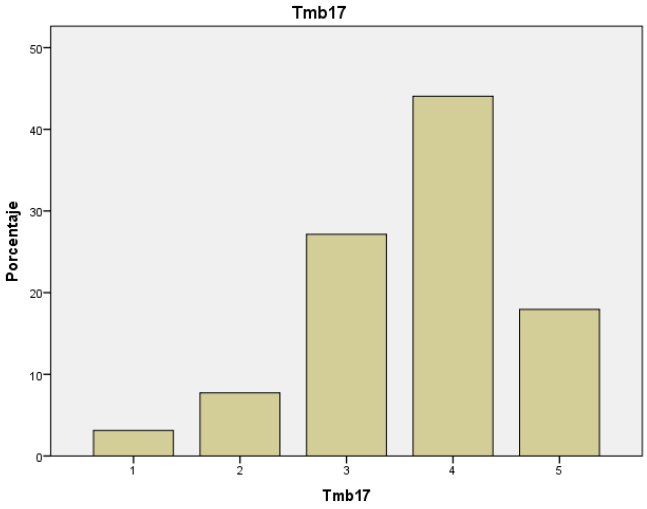


Figura 7.25. Diagrama de barras para el ítem 17, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.34.

Rangos de la puntuación para la pregunta 17 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planificación del tiempo		N	Rango promedio
TMB17	1	215	250,71
	2	243	210,73
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.35.

Rangos de la puntuación para la pregunta 17 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB17	1	122	200,13
	2	347	247,26
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 21: “Termino primero las tareas de mayor prioridad antes de realizar las menos importantes”. El 60% del alumnado reporta realizar una priorización de actividades de manera habitual o constante, lo que es una buena señal en cuanto al esfuerzo que realiza una proporción elevada del alumnado en responder a las exigencias académicas desde la jerarquización de sus actividades o tareas, ver figura 7.26 y tabla 7.36.

Por otra parte, los estudiantes con padres con formación de posgrado (maestría y doctorado) y con dedicación completa al estudio presentan puntuaciones más elevadas en esta pregunta, ver tablas 7.37 y 7.38.

Tabla 7.36

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 21

Termino primero las tareas de mayor prioridad antes de realizar las menos importantes			
	n	%	% acum.
Nunca	20	4	4
Pocas veces	41	8,4	12,4
Algunas veces	134	27	39,6
Habitualmente	170	34	74,0
Siempre	128	26	100,0
Media			3,7
Desviación típica			1,06

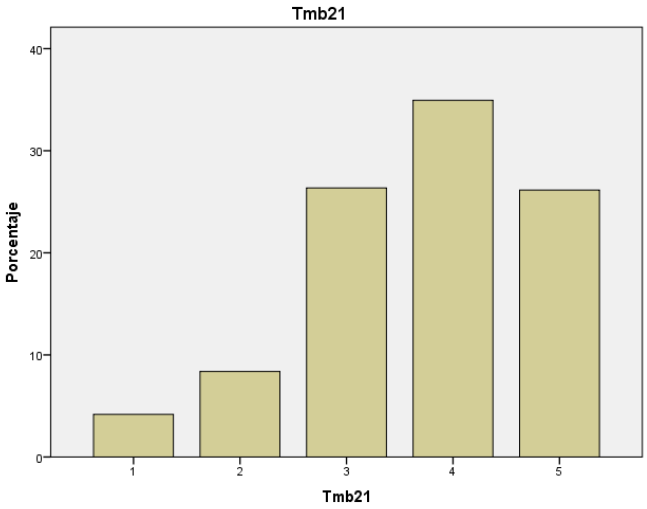


Figura 7.26. Diagrama de barras para el ítem 21, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.37.

Rangos de la puntuación para la pregunta 21 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB21	1	252	244,48
	2	210	215,92
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.38.

Rangos de la puntuación para la pregunta 21 en el TMB según el nivel de formación del padre.

Formación del padre	N	N	Rango promedio
TMB21	1	47	233,67
	2	20	206,10
	3	135	207,29
	4	82	216,80
	5	135	238,17
	6	17	180,41
	7	5	361,30
	8	3	299,00
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Pregunta 24: "Reviso mis actividades diarias para identificar en cuáles pierdo el tiempo". Según estos resultados esta es una conducta poco habitual entre el alumnado, ya que el 54% reporta nunca o pocas veces revisar sus actividades para ver en cuáles pierde el tiempo y tan sólo un 22% lo hace habitualmente o siempre. Se trata de un comportamiento

que implicaría habilidades metacognitivas de autoevaluación y automonitoreo sobre la propia gestión del tiempo, algo que, según la poca frecuencia con que la realiza el alumnado, entrañaría un grado de dificultad importante, ver figura 7.27 y tabla 7.39.

Tabla 7.39

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 24

Reviso mis actividades diarias para identificar en cuáles pierdo el tiempo			
	n	%	% acum.
Nunca	115	23,5	23,5
Pocas veces	134	27,3	50,8
Algunas veces	133	27	78,0
Habitualmente	84	17	95,1
Siempre	24	5	100,0
Media			2,53
Desviación típica			1,16

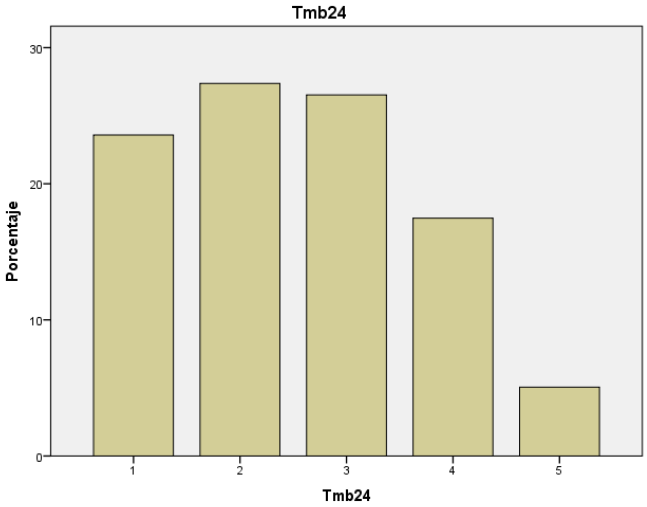


Figura 7.27. Diagrama de barras para el ítem 24, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Por otra parte, como puede observarse en los rangos esta conducta es significativamente más frecuentes en los hombres que en las mujeres y en aquellos estudiantes que reportan planificar su tiempo, ver tablas 7.40 y 7.41.

Tabla 7.40.

Rangos de la puntuación para la pregunta 24 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB24	1	122	262,61
	2	347	225,29
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.41.

Rangos de la puntuación para la pregunta 24 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planificación del tiempo		N	Rango promedio
TMB24	1	215	242,72
	2	243	217,81
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Pregunta 27: "Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con los horarios pre-establecidos por mí mismo". El automonitoreo sobre las actividades diarias es reportado en el 34% del alumnado se produce de manera constante (siempre/habitualmente) y de formas menos regular (algunas veces) en el 30%.

Al igual que la pregunta 24, se trata de un seguimiento de las actividades diarias e implica un nivel de autorregulación, sin embargo, constituye algo más habitual y se puede asumir que de menor dificultad entre los estudiantes ya que no implica un análisis de las

actividades para establecer las pérdidas de tiempo (como ocurría en la pregunta 24), ver figura 7.28 y tabla 7.42. Se presenta significativamente con mayor frecuencia en aquellos estudiantes que reportan planificar su tiempo (ver tabla 7.43).

Tabla 7.42

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 27

Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con los horarios pre-establecidos por mí mismo			
	n	%	% acum.
Nunca	71	14,4	14,4
Pocas veces	105	21,3	35,8
Algunas veces	149	30,2	66,1
Habitualmente	131	26,5	92,7
Siempre	36	7,3	100,0
Media			2,9
Desviación típica			1,16

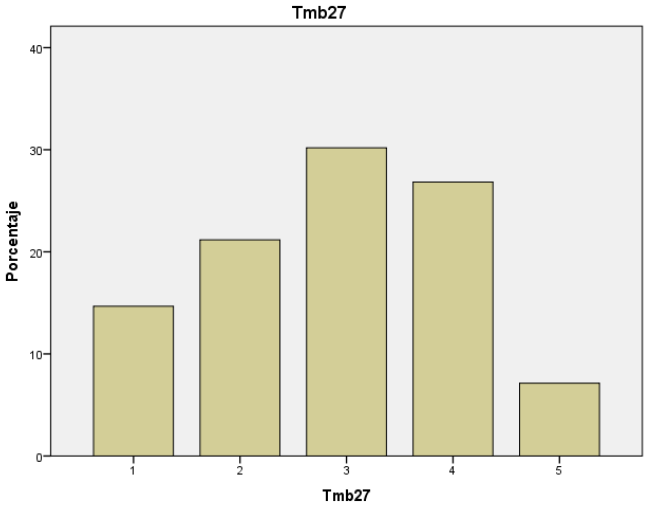


Figura 7.28. Diagrama de barras para el ítem 27, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.43.

Rangos de la puntuación para la pregunta 27 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB27	1	215	263,55
	2	243	199,37
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Pregunta 31: "Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día". La jerarquización de actividades se presenta nunca o pocas veces en el 16,5% del alumnado, por lo que se puede asumir que es una conducta relativamente frecuente entre los estudiantes a la hora de manejar su tiempo, ver tabla 7.44 y figura 7.29. Por otro lado, es significativamente más frecuente en las mujeres que en los hombres, ver tabla 7.45.

Tabla 7.44

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 31

Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día			
	n	%	% acum.
Nunca	32	6,5	6,5
Pocas veces	50	10	16,7
Algunas veces	129	26	43,0
Habitualmente	156	32	74,7
Siempre	124	25	100,0
Media			3,6
Desviación típica			1,16

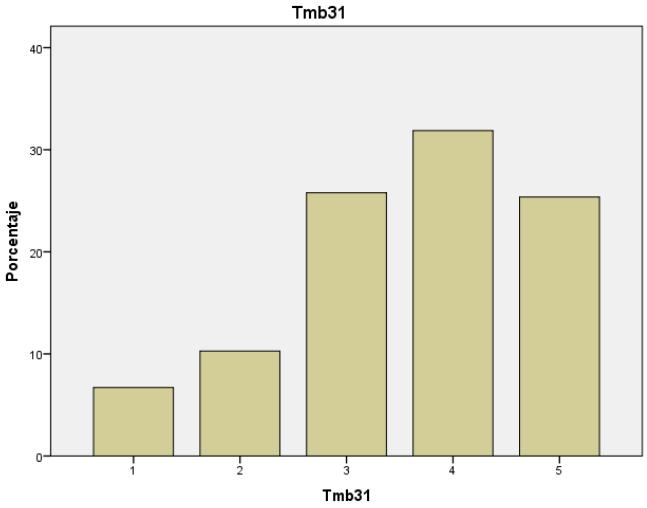


Figura 7.29. Diagrama de barras para el ítem 31, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.45.

Rangos de la puntuación para la pregunta 31 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 31	1	122	202,52
	2	347	246,42
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Desde el punto de vista del instrumento de medida aplicado para evaluar la gestión del tiempo de estudio (el TMB) la subescala Fijar metas y prioridades hace referencia a la planificación y orden de las actividades diarias, semanales, etc. Para ello el estudiante debe jerarquizar sus tareas, dividirlas en subunidades y llevar un monitoreo sobre las mismas que le permitan hacer ajuste flexible.

Esta caracterización está en coherencia con los resultados del análisis de discurso de los grupos de discusión, de acuerdo a estos discursos los estudiantes que con alto

rendimiento académico se caracterizan por reportar una serie de conductas tales como la planificación semanal del tiempo estipulado para el estudio, el trabajo y la familia/amigos, dejando claro el tiempo que van a dedicar a sus actividades de ocio o familiares.

De hecho, el alumnado de alto rendimiento tiende a presentar patrones o hábitos fijos conformando una especie de rutina semanal/diaria. Esta rutina varía los fines de semana, pero estos días también tienen un patrón fijo aunque flexible:

> *"Yo entre semana trabajo, llego como a las 10: 30 p.m. más o menos y estudio hasta las 2 o 1 a.m.; adelanto cosas y todos los trabajos que tengo, reviso qué es lo que tengo en la semana, ya cuando llega el sábado todo el día se lo dedico a estudiar hasta por la noche, 2 o 3 de la madrugada. Estudio para dejar el domingo con tiempo libre."* (Grupo 2, párrafo 18)

Estas rutinas facilitan al alumnado cumplir con las tareas diarias previstas y dejan poco margen a la improvisación, sin implicar que deben establecer de manera flexible la manera en la que diariamente deben resolver sus obligaciones.

> *"…lo que hago yo es dedicarme a mis lecturas mucho, en la noche, en la hora del almuerzo en el bus y manejo de las cosas que tengo a largo plazo para ir haciendo de a poquitos, entonces, dependiendo de los trabajos y también de las personas ¿no?, cuando son en grupo yo trato de ir avanzando, envió correo siempre los sábados con mi equipo de trabajo, por ejemplo, tenemos pendiente esto y esto… y esto que no se les olvide… Entonces yo voy adelantando cada día o hasta los sábados, que nos ven acá en la biblioteca, pero siempre es hasta las 2 o 3 de la tarde. Después el resto de fin de semana me desconecto totalmente."* (Grupo 4, párrafo 23)

Por lo regular el alumnado de alto rendimiento, a diferencia del alumnado de bajo rendimiento, dedica diariamente un tiempo fijo a organizar, planificar o/y jerarquizar sus

actividades. Son ordenados en sus hábitos de sueño y alimentación entendiendo que estos factores afectan su rendimiento académico.

Por otro lado, se encuentra alguna evidencia de dificultades autorregulatorias en los estudiantes de bajo rendimiento, en el sentido que, aunque presentan algunas conductas de planificación del tiempo, éstas son poco efectivas debido a un cálculo erróneo sobre el tiempo que les llevarán ciertas actividades, a las interrupciones, la carencia de automonitoreo respecto a un objetivo preciso o la falta de adaptación a acontecimientos inesperados:

> *"Mantengo como un cronograma de actividades donde gracias a eso planifico que debo hacer en la semana en que debo invertir mi tiempo y organizarme para saber que trabajos debo presentar y todo esto, pero a veces yo se me dificulta mucho porque dejo muchas cosas para último momento, termino haciendo muchas cosas pero cada una no con la entrega que se debería hacer."* (Grupo 3, párrafo 7)

> *"No llevo una planificación escrita, no es como OK mañana hago esto. Pero supongamos mañana tengo que ir a la peluquería, me levanto a las 12 y planifico como de un día para otro. Mi papá me dice ¨haz un cronograma de toda la semana¨ pero es como difícil llevarlo para mí porque de pronto se te presenta algo que no pensaba."* (Grupo 3, párrafo 14)

En el cuadro 7.1 se sintetizan algunos datos textuales en relación con la categoría Fijar metas, producto del análisis temático de los grupos de discusión del alumnado de bajo y alto rendimiento, a partir de ellos se comentan algunos resultados.

Al comparar los datos de los discursos de grupo del alumnado de alto y bajo rendimiento se encuentra que el alumnado de bajo rendimiento reporta no planificar su tiempo o hacerlo en pocas ocasiones. De entrada, esta característica (la de planifica o no su tiempo) marca una distinción importante entre los dos grupos.

Cuando el alumnado de bajo rendimiento indica realizar algún tipo de planificación, esta se presenta con una inadecuada jerarquización de actividades lo cual genera dificultades para el cumplimiento de las tareas previstas y con escasos resultados. Por lo tanto, se presenta en este alumnado algunos intentos inadecuados o poco eficaces en el manejo de sus actividades diarias.

En el alumnado de bajo rendimiento, se produce una acumulación de tareas y actividades académicas conforme avanza el semestre, lo cual provoca, a su vez, una sensación de falta de control. Además, teniendo que resolver de manera inadecuada o improvisada las tareas con consecuencias negativas en cuanto a sus calificaciones.

La falta de planificación y previsión de sus actividades académicas diarias también tiene consecuencias negativas en sus hábitos de sueño y alimentación, particularmente cuando las titulaciones son de un nivel de exigencia alto o moderado.

Las actividades de ocio parecen ser desordenadas y darse a lo largo de la semana en el alumnado de bajo rendimiento; por el contrario, en el alumnado de bajo rendimiento, las actividades de ocio se concentran hacia el fin de semana y entran dentro de la planificación semanal.

Categoría	Alumnado de bajo rendimiento	Alumnado de alto rendimiento
Jerarquización y organización de actividades diarias	Reportan planificar poco su tiempo. Por ejemplo, un estudiante ante la cuestión de si llevaba algún tipo de planificación para realizar sus tareas contestó "No lo que gasto y ya, lo que me demore" Reportan una inadecuada jerarquización de sus actividades y cálculo erróneo del tiempo que van a atener que dedicar. "A veces se me dificulta mucho porque dejo	Presentan hábitos fijos relacionados con la estructuración de sus actividades semanales: "Entre semana trabajo, llego como a las 10: 30 de la noche y estudio hasta las 2 o 1 a.m., adelanto cosas y todos los trabajos que tengo, reviso qué es lo que tengo en la semana. Cuando llega el sábado, todo ese día se lo dedico a estudiar, hasta las 2 o 3 de la madrugada estudio para dejar el domingo

	muchas cosas para último momento, entonces se me acumulan muchas cosas y no le dedico el tiempo necesario y suficiente, termino haciendo muchas cosas pero cada una no con la entrega que se debería hacer." Presentan hábitos de alimentación y sueño desordenados. "Me empecé a enfermar porque ya no tenía tiempo de almorzar y uno es como un carro si no le vas dando pues se va quedando varado y yo me quede varada, me quede dos días en el hospital, uno debe comer 5 veces"	con tiempo libre… los días lunes y los días sábado ya tengo un cronograma de los trabajos que tengo que hacer." Presentan una planificación y organización de las actividades que hace que tengan hábitos de alimentación más adecuados: "Como ya sé que tengo que hacer y son mis responsabilidades entonces voy trabajando a medida que van llegando los trabajos, planifico las cosas desde la noche anterior y le doy prioridad al almuerzo." Dedican tiempo a organizar sus actividades conjuntas o individuales diarias de manera eficiente: "En mi grupo, digamos como que de la noche anterior planificamos lo que vamos hacer el siguiente día, si hay muchos trabajos decimos bueno en este hueco vamos a estudiar en este vamos almorzar y así y casi siempre nos sale bien todo; nos repartimos también el trabajo y por eso sentimos las cargas mas balanceadas"
Planificación actividades sociales	Entre semana dedican tiempo a amigos o al ocio. Los fines de semana, incluyendo sábados, también se dedican a actividades sociales. "Yo intento estudiar por las mañanas, no trabajo, regularmente en las mañanas estoy estudiando música y son tres veces a la semana entonces esos días los	Dejan habitualmente un día (con frecuencia el domingo) para estar con amigos o familia: "Vivo con mi novio con él he tenido una relación magnifica porque él me ayuda en todo, y creo que es mucho manejo de tiempo, yo tengo tiempo para mi familia para mi mamá ir a visitarla, para los domingos porque si tu

	aprovecho para estudiar tanto música como lo de acá de la universidad, los fines de semana intento descansar y salir con mis amigas al cine o al parque y hacer ejercicio.”	no manejas ese tiempo de estudio de trabajo, te vuelves nada, te consumes, te enfermas”

Cuadro 7.1. Matriz textual de datos por grupos de bajo y alto rendimiento para la categoría Fijar metas y prioridades (planificación).

7.3.2. USO DE HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN DEL TIEMPO

Esta categoría hace referencia al uso que técnicas asociadas con la gestión eficaz del tiempo, tales como uso de agenda, confeccionar listas de actividades a realizar y/o comprobación de las ya realizadas.

La subescala Herramientas para la gestión del tiempo del TMB está compuesta por 10 preguntas, con una media de 3,06, una Dt. de ,77 y un Alfa de ,79.

Las mujeres tienden a presentar mejores puntuaciones que los hombres en esta subescala; al igual que los estudiantes con dedicación completa al estudio y aquellos que auto reportan planificar su tiempo, ver tabla 7.12 al inicio de la sección.

A continuación se presentan las preguntas correspondientes a esta dimensión de la prueba TMB con sus resultados de media, desviación estándar, porcentajes, gráfica de porcentajes y resultados comparación de grupos por variables sociodemográficas.

Pregunta 3: “Llevo una libreta para apuntar notas e ideas”. Esta es una conducta que es poco frecuente en los estudiantes ya que 22% reporta nunca llevar una libreta para apuntar notas e ideas, ver tabla 7.46 y figura 7.30. Se trataría claramente de un aspecto a mejorar en los hábitos de manejo del tiempo de los estudiantes, aunque sería necesario descartar que el alumnado pueda estar utilizando notas en medios electrónicos como sus teléfonos o tabletas pero no haberlo reportado.

Por otro lado, esta conducta es significativamente más elevada en mujeres que en hombres, en aquellos estudiantes que se dedican sólo al estudio y en quienes reportan planificar su tiempo, ver tablas 7.47 a 7.49.

Tabla 7.46.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 3

Llevo una libreta para apuntar notas e ideas			
	N	%	% acum.
Nunca	110	22,3	22,3
Pocas veces	83	16,8	39,1
Algunas veces	84	17	56,1
Habitualmente	95	19	75,3
Siempre	122	24	100,0
Media			3,7
Desviación típica			1,5

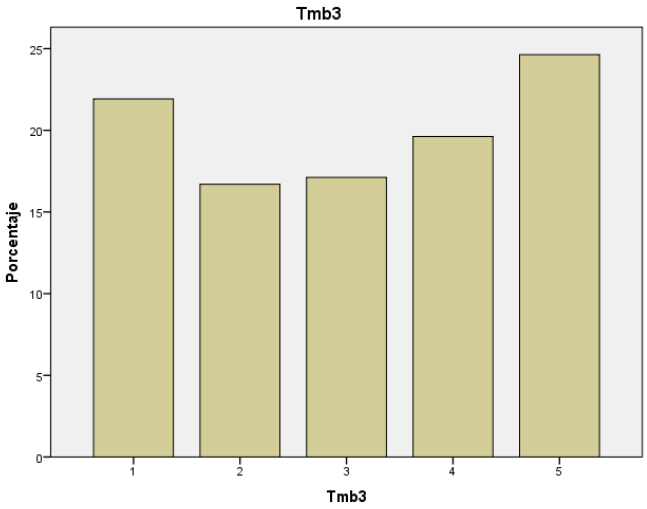


Figura 7.30. Diagrama de barras para el ítem 3, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.47.

Rangos de la puntuación para la pregunta 3 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 3	1	122	188,32
	2	347	251,41
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.48.

Rangos de la puntuación para la pregunta 3 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB 3	1	252	246,30
	2	210	213,74
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.49.

Rangos de la puntuación para la pregunta 3 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB3	1	215	280,85
	2	243	184,07
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Pregunta 6: “Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación”. Se trata de un nivel de planificación más exigente en comparación a organizar las actividades

diarias. Es una planificación a mediano plazo y con un mayor nivel de previsión. Un 35% del alumnado nunca o pocas veces lleva a cabo esta planificación, lo que indica un bajo nivel de autorregulación, ver figura 7.31y tabla 7.50.

Por otro lado, esta actividad es significativamente más frecuente en mujeres que en hombres y en aquellos estudiantes que reportan planificar su tiempo, ver tablas 7.51 y 7.52.

Tabla 7.50.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 6

Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación			
	n	%	% acum.
Nunca	52	10,5	10,5
Pocas veces	122	24,7	35,2
Algunas veces	161	32,6	67,8
Habitualmente	122	24,7	92,5
Siempre	37	7,5	100,0
Media			2,9
Desviación típica			1,1

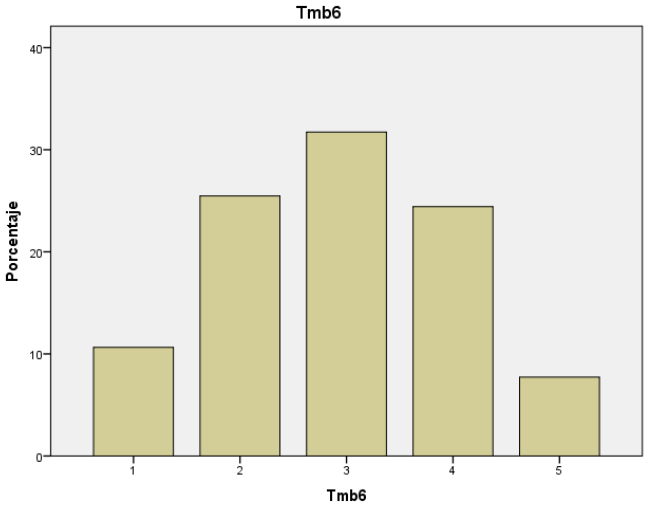


Figura 7.31. Diagrama de barras para el ítem 6, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.51.

Rangos de la puntuación para la pregunta 6 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB6	1	215	273,04
	2	243	190,98
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Tabla 7.52.

Rangos de la puntuación para la pregunta 6 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 6	1	122	210,86
	2	347	243,49
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 11: “Cuando se da el caso de tener contacto frecuente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial”. Dentro del uso de herramientas, esta pregunta claramente hace referencia a llevar un registro para facilitar el orden y recuperación de los contactos frecuentes y evitar futuras pérdidas de tiempo. Indicaría un grado importante de sistematicidad, previsión y orden utilizando recursos o técnicas de archivo. Los resultados indican que un 32% del alumnado reporta realizar pocas veces o nunca este tipo de registro, ver figura 7.32 y tabla 7.53. Los estudiantes que reportan planificar su tiempo presentan con mayor frecuencia esta conducta, ver tabla 7.54.

Tabla 7.53.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 11

Cuando se da el caso de tener contacto frecuente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial			
	n	%	% acum.
Nunca	74	15,0	15,1
Pocas veces	86	17,4	32,6
Algunas veces	121	24,5	57,2
Habitualmente	127	25,7	83,1
Siempre	83	16,8	100,0
Media			3,1
Desviación típica			1,3

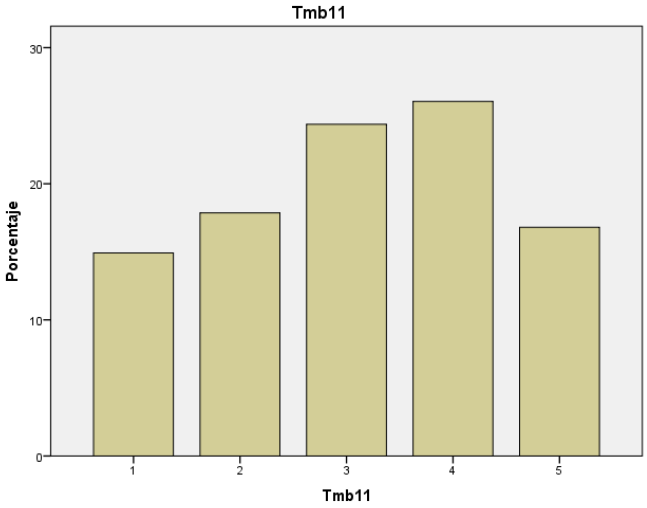


Figura 7.32. Diagrama de barras para el ítem 11, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.54.

Rangos de la puntuación para la pregunta 11 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB11	1	215	250,86
	2	243	210,60
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Pregunta 14: "Escribo notas para recordar lo que necesito hacer". Se trata de el uso de una herramienta básica para facilitar la recordación de actividades o tareas, sin embargo un 25% del alumnado indica nunca o pocas veces realizarla, mientras un 20% señala que sólo lo realiza "algunas veces", ver tabla 7.55 y figura 7.33.

Por otro lado, las mujeres, el alumnado que se dedica exclusivamente al estudio y quienes reportan planificar su tiempo realizan esta actividad con mayor frecuencia frente a

los hombres, quienes se dedican parcialmente al estudio y reportan no planificar su tiempo, ver tablas 7.56, 7.57 y 7.58.

Tabla 55

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 14

Escribo notas para recordar lo que necesito hacer			
	n	%	% acum.
Nunca	52	10,5	10,5
Pocas veces	67	13,6	24,1
Algunas veces	101	20,4	44,5
Habitualmente	136	27,5	72,1
Siempre	138	27,9	100,0
Media			3,5
Desviación típica			1,3

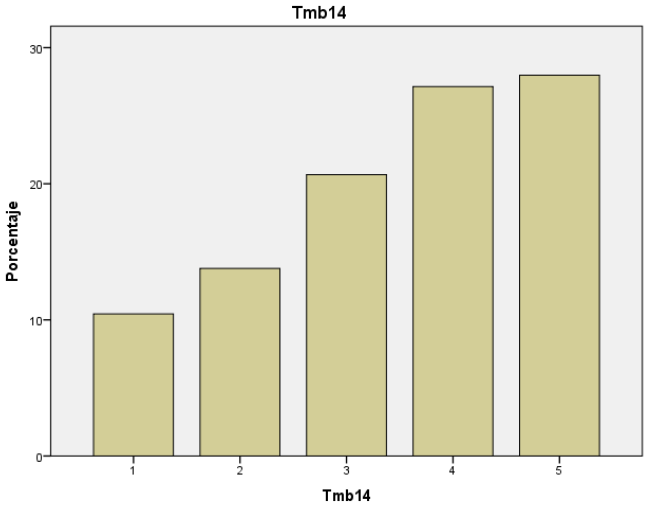


Figura 7.33. Diagrama de barras para el ítem 14, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.56.

Rangos de la puntuación para la pregunta 14 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB 14	1	252	242,44
	2	210	218,38
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.57.

Rangos de la puntuación para la pregunta 14 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB14	1	215	272,50
	2	243	191,46
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Tabla 7.58.

Rangos de la puntuación para la pregunta 14 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 14	1	122	190,00
	2	347	250,82
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 18: “Hago una lista de las cosas de lo que debo hacer cada día y marco una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido”. Llevar un listado de actividades diarias

es una conducta poco habitual por parte de los estudiantes ya que el 54% indica que nunca o pocas veces lo realiza, ver figura 7.34 y tabla 7.59. Las mujeres reportan esta actividad significativamente con mayor frecuencia que los hombres, ver tabla 7.60.

Tabla 7.59

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 18

Hago una lista de las cosas de lo que debo hacer cada día y marco una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido			
	n	%	% acum.
Nunca	121	24,5	24,5
Pocas veces	95	19,3	43,8
Algunas veces	95	19,3	63,1
Habitualmente	99	20,1	83,2
Siempre	83	16,8	100,0
Media			2,8
Desviación típica			1,5

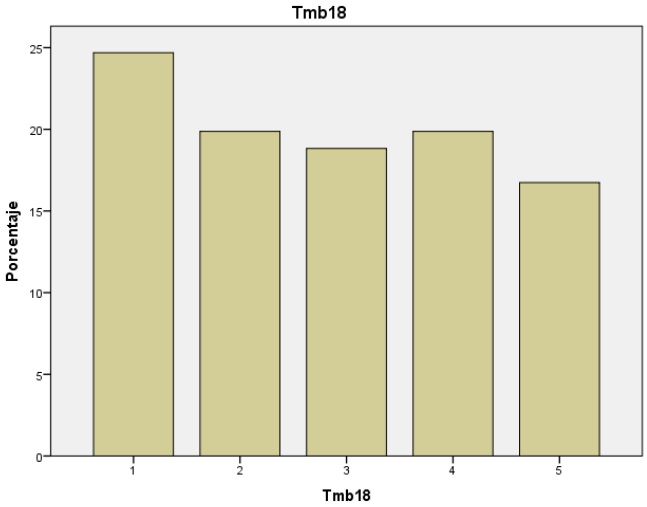


Figura 7.34. Diagrama de barras para el ítem 18, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.60.

Rangos de la puntuación para la pregunta 18 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 18	1	122	198,68
	2	347	247,77
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 22: "Llevo una agenda (libreta) conmigo". Llevar una agenda o libreta es una conducta poco habitual en los estudiantes ya que el casi la mitad de ellos no lo practica, ver figura 7.35 y tabla 7.61. Se trata de un hábito tradicionalmente asociado a un buen manejo del tiempo utilizando recursos externos para el control de las actividades mediante una agenda. Es posible que haya que indagar sobre el uso de recursos electrónicos, por ejemplo, tabletas para conocer si este porcentaje aumentaría. Por otro lado, las mujeres y los estudiantes que reportan planificar su tiempo, presentan puntuaciones significativamente más elevadas en esta pregunta, ver rangos de las puntuaciones en las tablas 7.62 y 7.63.

Tabla 7.61.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 22

Llevo una agenda (libreta) conmigo			
	n	%	% acum.
Nunca	150	30,5	30,5
Pocas veces	90	18,3	48,9
Algunas veces	68	13,8	62,7
Habitualmente	78	15,9	78,6
Siempre	105	21,4	100,0
Media			2,8
Desviación típica			1,6

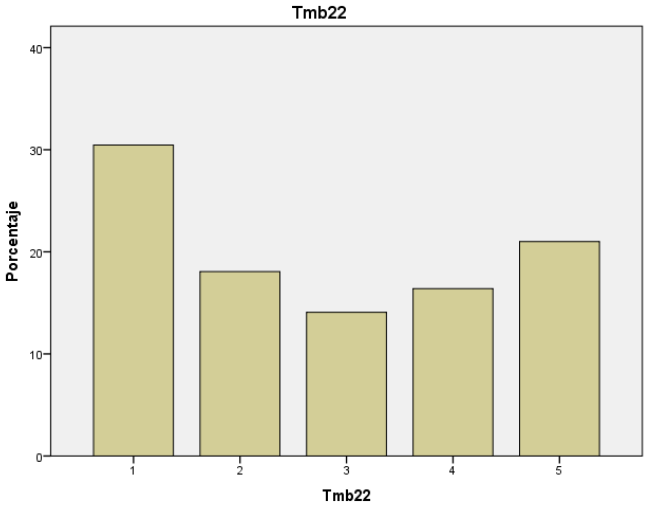


Figura 7.35. Diagrama de barras para el ítem 22, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.62.

Rangos de la puntuación para la pregunta 22 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 22	1	122	207,33
	2	347	244,73
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.63.

Rangos de la puntuación para la pregunta 22 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB22	1	215	280,24
	2	243	184,60
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo.

Pregunta 25: “Llevo un diario de las actividades que he realizado”. Casi la mitad de los estudiantes nunca ha llevado un diario de actividades y sólo un 21% lo hace habitualmente o siempre, ver figura 7.36 y tabla 7.64. El alumnado que reporta planificar su tiempo presenta puntuaciones significativamente más elevadas en esta pregunta, ver tabla 7.65.

Tabla 7.64.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 25

Llevo un diario de las actividades que he realizado			
	n	%	% acum.
Nunca	214	43,6	43,6
Pocas veces	99	20,2	63,7
Algunas veces	77	15,7	79,4
Habitualmente	68	13,8	93,3
Siempre	33	6,7	100,0
Media			2,2
Desviación típica			1,3

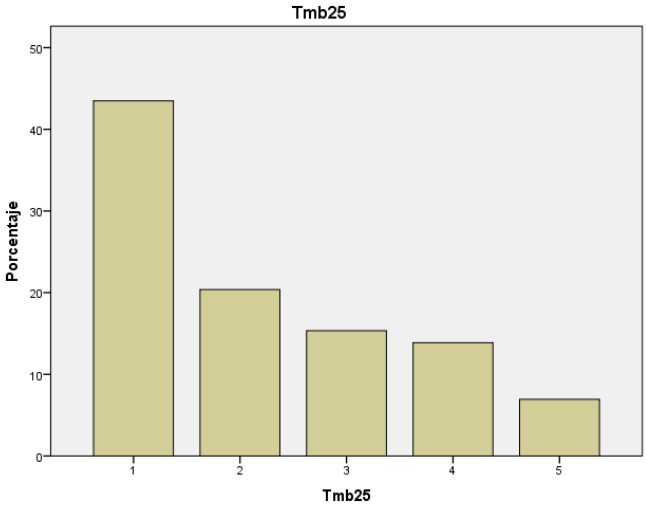


Figura 7.36. Diagrama de barras para el ítem 25, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.65.

Rangos de la puntuación para la pregunta 25 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB25	1	215	266,54
	2	243	196,73
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Pregunta 28: "Utilizo un sistema de archivos para organizar la información". Un 40% de los estudiantes lleva un sistema de archivos de manera habitual o constante, mientras que un 60% nunca o sólo ocasionalmente lo hace, ver figura 7.37 y tabla 7.66. Las mujeres reportan significativamente con mayor frecuencia esta conducta que los hombres, al igual que los estudiantes que reportan que planifican su tiempo, ver tablas 7.67 y 7.68.

Tabla 7.66

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 28

Utilizo un sistema de archivos para organizar la información			
	n	%	% acum.
Nunca	86	17,4	17,4
Pocas veces	97	19,7	37,1
Algunas veces	109	22,1	59,2
Habitualmente	106	21,5	80,7
Siempre	95	19,3	100,0
Media			3
Desviación típica			1,4

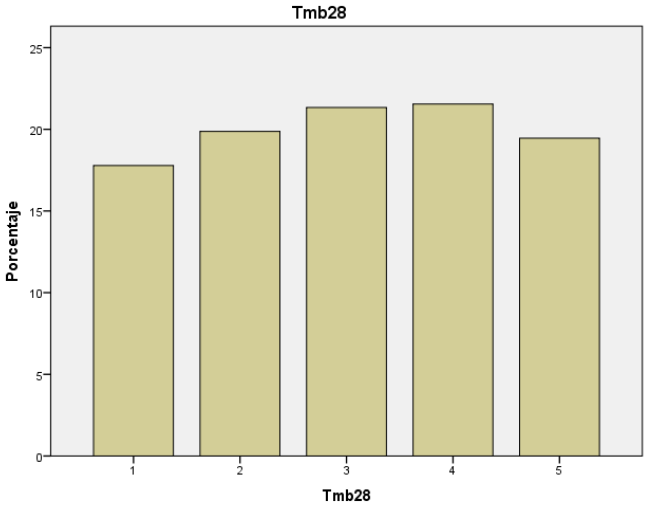


Figura 7.37. Diagrama de barras para el ítem 28, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.67.

Rangos de la puntuación para la pregunta 28 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB28	1	215	261,10
	2	243	201,54
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.68.

Rangos de la puntuación para la pregunta 28 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB 28	1	122	212,09
	2	347	243,06
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 32: “Si sé que voy a disponer de cierto “tiempo muerto”, selecciono alguna tarea para realizar mientras tanto”. Se trata de una pregunta que indica un grado de automonitoreo y previsión de las actividades diarias. Los resultados indican que el 44% del alumnado presenta habitualmente o siempre este comportamiento, ver figura 7.38 y tabla 7.69. El alumnado que reporta planificar su tiempo presenta con mayor frecuencia esta conducta, ver tabla 7.70.

Tabla 7.69

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 32

Si sé que voy a disponer de cierto “tiempo muerto”, selecciono alguna tarea para realizar mientras tanto			
	n	%	% acum.
Nunca	43	8,7	8,7
Pocas veces	76	15,4	24,2
Algunas veces	157	31,9	56,1
Habitualmente	148	30,1	86,2
Siempre	68	13,8	100,0
Media			3,2
Desviación típica			1,1

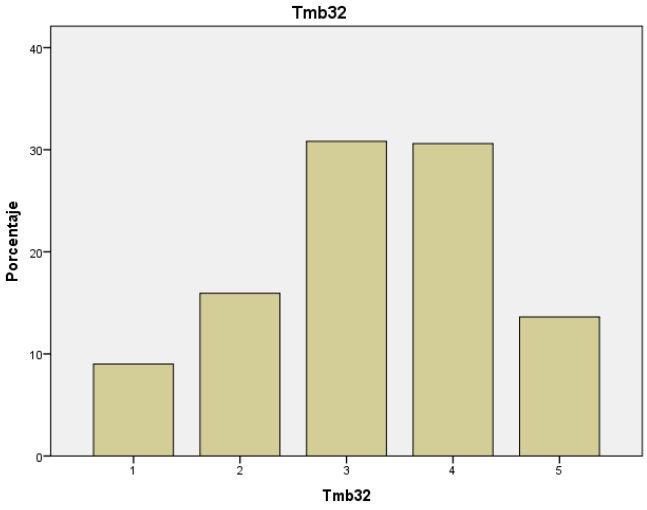


Figura 7.38. Diagrama de barras para el ítem 32, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.70.

Rangos de la puntuación para la pregunta 32 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB32	1	215	247,40
	2	243	213,67
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Pregunta 33: "Agrupo bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, descanso, navegar por la web…)". El agrupamiento por bloques de actividades es muy poco practicado por el 24% del alumnado (ver tabla 7.71 y figura 7.39) y sólo algunas veces por el 32% del alumnado; este resultado está en coherencia con las preguntas anteriores que señalan un escaso uso de agendas, libretas o recursos para el automonitoreo de las actividades.

Por otro lado, el alumnado de jornada diurna, quienes se dedican por completo al estudio y quienes reportan planificar su tiempo presentan significativamente con mayor frecuencia esta conducta que los de jornada nocturna y quienes se dedican al estudio tiempo parcial, ver tablas 7.72 a 7.74.

Tabla 7.71

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 33

Agrupo bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, descanso, navegar por la web…)			
	n	%	% acum.
Nunca	64	13,0	13,0
Pocas veces	90	18,3	31,2
Algunas veces	137	27,8	59,0
Habitualmente	140	28,4	87,4

Agrupo bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, descanso, navegar por la web…)			
	n	%	% acum.
Siempre	62	12,6	100,0
Media			3,1
Desviación típica			1,2

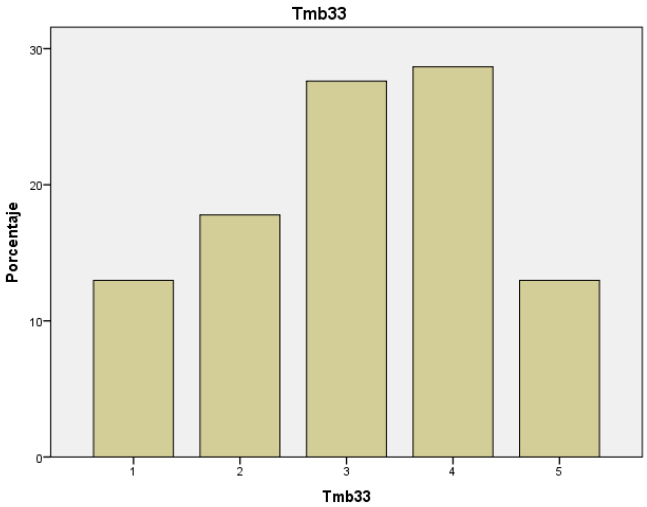


Figura 7.39. Diagrama de barras para el ítem 33, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.72.

Rangos de la puntuación para la pregunta 33 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB33	1	215	261,99
	2	243	200,76
	Total	462	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.73.

Rangos de la puntuación para la pregunta 33 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB33	1	252	248,22
	2	210	211,44
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.74.

Rangos de la puntuación para la pregunta 33 en el TMB según la jornada.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB33	1	335	243,31
	2	134	214,24
	Total	469	

Nota. (1) jornada diurna y (2) jornada nocturna.

Pregunta 34: “Busco aquellos lugares para trabajar en los cuales pueda evitar interrupciones y distracciones”. Esta es una conducta habitual o rutinaria en el 63% de los estudiantes y estaría relacionada con el autocontrol del tiempo y el ambiente, ver tabla 7.75 y figura 7.40. El alumnado que se dedican por completo al estudio, de jornada diurna y aquellos con padres con estudios de posgrado (maestría y doctorado) presentan significativamente con mayor frecuencia esta conducta, ver tablas de rangos 7.76 a 7.78.

Tabla 7.75.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 34

Busco aquellos lugares para trabajar en los cuales pueda evitar interrupciones y distracciones			
	n	%	% acum.
Nunca	21	4,3	4,3
Pocas veces	43	8,7	13,0
Algunas veces	116	23,5	36,5
Habitualmente	160	32,5	69,0
Siempre	153	31,0	100,0
Media			3,7
Desviación típica			1,1

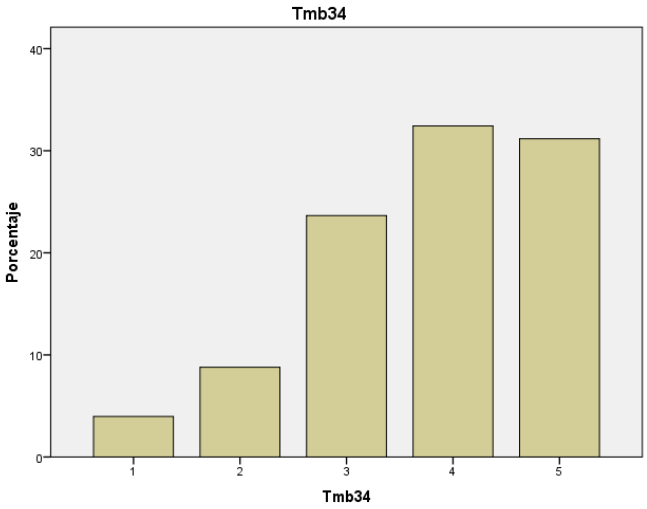


Figura 7.40. Diagrama de barras para el ítem 34, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.76.

Rangos de la puntuación para la pregunta 34 en el TMB según la jornada.

Jornada		N	Rango promedio
TMB34	1	335	243,33
	2	134	214,17
	Total	469	

Nota. (1) jornada diurna y (2) jornada nocturna.

Tabla 7.77.

Rangos de la puntuación para la pregunta 34 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB34	1	252	245,78
	2	210	214,36
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.78.

Rangos de la puntuación para la pregunta 34 en el TMB según el nivel de formación del padre.

Formación del padre	N	N	Rango promedio
TMB34	1	47	213,69
	2	20	213,65
	3	135	225,16
	4	82	212,47
	5	135	229,37
	6	17	213,00
	7	5	262,30
	8	3	252,33
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Desde el punto de vista del instrumento de medida aplicado (el TMB) esta categoría hace referencia al uso de técnicas asociadas con la gestión eficaz del tiempo, tales como uso de agenda, confeccionar listas de actividades a realizar y/o comprobación de las ya realizadas.

En relación con los resultados del análisis de discurso de los grupos de discusión, el alumnado con alto rendimiento académico se caracterizan por reportar el uso de técnicas específicas y personalizadas para gestionar habitualmente sus actividades y cumplir con su planificación.

Esta parte del alumnado ha ido incorporando una especie de rutinas relacionadas con el manejo de recursos externos que les facilita el automonitoreo constante sobre las actividades a realizar y el cumplimiento de los plazos previstos. Reportan el manejo de estos recursos o herramientas en su espacios personales, como su habitación. También destaca la incorporación de recursos tecnológicos tales como las tabletas o teléfonos móviles, que no están explícitas en el cuestionario aplicado.

> *"Yo manejo mucho iPhone que me maneja mis correos personales, trabajo y universidad, mis pendientes. En mi apartamento en el closet, mi mamá dice que es un fastidio entrar a mi cuarto porque son muchos post, tengo todo; hago como mapitas conceptuales, de lo que tengo pendiente hago el cuadrito y chuleo o no chuleo y así llevo los avances." (Grupo 2, párrafo 23)*
>
> *"Utilizo un cuaderno lo tengo organizado en cuadrito por días y por día cada materia, inicialmente lo hago de la universidad, escribo que hice tal día o que no, es un diario de la universidad o pongo, por ejemplo, biología tal día, tengo pendiente tal trabajo y tengo que investigar tal tema; tengo que ir adelantando y así de lunes a viernes y la materia que vemos el sábado." (Grupo 1, párrafo 9).*

Los periodos sin clase (huecos) o el "tiempo muerto" en desplazamientos o en el trabajo forman parte de la planificación del alumnado de alto rendimiento ya que son usados para avanzar en sus tareas o para tener periodos de descanso.

Es necesario tener en cuenta que en el contexto educativo evaluado los estudiantes suelen tener una gran cantidad de carga académica. Quienes además trabajan disponen de un tiempo para el estudio muy reducido.

Por ejemplo, un día típico de un estudiante que combina trabajo y estudio puede iniciar su jornada a las 5 a.m. (debido a las dificultades del desplazamiento en la ciudad que obligan a despertar pronto), entrar a su sitio de trabajo a las 7 a.m.; finalizar su trabajo a las 5 p.m.; desplazarse hasta la universidad para empezar clases a las 6 p.m.; terminar sus clases a las 9 p.m. y regresar a su casa sobre las 10:30 p.m. para comer y dormir. Por lo tanto el tiempo disponible para realizar trabajo extra clase o las lecturas propias de sus formación es en la noche o los fines de semana, el sábado a partir del medio día, ya que el alumnado de la jornada nocturna debe asistir a clase de 7 a.m. a 12 m.

> *"Cuando hay huecos pues dormir y dormir, a veces cuando hay parciales estudiar en los huecos."* (Grupo 2, párrafo 22)

> *"El horario es muy pesado, a veces ocupo mis huecos en hacer trabajos con mis compañeras y cuando ya estamos cansadas nos vamos a caminar o vamos al centro comercial."* (Grupo 2, párrafo 28)

El alumnado de bajo rendimiento académico reporta un menor uso de variedad de herramientas para gestionar su tiempo y, al parecer, utilizan dichas herramientas de manera más limitada, ya que tienden a definirlas como el uso de estrategias para ahorrar tiempo de estudio o como el uso de alarmas o recordatorios inmediatos, no como un organizador o mecanismo de automonitoreo del tiempo y los objetivos.

> *"En mi caso pongo alarmas en el celular, pongo la alarma a tal hora y digo: ya tengo que irme."* (Grupo 4, párrafo 32)

> *"Yo pongo en el iPod, porque a mí se me olvidan mucho las cosas y así controlo bien el tiempo, por ejemplo, a veces a las 7 llego tarde pero por los trancones*" (Grupo 3, párrafo 14)

Por lo tanto, la concepción que subyace a este tipo de uso de herramientas está habitualmente desligado de objetivos personales claros o de elementos metacognitivos.

Lo segundo, utilizar las herramientas como estrategias metacognitivas, implicaría un grado de conciencia sobre sus propios hábitos, fortalezas y limitaciones propios de los estudiantes con mayores niveles de autorregulación.

> *"Yo soy muy auditiva, y el celular es una herramienta muy buena yo cojo la clase que a veces no entiendo y la grabo y escucho y anoto lo más importante.*" (Grupo 4, párrafo 21)

> *"Por ejemplo, nos decían tienes que leerte la Ley 30, entonces en vez de ponerme a leer el libro veo un video en YouTube sobre eso y ya. Esa una forma muy fácil de aprender para mí si me dejan una lectura."* (Grupo 4, párrafo 17)

En el cuadro 7.2 se sintetizan algunos datos textuales en relación con la categoría Herramientas, producto del análisis temático de los grupos de discusión del alumnado de bajo y alto rendimiento, apartar de ellos se comentan algunos resultados.

Al comparar los datos de los discursos de grupo del alumnado de alto y bajo rendimiento se encuentra que el alumnado de bajo rendimiento reporta un uso limitado (particularmente como recordatorios) e inadecuado (descontextualizado de una planificación o meta) de herramientas para la gestión del tiempo.

Por su parte, el alumnado de alto rendimiento reporta una mayor cantidad y calidad de recursos, no sólo como recordatorios sino relacionado con las tareas planificadas diaria o semanalmente para cumplir con algún objetivo académico.

Es decir, las herramientas empleadas para el manejo de su tiempo son apoyos externos para optimizar la regulación de sus tareas y sirven como elementos de automonitoreo y autoevaluación de las actividades.

Categoría	Alumnado de bajo rendimiento	Alumnado de alto rendimiento
Uso de herramientas	Presentan una escaso uso de herramientas para gestionar su tiempo y las que utilizan son para "ahorrar" tiempo más que para llevar un control o monitoreo de sus actividades: "Yo soy muy auditiva, y el celular es una herramienta muy buena yo cojo la clase que a veces no entiendo y la grabo y escucho y anoto lo más importante." Entienden las herramientas como el uso de alarmas o recordatorios inmediatos, no como un organizados de tiempo: "En mi caso pongo alarmas en el celular, pongo la alarma a tal hora y digo ha ya tengo que irme".	Hacen uso de diferentes tipos de herramientas para gestionar el tiempo, recordar o priorizar las actividades: "En la noche organizo con papeles de colores, materias: si tengo que hacer un trabajo y para cuándo e ir adelantando" "Tengo un espejo muy grande y allá pongo todas las materias en una hoja grande y coloco todo lo que tengo para la semana y voy tachando y si alguna cosa me falta pongo un asterisco en rojo".

Cuadro 7.2. Matriz textual de datos por grupos de bajo y alto rendimiento para la categoría Herramientas.

Existe adicionalmente, en este sector del alumnado, un reporte de variedad de elementos de apoyo personalizados o poco convencionales, es decir, adecuados a las características personales del estudiante el mismo ha ido generando recursos coherentes con su forma de estudiar, su entorno, sus necesidades, etc.

7.3.3. PREFERENCIA POR LA DESORGANIZACIÓN/ORGANIZACIÓN

Evalúa la forma en que el sujeto organiza sus tareas académicas y el mantenimiento de un entorno de estudio estructurado. Las altas puntuaciones en esta subescala indican la preferencia por un entorno organizado, por el contrario, las bajas puntuaciones indican la preferencia por un entorno desorganizado.

Esta subescala está compuesta por 9 preguntas, con una media de 3,7, una Dt. de 0,67 y un Alfa de 0,72.

Como se puede observar en la tabla 7.12 las mujeres presentan mayores puntuaciones en esta subescala, lo que indica la tendencia a preferir un entorno de estudio más organizado que los hombres. Igualmente los estudiantes de la jornada nocturna, quienes presentan puntuaciones más elevadas en esta subescala en comparación a los estudiantes de la jornada nocturna.

A continuación se presentan las preguntas correspondientes a esta dimensión de la prueba TMB con sus resultados de media, desviación estándar, porcentajes, gráfica de porcentajes y resultados de comparación entre grupos por variables sociodemográficas.

Pregunta 2: “Cuando hago una lista de cosas para realizar, al final del día se me han olvidado o las he dejado de lado”. Se trata de una pregunta de calificación inversa. Un 19% del alumnado reporta que es constante (siempre/habitualmente) hacer listas que no cumplen al final del día, ver tabla 7.79 y figura 7.41. Otro 30% del alumnado indica que esto le ocurre algunas veces.

Por otro lado, de acuerdo a los resultados presentados al inicio de esta sección en la tabla 7.20 denominada "*Grado de significación asociado al estadístico de contraste en la prueba de Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en los resultados del TMB según variables sociodemográficas.",* los estudiantes que reportan que no planifican su tiempo presentaron puntuaciones significativamente superiores en esta pregunta con respecto a quienes indicaron que sí planifican su tiempo, en la tabla 7.80 se pueden observar las diferencias en los rangos de las puntuaciones.

Tabla 7.79.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 2

Cuando hago una lista de cosas para realizar, al final del día se me han olvidado o las he dejado de lado			
	N	%	% acum.
Siempre	23	4,7	4,7
Habitualmente	71	14,4	19,0
Algunas veces	153	31,0	50,0
Pocas veces	157	31,8	81,8
Nunca	90	18,2	100,0
Media			3,4
Desviación típica			1,1

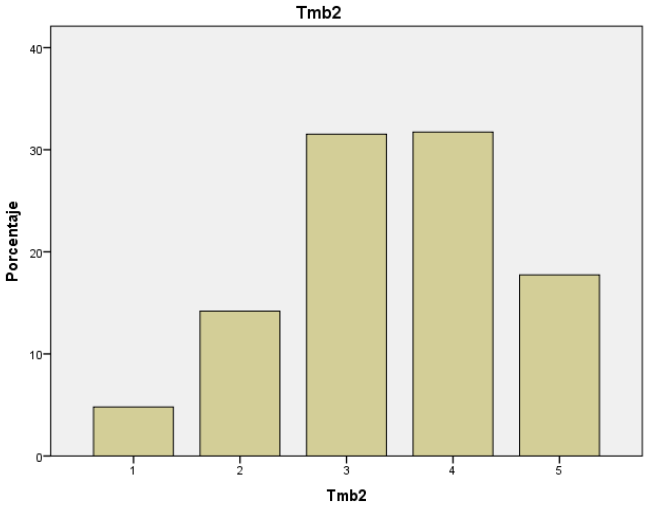


Figura 7.41. Diagrama de barras para el ítem 2, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.80.

Rangos de la puntuación para la pregunta 2 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB2	1	215	213,26
	2	243	243,87
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Pregunta 8: "Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado". Es notable que el 70% del alumnado reporta esta conducta habitualmente o siempre, ver figura 7.42 y tabla 7.81. Se trata de una característica de quienes prefieren un entorno ordenado de trabajo, frente a uno desorganizado.

Por otro lado, esta conducta se reporta significativamente con mayor frecuencia en mujeres; en los estudiantes de la jornada nocturna que en los de la diurna; en hijos con madres con formación de doctorado o primaria y en aquellos que reportan que planifican su tiempo (ver tablas 7.82 a 7.85).

Tabla 7.81.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 8

Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado			
	n	%	% acum.
Nunca	25	5,1	5,1
Pocas veces	51	10,3	15,4
Algunas veces	73	14,8	30,2
Habitualmente	150	30,4	60,6
Siempre	194	39,4	100,0
Media			3,9
Desviación típica			1,2

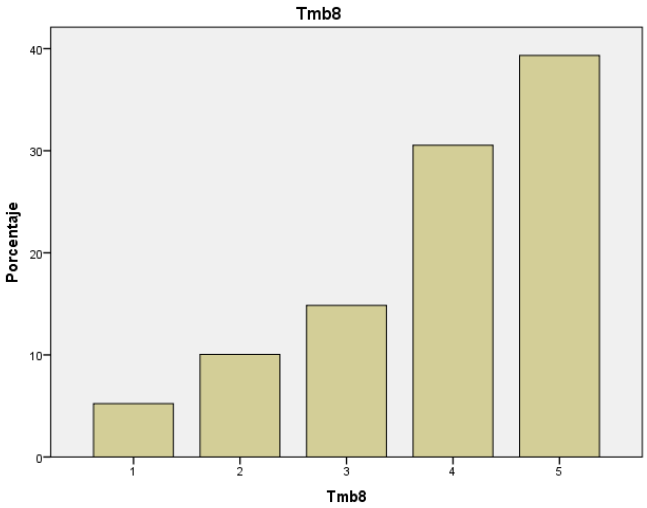


Figura 7.42. Diagrama de barras para el ítem 8, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.82.

Rangos de la puntuación para la pregunta 8 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB8	1	215	254,21
	2	243	207,64
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.83.

Rangos de la puntuación para la pregunta 8 en el TMB según la jornada.

Jornada		N	Rango promedio
TMB8	1	335	227,46
	2	134	253,85
	Total	469	

Nota. (1) jornada diurna y (2) jornada nocturna.

Tabla 7.84.

Rangos de la puntuación para la pregunta 8 en el TMB según el nivel de formación de la madre.

Formación de la madre	N	N	Rango promedio
TMB8	1	26	254,50
	2	21	270,86
	3	171	212,65
	4	88	249,77
	5	123	203,07
	6	11	224,41
	7	5	245,60

	8	1	358,50
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Tabla 7.85.

Rangos de la puntuación para la pregunta 8 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB8	1	122	190,40
	2	347	250,68
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 12: "Las cosas que necesito para mi trabajo las puedo encontrar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado, que cuando está ordenado y organizado". Se trata de una pregunta de calificación inversa. Un 14,5% del alumnado se inclina claramente (siempre o habitualmente) por un entorno desorganizado (ver figura 7.43 y tabla 7.86), lo cual está en correspondencia con los resultados de la pregunta 8 anteriormente expuesta "Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado".

Por otro lado, los hombres presentan puntuaciones más altas en esta pregunta, es decir, reportan presentar con mayor frecuencia esta conducta en comparación a las mujeres, ver tabla 7.87.

Tabla 7.86.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 12

Las cosas que necesito para mi trabajo las puedo encontrar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado, que cuando está ordenado y organizado			
	n	%	% acum.
Siempre	19	3,8	3,8
Habitualmente	52	10,5	14,4
Algunas veces	69	14,0	28,3
Pocas veces	88	17,8	46,2
Nunca	266	53,8	100,0
Media			4,1
Desviación típica			1,2

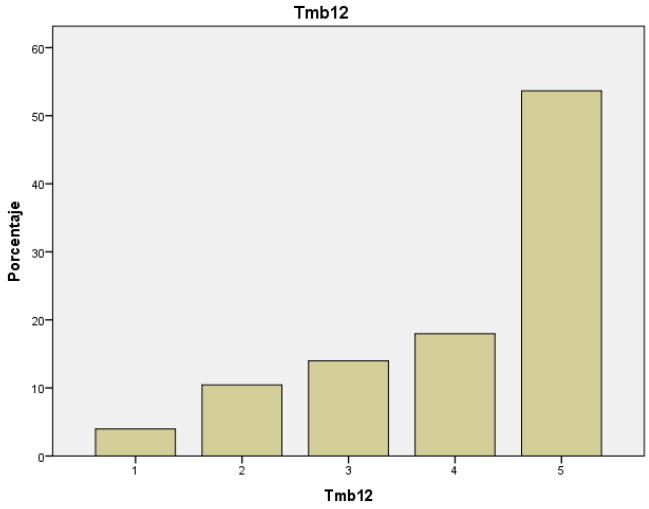


Figura 7.43. Diagrama de barras para el ítem 12, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.87.

Rangos de la puntuación para la pregunta 12 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB12	1	122	275,37
	2	347	220,81
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 16: "El tiempo empleado en gestionar y organizar mi jornada de trabajo es "tiempo perdido"". Se trata de una pregunta de calificación inversa. El 53% de los estudiantes reporta que tienen esta valoración nunca o pocas veces. Este resultado podría estar indicando que los estudiantes valoran que sus intentos por gestionar el tiempo tiene consecuencias positivas, con independencia de que estos esfuerzos sean más o menos acertados. Por el contrario, un 11% indica que habitualmente o siempre le resulta una pérdida de tiempo organizar su jornada de trabajo, ver figura 7.44 y tabla 7.88.

Por otro lado, las mujeres reportan significativamente con menor frecuencia una valoración negativa en cuanto a sus intentos por manejar adecuadamente su tiempo que los hombres; igualmente los estudiantes cuyos padres tienen formación de primaria o doctorado y en quienes reportan planificar su tiempo, ver tablas 7.89 a 7.91.

Tabla 7.88.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 16

El tiempo empleado en gestionar y organizar mi jornada de trabajo es "tiempo perdido"			
	n	%	% acum.
Siempre	10	2,0	2,0
Habitualmente	45	9,1	11,2
Algunas veces	77	15,7	26,8
Pocas veces	130	26,4	53,3

El tiempo empleado en gestionar y organizar mi jornada de trabajo es "tiempo perdido"			
	n	%	% acum.
Nunca	230	46,7	100,0
Media			4,1
Desviación típica			1,1

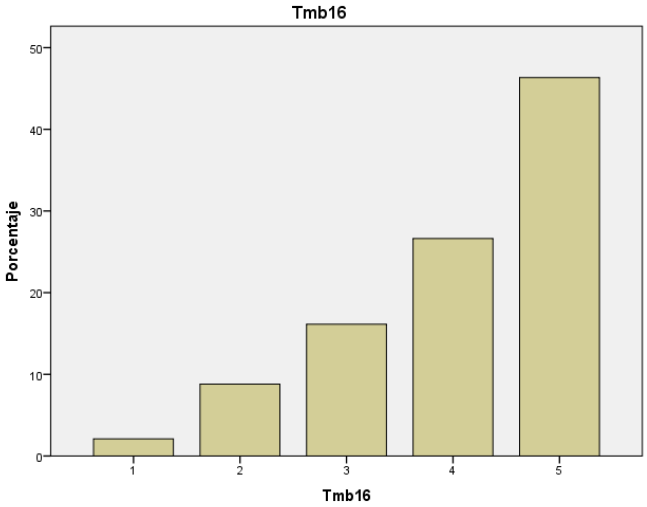


Figura 7.44. Diagrama de barras para el ítem 16, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.89.

Rangos de la puntuación para la pregunta 16 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB16	1	122	268,67
	2	347	223,16
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.90.

Rangos de la puntuación para la pregunta 16 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB16	1	215	208,42
	2	243	248,15
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.91.

Rangos de la puntuación para la pregunta 16 en el TMB según el nivel de formación del padre.

Formación del padre	N	N	Rango promedio
TMB16	1	47	260,94
	2	20	177,83
	3	135	220,89
	4	82	215,85
	5	135	213,69
	6	17	294,47
	7	5	222,60
	8	3	160,50
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Pregunta 20: "Mis jornadas de trabajo son demasiado imprevisibles como para planificar y gestionar mi tiempo". El 70% del alumnado justifica en la imprevisibilidad diaria su falta de planificación, ver figura 7.45 y tabla 7.92.

Por otro lado, los hombres reportan significativamente con mayor frecuencia esta valoración que las mujeres, también aquellos estudiantes que indican que no planifican su tiempo y quienes tienen una dedicación parcial al estudio (ver tablas 7.93 a 7.95).

Tabla 7.92.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 20.

Mis jornadas de trabajo son demasiado imprevisibles como para planificar y gestionar mi tiempo			
	N	%	% acum.
Nunca	20	4,0	4,0
Pocas veces	69	14,0	18,0
Algunas veces	124	25,1	43,1
Habitualmente	128	25,9	69,0
Siempre	153	31,0	100,0
Media			3,7
Desviación típica			1,1

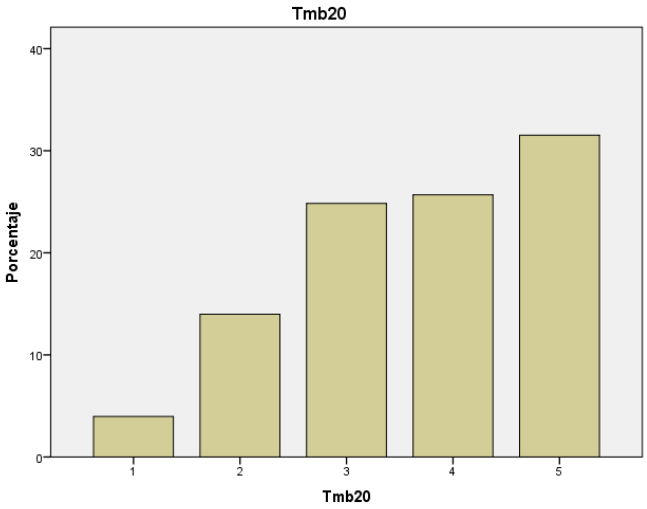


Figura 7.45. Diagrama de barras para el ítem 20, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.93.

Rangos de la puntuación para la pregunta 20 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB20	1	122	274,50
	2	347	221,11
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.94.

Rangos de la puntuación para la pregunta 20 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB20	1	215	204,21
	2	243	251,87
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.95.

Rangos de la puntuación para la pregunta 20 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB20	1	252	210,03
	2	210	257,26
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Pregunta 23: "Cuando estoy un poco desorganizado me adapto mejor a acontecimientos inesperados". Se trata de una pregunta de calificación inversa. El 22% del alumnado expresa que de manera constante (siempre/habitualmente) tiene la creencia que el

desorden ayuda a su adaptación a los acontecimientos inesperados, ver figura 7.46 y tabla 7.96.

Por otro lado, los hombres y los estudiantes de la jornada diurna presentan significativamente con mayor frecuencia esta valoración que las mujeres y estudiantes de la jornada nocturna, ver tablas 7.97 y 7.98.

Tabla 7.96.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 23

Cuando estoy un poco desorganizado me adapto mejor a acontecimientos inesperados			
	n	%	% acum.
Siempre	24	4,9	4,9
Habitualmente	83	16,9	21,7
Algunas veces	128	26,0	47,8
Pocas veces	115	23,4	71,1
Nunca	142	28,9	100,0
Media			3,5
Desviación típica			1,1

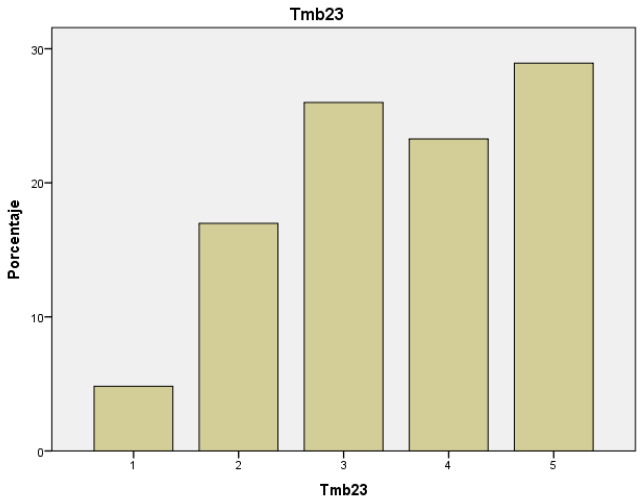


Figura 7.46. Diagrama de barras para el ítem 23, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.97.

Rangos de la puntuación para la pregunta 23 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB23	1	122	271,91
	2	347	221,02
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.98.

Rangos de la puntuación para la pregunta 23 en el TMB según la jornada.

Jornada		N	Rango promedio
TMB23	1	335	243,38
	2	134	214,06
	Total	469	

Nota. (1) jornada diurna y (2) jornada nocturna.

Pregunta 26: "Cuando estoy desorganizado se me ocurren las ideas más creativas". Se trata de una pregunta de calificación inversa. En coherencia con la pregunta anterior, el 21% del alumnado indica que siempre o habitualmente el desorden favorece la creatividad, ver tabla 7.99 y figura 7.47.

Por otro lado, los hombres, los estudiantes de jornada diurna y el alumnado que reporta que no planifica su tiempo presentan significativamente con mayor frecuencia esta valoración que las mujeres, el alumnado de la jornada nocturna y quienes reportaron planificar su tiempo (ver tablas 7.100 a 7.102).

Tabla 7.99.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 26

Cuando estoy desorganizado se me ocurren las ideas más creativas			
	n	%	% acum.
Siempre	34	6,9	6,9
Habitualmente	67	13,6	20,5
Algunas veces	111	22,5	43,0
Pocas veces	128	26,0	69,0
Nunca	153	31,0	100,0
Media			3,6
Desviación típica			1,2

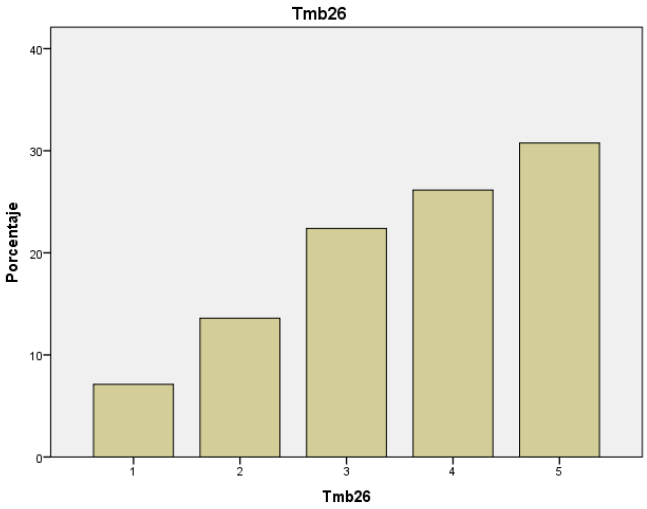


Figura 7.47. Diagrama de barras para el ítem 26, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.100.

Rangos de la puntuación para la pregunta 26 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB26	1	122	282,24
	2	347	218,39
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Tabla 7.101.

Rangos de la puntuación para la pregunta 26 en el TMB según la jornada.

Jornada		N	Rango promedio
TMB26	1	335	246,15
	2	134	207,13
	Total	469	

Nota. (1) jornada diurna y (2) jornada nocturna.

Tabla 7.102.

Rangos de la puntuación para la pregunta 26 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB26	1	215	210,53
	2	243	246,28
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Pregunta 30: “Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan, en vez de intentar hacerlas por orden de importancia”. Se trata de una pregunta de calificación inversa. Esta pregunta tiene relación con los hábitos de procrastinación de los

estudiantes, particularmente con la aversión a la tarea. El 18% del alumnado indica que habitualmente o de forma constante el aplazamiento de tareas desagradables favorece su trabajo, ver figura 7.48 y tabla 7.103.

Por otro lado, las mujeres presentan significativamente con menor frecuencia esta valoración que los hombres, ver tabla 7.104.

Tabla 7.103.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 30

Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan, en vez de intentar hacerlas por orden de importancia			
	n	%	% acum.
Siempre	24	4,9	4,9
Habitualmente	62	12,6	17,4
Algunas veces	136	27,6	45,0
Pocas veces	151	30,6	75,7
Nunca	120	24,3	100,0
Media			3,6
Desviación típica			1,1

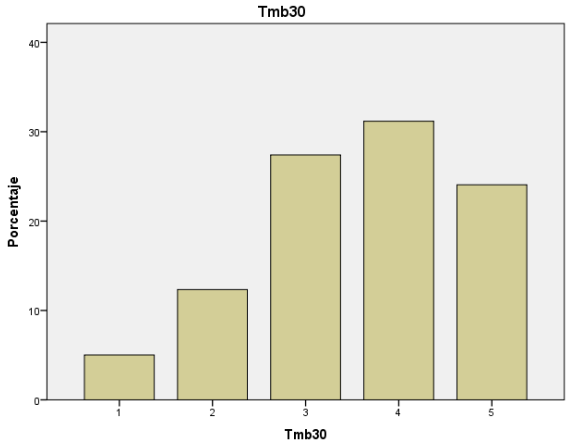


Figura 7.48. Diagrama de barras para el ítem 30, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.104.

Rangos de la puntuación para la pregunta 30 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB30	1	122	282,18
	2	347	218,41
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

7.3.4. PERCEPCIÓN DEL CONTROL DEL TIEMPO

Evalúa el grado en el sujeto percibe que controla y gestiona su tiempo. Tener una alta percepción del control del tiempo indicaría la sensación de control del tiempo, el tratar de no estresarse por tareas triviales y detalles, además de la previsión y control sobre los eventos diarios. Se trata de una categoría más valorativa que las anteriores ya que las preguntas están orientadas a aspectos de autopercepción más que a cuestiones relacionadas con hábitos o conductas.

De acuerdo a los resultados reportados en la tabla 7.12 las mujeres y el alumnado que reportó que planificaba su tiempo presentan puntuaciones significativamente más elevadas, lo que indicaría una mayor percepción del control del tiempo en estos grupos.

La subescala está compuesta por 5 preguntas, con una media de 3,2 y una Dt. de ,61. Cabe recordar que esta categoría como subescala del TMB presenta una confiabilidad insuficiente de ,466 en el Alfa de Cronbach, aunque a continuación se presentarán los resultados descriptivos por pregunta no por subescala.

Igualmente se indicarán los resultados de diferencias significativas en las variables sociodemográficas para cada una de las preguntas.

Cabe recordar que la tabla de valores de las diferencias significativas para cada una de las preguntas del TMB se encuentra al inicio de la sección (tabla 7.20) y que a continuación se presentarán los rangos correspondientes a las variables en las que se hallaron diferencias significativas.

Pregunta 4: "Subestimo el tiempo que me voy a tomar para cumplir tareas". Se trata de una pregunta de calificación inversa. El 37% del alumnado indica que siempre o habitualmente tiene la sensación de subestimar el tiempo necesario para completar una tarea. Comentar, ver tabla 7.105 y figura 7.49.

Una de las características del alumnado con peores habilidades de autorregulación es la dificultad para evaluar el tiempo que le llevará realizar una tarea, generando por ende un inadecuado automonitoreo (Francis-Smythe y Robertson, 1999; Macan, Gobson y Cunningham, 2010). Esta pregunta estaría relacionada con esta capacidad específica.

Por otro lado, los hombres y quienes se dedican completamente al estudio reportan con mayor frecuencia esta valoración que las mujeres y quienes se dedican parcialmente al estudio, ver tablas 7.106 y 7.107.

Tabla 7.105.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 4

Subestimo el tiempo que me voy a tomar para cumplir tareas			
	n	%	% acum.
Siempre	52	10,5	10,5
Habitualmente	130	26,4	36,9
Algunas veces	197	40,0	76,9
Pocas veces	81	16,4	93,3
Nunca	33	6,7	100,0
Media			2,8
Desviación típica			1

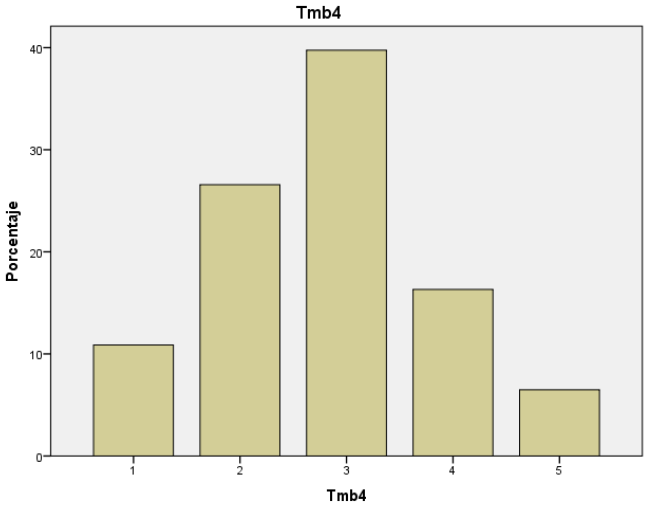


Figura 7.49. Diagrama de barras para el ítem 4, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.106.

Rangos de la puntuación para la pregunta 4 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB4	1	252	243,02
	2	210	217,68
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.107.

Rangos de la puntuación para la pregunta 4 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB4	1	122	255,69
	2	347	227,73
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 10: “Siento que puedo controlar mi tiempo”. Se trata de una pregunta bastante general que implica una valoración amplia y subjetiva acerca del “control” del tiempo que siente tener el alumnado.

El 47% señala un buen control de su tiempo (habitualmente y siempre) mientras que el 20% indica un pobre control de su tiempo (nunca y pocas veces), ver tabla 7.108 y figura 7.50.

Por otro lado, se hallaron puntuaciones significativamente superiores entre quienes reportaron que planifican su tiempo, con dedicación completa al estudio, los estudiantes con padres con estudios doctorales y aquellos con madres con estudios de maestría o doctorado, ver tablas 7.109 a 7.112.

Tabla 7.108.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 10

Siento que puedo controlar mi tiempo			
	n	%	% acum.
Nunca	21	4,3	4,3
Pocas veces	78	15,8	20,0
Algunas veces	162	32,8	52,8
Habitualmente	153	31,0	83,8
Siempre	80	16,2	100,0
Media			3,4
Desviación típica			1,06

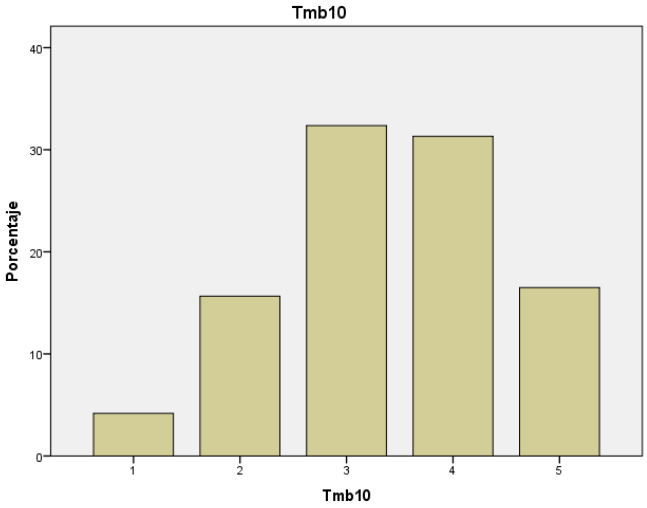


Figura 7.50. Diagrama de barras para el ítem 10, donde (1) es nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces, (4) habitualmente y (5) siempre.

Tabla 7.109.

Rangos de la puntuación para la pregunta 10 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB10	1	215	254,22
	2	243	207,63
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.110.

Rangos de la puntuación para la pregunta 10 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB10	1	252	252,18
	2	210	206,68
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio.

Tabla 7.111.

Rangos de la puntuación para la pregunta 10 en el TMB según el nivel de formación del padre.

Formación del padre	N	N	Rango promedio
TMB10	1	47	184,60
	2	20	191,78
	3	135	217,01
	4	82	229,52
	5	135	238,93
	6	17	232,06
	7	5	147,00
	8	3	408,50
	Total	444	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Tabla 7.112.

Rangos de la puntuación para la pregunta 10 en el TMB según el nivel de formación de la madre.

Formación de la madre	N	N	Rango promedio
TMB10	1	26	190,06
	2	21	229,17
	3	171	204,37
	4	88	226,61
	5	123	245,94
	6	11	249,64
	7	5	347,30
	8	1	305,50
	Total	446	

Nota. (1) Nunca asistió a la escuela, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Técnico, (5) Universitario, (6) Especialización, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Pregunta 15: “Le dedico mucho tiempo a tareas sin importancia”. Se trata de una pregunta de calificación inversa. Esta pregunta es contraria a una percepción de control del tiempo, aunque implica una cierta “conciencia” sobre un mal manejo del tiempo. El 17% del alumnado señala que de manera habitual o constante dedica mucho tiempo a tareas sin importancia. Mientras que un 50% del alumnado señala que nunca o pocas veces le ocurre esta circunstancia, ver tabla 7.113 y figura 7.51.

Tabla 7.113.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 15

Le dedico mucho tiempo a tareas sin importancia			
	N	%	% acum.
Siempre	19	3,9	3,9
Habitualmente	63	12,8	16,6
Algunas veces	165	33,5	50,1
Pocas veces	174	35,3	85,4
Nunca	72	14,6	100,0
Media			3,5
Desviación típica			1,02

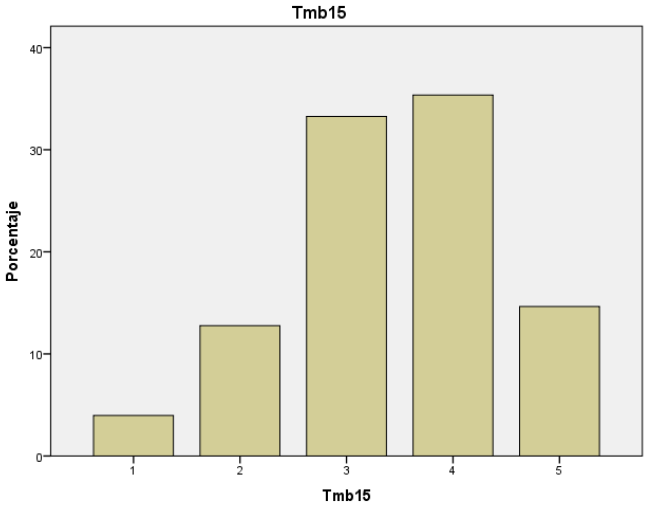


Figura 7.51. Diagrama de barras para el ítem 15, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Pregunta 19: "Encuentro que es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mi trabajo". Se trata de una pregunta de calificación inversa. Su contenido apunta a la interrogación sobre una situación que estaría claramente relacionada con una baja percepción del control del tiempo probablemente en relación a unas bajas asertividad y/o toma de decisiones.

Un 21% del alumnado aducen que (siempre/habitualmente) las interrupciones de otros es la razón por la que encuentran difícil mantener un horario, ver figura 7.52 y tabla 7.114.

Por otro lado, presentan puntuaciones significativamente más elevadas en esta pregunta los hombres, quienes se dedican parcialmente al estudio y quienes reportan no planificar su tiempo (ver tablas 7.115 a 7.117).

Tabla 7.114.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 19

Encuentro que es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mi trabajo			
	n	%	% acum.
Siempre	15	3,0	3,0
Habitualmente	87	17,6	20,7
Algunas veces	138	28,0	48,7
Pocas veces	130	26,4	75,1
Nunca	123	24,9	100,0
Media			3,6
Desviación típica			1,1

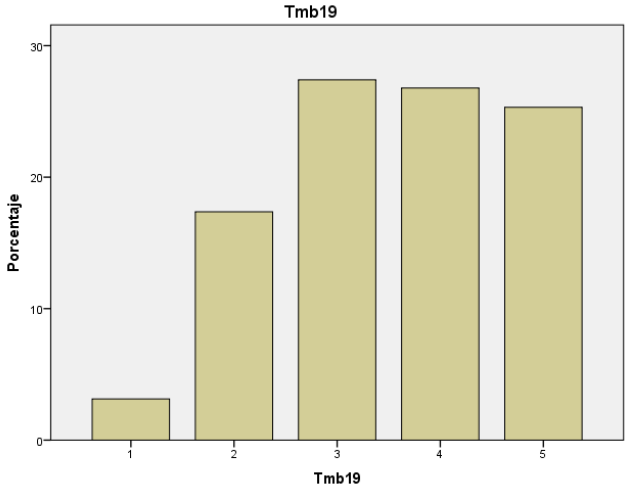


Figura 7.52. Diagrama de barras para el ítem 19, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.115.

Rangos de la puntuación para la pregunta 19 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB19	1	252	220,28
	2	210	244,97
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio

Tabla 7.116.

Rangos de la puntuación para la pregunta 19 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB19	1	215	215,10
	2	243	242,24
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

Tabla 7.117.

Rangos de la puntuación para la pregunta 19 en el TMB según el sexo.

Sexo		N	Rango promedio
TMB19	1	122	267,82
	2	347	223,46
	Total	469	

Nota. (1) hombres y (2) mujeres.

Pregunta 29: "Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que debería hacerlas". Se trata de una pregunta de calificación inversa. Esta pregunta nuevamente tiene relación con los hábitos de procrastinación, específicamente relacionada con la aversión a la tarea.

En este caso el 30% de los estudiantes indican ser conscientes de estar aplazando permanentemente (siempre/habitualmente) tareas desagradables, ver tabla 7.118 y figura 7.53.

Por otro lado, quienes reportan no planificar su tiempo y tienen una dedicación parcial al estudio, presentan puntuaciones significativamente superiores en esta pregunta. Ver tablas 7.119 y 7.120.

Tabla 7.118.

Distribución de frecuencias y estadísticos descriptivos para el ítem 29

Encuentro que es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mi trabajo			
	n	%	% acum.
Siempre	47	9,5	9,5
Habitualmente	101	20,5	30,0
Algunas veces	184	37,3	67,3

Encuentro que es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mi trabajo			
	n	%	% acum.
Pocas veces	96	19,5	86,8
Nunca	65	13,2	100,0
Media			3,1
Desviación típica			1,15

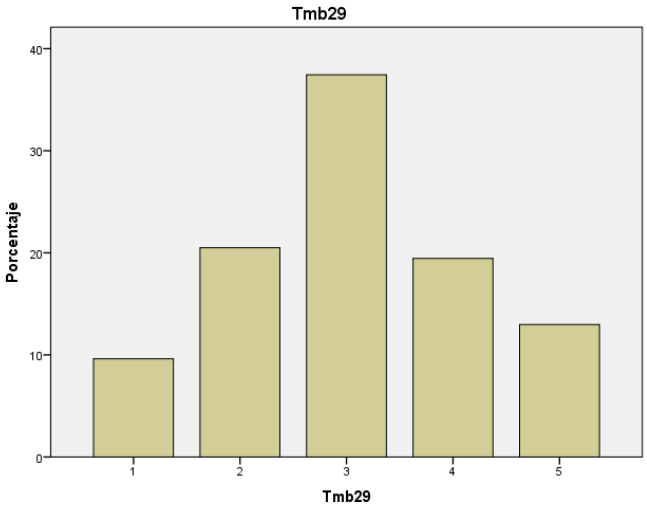


Figura 7.53. Diagrama de barras para el ítem 29, donde (1) es siempre, (2) habitualmente, (3) algunas veces, (4) pocas veces y (5) nunca.

Tabla 7.119.

Rangos de la puntuación para la pregunta 29 en el TMB según la dedicación al estudio.

Dedicación al estudio		N	Rango promedio
TMB29	1	252	219,18
	2	210	246,29
	Total	462	

Nota. (1) dedicación completa al estudio y (2) dedicación parcial al estudio

Tabla 7.120.

Rangos de la puntuación para la pregunta 29 en el TMB según la planificación del tiempo.

Planifica su tiempo		N	Rango promedio
TMB29	1	215	212,95
	2	243	244,14
	Total	458	

Nota. (1) reporta que sí planifica el tiempo y (2) reporta que no planifica el tiempo

En términos generales, esta categoría podría ofrecer información sobre la sensación global de percepción del control del tiempo y algunas cuestiones relacionadas específicamente con la procrastinación y automonitoreo, como se vio en las preguntas anteriormente tratadas.

Sin embargo la baja confiabilidad de esta subescala (,466 en el Alfa de Cronbach) hace que la obtención de resultados confiables sea alcanzable hasta que no se perfeccionen las preguntas que conforman esta parte de la prueba TMB.

7.4. CARACTERÍSTICAS DE LA PROCRASTINACIÓN ENTRE EL ALUMNADO UNIVERSITARIO COLOMBIANO

7.4.1. FRECUENCIA DE LA PROCRASTINACIÓN ENTRE EL ALUMNADO

Las preguntas 1 a 18 del PASS hacen referencia a la frecuencia con la que los estudiantes procrastinan en diferentes áreas académicas, hasta qué punto posponer dicha tarea supone un problema para el estudiante y hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea. Por lo tanto, estas preguntas no fueron objeto de un análisis factorial sino de un análisis de frecuencias de la procrastinación y el grado en el cual la procrastinación termina en ansiedad.

Esta primera parte del PASS está dividida en seis secciones o áreas, cada una indaga sobre una actividad académica específica, son: escribir un trabajo de final de curso, estudiar para los exámenes, mantenerse al día con las lecturas/trabajos/actividades, tareas académicas administrativas **(**matricularse para las clases, sacar el carnet, etc.), tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc.) y actividades escolares en general.

Cada una de las seis secciones está compuesta por tres preguntas, a saber:

1) Hasta que punto el estudiante pospone esta tarea; el evaluado califica en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “nunca” y 5 “siempre”.
2) Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para el estudiante; el evaluado califica en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “nunca” y 5 “siempre”.
3) Hasta qué punto le gustaría reducir la tendencia a posponer esa tarea; el evaluado califica en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 es “no quiero reducirla” y 5 “desde luego me gustaría reducirla”.

Como puede observarse en el contenido de las tres peguntas que componen cada sección, dado que en el PASS las preguntas 1 a 18 del cuestionario abordan no sólo la

frecuencia de ciertos aplazamientos, también indagan hasta qué punto posponer alguna tarea le supone al estudiante un problema, están relacionadas con el grado en el cual la procrastinación termina en ansiedad. La ansiedad relacionada con las demoras está asociada a las preocupaciones, sensaciones y sentimientos que expresa el estudiante alrededor del aplazamiento de ciertas actividades.

A continuación se presenta una síntesis de los resultados para cada una de las seis secciones y las tres preguntas que la componen.

Respecto a escribir un trabajo para final de curso, el 12,7% de los estudiantes reportan posponer la tarea casi siempre o siempre; el 40,5% afirma que esto le supone un problema casi siempre o siempre y al 66% le gustaría claramente poder reducir la tendencia a posponer esta tarea, ver tabla 7.121.

Tabla 7.121.

Resultados en porcentajes para la sección "escribir un trabajo para el final del curso" del PASS.

Pregunta	1	2	3	4	5
1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	6,9	32,8	47,6	10,3	2,4
2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	6,3	20,1	32,9	30,3	10,4
3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	7,7	6,5	19,5	20,9	45,3

Nota. Para las dos primeras preguntas (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre. Para la última pregunta (1) no quiero reducirla, (3) algo y (5) desde luego me gustaría reducirla.

En cuanto a estudiar para los exámenes, el 14,9% de los estudiantes reportan que pospone casi siempre o siempre el inicio de estudio para los exámenes; al 36,5% le supone un problema casi siempre o siempre y al 62% le gustaría claramente poder reducir la tendencia, ver tabla 7.122.

Tabla 7.122.

Resultados en porcentajes para la sección "estudiar para los exámenes" del PASS.

Pregunta	1	2	3	4	5
4. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	12,8	39,3	33	11,7	3,2
5. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	11,6	22,2	29,7	21,5	15
6. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	9,5	7,7	20,3	17,5	44,9

Nota. Para las dos primeras preguntas (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre. Para la última pregunta (1) no quiero reducirla, (3) algo y (5) desde luego me gustaría reducirla.

Por otra parte, en el área de "Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades" un 18,6% de los estudiantes reportan posponer casi siempre o siempre estas tareas; para el 36,8% esto supone un problema casi siempre o siempre y al 64% le gustaría claramente reducir esta tendencia, ver tabla 7.123.

Tabla 7.123.

Resultados en porcentajes para la sección "mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades" del PASS.

Pregunta	1	2	3	4	5
7. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	10,3	31,4	39,7	17	1,6
8. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	9,3	19,4	34,4	25,5	11,3
9. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	7,9	7,3	20,9	17,8	46,2

Nota. Para las dos primeras preguntas (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre. Para la última pregunta (1) no quiero reducirla, (3) algo y (5) desde luego me gustaría reducirla.

En cuanto a las tareas académicas administrativas (matricularse para las clases, sacar el carnet, gestionar excusas, etc.) el 17,4% de los estudiantes pospone casi siempre o siempre esta tarea; para el 25,7% esto supone un problema casi siempre o siempre y al 50% le gustaría reducir claramente esta tendencia, ver tabla 7.124.

Tabla 7.124.

Resultados en porcentajes para la sección "tareas académicas administrativas" del PASS.

Pregunta	1	2	3	4	5
10. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	24,5	33	25,1	14,2	3,2
11. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	22,3	25,9	26,1	17,6	8,1
12. ¿Hasta qué punto te gustaría	15,6	9,9	23,9	15,7	34,7

reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?					

Nota. Para las dos primeras preguntas (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre. Para la última pregunta (1) no quiero reducirla, (3) algo y (5) desde luego me gustaría reducirla.

Respecto a las denominadas tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc.) el 23,7% reporta posponer casi siempre o siempre estas tareas; para el 26,7% esto supone un problema casi siempre o siempre y al 52% le gustaría claramente reducir esta tendencia, ver tabla 7.125.

Tabla 7.125.

Resultados el porcentajes para la sección "tareas de asistencia" del PASS.

Pregunta	1	2	3	4	5
13. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	16,2	30,8	29,4	18,4	5,3
14. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	18,6	23,9	30,8	18,4	8,3
15. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	13	7,9	26,7	16,8	35,6

Nota. Para las dos primeras preguntas (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre. Para la última pregunta (1) no quiero reducirla, (3) algo y (5) desde luego me gustaría reducirla.

Finalmente, en cuanto a las actividades escolares en general el 11,9% pospone su participación casi siempre o siempre, para el 22,3% esto supone un problema casi siempre o siempre y al 49,5% le gustaría claramente reducir esta tendencia, ver tabla 7.126.

Tabla 7.126.

Resultados en porcentajes para la sección "actividades escolares en general" del PASS.

Pregunta	1	2	3	4	5
16. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	13,2	37,9	37	9,5	2,4
17. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	13,6	31,4	32,8	17	5,3
18. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?	12,8	11,1	26,3	14	35,7

Nota. Para las dos primeras preguntas (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre y (5) siempre. Para la última pregunta (1) no quiero reducirla, (3) algo y (5) desde luego me gustaría reducirla.

Por lo tanto, las tres áreas de niveles más elevados de procrastinación las denominadas tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc.) con el 23,7%; mantenerse al día con las lecturas/trabajos/actividades con el 18,6% y las tareas académicas administrativas con el 17,4%.

Sin embargo, lo que supone un mayor problema (y mayor ansiedad) para los estudiantes no coincide necesariamente con las áreas de mayor procrastinación. Las tres áreas que los estudiantes reportan que les generan mayores problemas cuando procrastinan son: escribir un trabajo para final del curso con el 40,5%, mantenerse al día con las lecturas y actividades con el 36,8% y estudiar para los exámenes con el 36,5%.

En cuanto a las áreas en las que a los estudiantes con mayor frecuencia les gustaría reducir su hábito de procrastinar coinciden con aquellas áreas en las que perciben que les generan más problemas: escribir un trabajo (al 66% le gustaría claramente reducir la tendencia a posponer esta tarea); mantenerse al día con las actividades académicas (64%) y estudiar para los exámenes (62%).

Adicionalmente se identificaron los estudiantes con altos niveles de procrastinación siguiendo el procedimiento de Rothblum, Solomon y Murakami (1986) quienes identificaron los procrastinadores usando dos ítems: la frecuencia de la procrastinación en el estudio de los exámenes y el grado en que esta procrastinación crea ansiedad. Cada ítem se puntúa en una escala Likert de 1 a 5, los dos ítems se suman para obtener una escala que va de 2 a 10 de ansiedad relacionada con la procrastinación para los exámenes.

Por lo tanto, los estudiantes que afirman casi siempre o siempre aplazar el estudio de los exámenes y casi siempre o siempre sentirse ansiosos con ello, se consideran que auto reportan altos niveles de procrastinación. Es decir, aquellos estudiantes que en este índice obtienen puntuaciones entre 8 y 10. Todos los demás sujetos, aquellos que obtienen puntuaciones por debajo de 7, se consideran que auto reportan bajos niveles de procrastinación. La tabla 7.127 sintetiza los resultados.

Los resultados indican una media de procrastinación 5,6 (de 2 A 10) con una desviación típica de 1,76. Reportando altos niveles de procrastinación el 11,5% de los estudiantes (puntajes de 8 a 10). Los hombres procrastinan más que las mujeres, un 14.2% de los hombres reportan altos niveles de procrastinación y un 10.6% de las mujeres. La tabla 17 resume los principales valores de esta escala.

En los grupos de discusión los estudiantes reportaron conductas de procrastinación en diversas áreas de estudio, unido a expresiones de arrepentimiento. No se encontraron reportes de procrastinación “activa” es decir reportes de aplazamientos en las tareas con el objetivo de aumentar el nivel de estimulación necesario para obtener un mejor rendimiento.

Tabla 7.127.

Frecuencia de Procrastinación.

Puntuación (de 2 a 10)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	33	6.7	6.7
3	25	5.1	11.8
4	74	15.0	26.8
5	88	17.8	44.7
6	111	22.5	67.3
7	104	21.1	88.4
8	**37**	**7.5**	95.9
9	**14**	**2.8**	98.8
10	**6**	**1.2**	100.0
Total	492	99.6	

Nota. Los valores del 8 al 10 son considerados altos niveles de procrastinación, en negrita.

Existe un cierto nivel de conciencia entre el alumnado sobre el hecho que se están aplazando los trabajo y que esto no traerá buenas consecuencias. Sin embargo, lo característico de las conductas de procrastinación es que se mantienen a pesar de este conocimiento sobre sus malas consecuencias:

> *"...decíamos no el próximo semestre empezamos bien desde el principio y llega la hora y uno va aplazando y aplazando y ya te cogió la hora y trasnocharse y es muy tenaz, una vez fue muy tenaz porque duramos mucho haciendo un trabajo y llegamos y lo entregamos y el profesor dijo que todo estaba mal y yo pensé eso fue por entregarlo a lo último porque si lo hubiéramos entregado la semana pasada él hubiera hecho las correcciones y ya estaría bien."* (Grupo 3, Párrafo 19)

Por otro lado, existe aplazamientos o demoras en el inicio o desarrollo de la tarea debido a una mala gestión del tiempo que aboca a los estudiantes a una falta de previsión sobre el manejo del conjunto de las asignaturas inscritas.

El alumnado reporta una sensación en la que las tareas les "superan" respecto al tiempo disponible para realizarlas. Estos reportes por parte de los estudiantes están en coherencia con la literatura, la cual aporta evidencia sobre el hecho de que los procrastinadores no sólo se sentirían mal sino que serían menos eficientes en la ejecución de sus tareas (Steel, 2007).

Entre las razones para procrastinar indicadas por los estudiantes se encuentran la aversión a la tarea, bajos niveles de autoeficacia y cierta tendencia a la impulsividad, lo que redunda en una falta general de autorregulación en cuanto al manejo adecuado de las tareas y logros académicos.

> *"Hay materias que toca forzar el aplazamiento porque uno a veces no haya el tiempo para hacer las cosas…, en odontología tenemos un proyecto que nos lo ponen desde el principio pero cada corte trabajos, controles de lectura, cosas… entonces uno tiene que ir dejando cosas, porque no hay tiempo."* (Grupo 3, párrafo 27)

Una parte del alumnado manifiesta sentimientos negativos asociados con las demoras y los aplazamientos que describen como presión, estrés, ansiedad, tensión, etc. asociadas a demoras o aplazamientos de actividades. Es decir, reportan una cierta carencia de estrategias de afrontamiento adaptativas y en ese sentido una tendencia a la labilidad emocional.

Por contrapartida, otra parte del alumnado, indica que dado que no le gusta sentir la presión emocional desencadenada por el aplazamiento de tareas, evita procrastinar. Esta parte del alumnado en el modelo de Strunk et al. (2013) expuesto en el capítulo 3, formarían

parte del cuadrante inferior derecho "Cumplimiento por evitación de consecuencias indeseables".

> *"No me gusta sentir la presión , ósea la presión siempre va a existir pero lo que dependa de mi trato de minimizarlo, en cosas del tiempo."* (Grupo 3, párrafo 28)

> *"Muchas veces utilizo el celular como recurso por los recordatorios, para tal día tal tarea o algo así y lo que tengo que hacer para no dejar acumular el trabajo y no sentir tanta tensión ni dejarse coger del tiempo."* (Grupo 1, párrafo 22)

> *"A mí me da el arrepentimiento y digo no pero si tuve toda la semana porque no lo hice."* (Grupo 4, párrafo 19)

Los estudiantes de alto rendimiento reportan menos aplazamientos en comparación con el alumnado de bajo rendimiento. En concreto reportan mayores niveles de aplazamientos con la asignatura que toman los sábados, al parecer no es debido a falta de interés en la asignatura sino al hecho de ser la última asignatura de la semana y tratarse de una asignatura de menor relevancia respecto a la titulación que están cursando:

> *"Estoy de acuerdo con lo que dicen mis compañeros siempre dejamos socio antropología para lo último… es lo que dice el compañero, ya estás cansado de lo que hizo en toda la semana y es lo último que hago de afanes por la mañana llego acá a terminarlo."* (Grupo 1, párrafo 31)

7.4.2. RAZONES PARA PROCRASTINAR

De acuerdo a los resultados del AFE (Análisis Factorial Exploratorio) de las razones para procrastinar para la muestra del alumnado universitario colombiano (sección 7.2.6), se procedió a caracterizar los hábitos y razones de las demoras por cada una de las subescalas conformadas.

Se realizó un análisis de comparación entre grupos mediante la prueba estadística no paramétrica de Kruskal-Wallis, obteniendo valores para cada uno de las subescalas del PASS y las variables sexo, dedicación y jornada. En la tabla 7.128 se presentan los valores de significancia para cada uno de los factores y variables analizadas, en las tablas 7.129 a 7.131 se presentan los rangos de puntuaciones para cada una de las variables analizadas por factor. Estos resultados se comentarán posteriormente en la presentación de cada una de las subescalas.

Tabla 7.128.

Grado de significación asociado al estadístico de contraste en la prueba de Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en los resultados de las subescalas del PASS (razones para procrastinar) y las variables de sexo, jornada y dedicación al estudio.

Factor	Sig. Sexo	Sig. Jornada	Sig. Dedicación al estudio
1	,000**	,004**	,671
2	,000**	,055	,082
3	,010*	,004**	,838
4	,334	,168	,718
5	,000**	,005**	,639

Nota. *p<0,05; **p<0,01 (en negrita).

Tabla 7.129.

Rangos promedio alcanzados para los cinco factores del PASS en función del sexo.

	Sexo	N	Rango promedio
Factor 1	hombre	122	316,22
	mujer	355	212,46
	Total	477	
Factor 2	hombre	122	304,76
	mujer	354	215,66
	Total	476	
Factor 3	hombre	121	266,31
	mujer	355	229,02
	Total	476	
Factor 4	hombre	122	250,35
	mujer	357	236,46
	Total	479	
Factor 5	hombre	121	283,58
	mujer	356	223,85
	Total	477	

Tabla 7.130.

Rangos promedio alcanzados para los cinco factores del PASS en función de la jornada.

	Jornada	N	Rango promedio
Factor 1	Jornada diurna	338	250,42
	Jornada nocturna	139	211,24
	Total	477	
Factor 2	Jornada	338	246,22

	diurna		
	Jornada nocturna	138	219,58
	Total	476	
Factor 3	Jornada diurna	339	250,08
	Jornada nocturna	137	209,84
	Total	476	
Factor 4	Jornada diurna	339	245,55
	Jornada nocturna	140	226,55
	Total	479	
Factor 5	Jornada diurna	338	250,35
	Jornada nocturna	139	211,40
	Total	477	

Tabla 7.131.

Rangos promedio alcanzados para los cinco factores del PASS en función de la dedicación al estudio.

	Dedicación	N	Rango promedio
Factor 1	Tiempo completo	254	233,08
	Tiempo parcial	216	238,34
	Total	470	

Factor 2	Tiempo completo	254	225,00
	Tiempo parcial	215	246,82
	Total	469	
Factor 3	Tiempo completo	255	236,16
	Tiempo parcial	214	233,61
	Total	469	
Factor 4	Tiempo completo	255	234,43
	Tiempo parcial	217	238,94
	Total	472	
Factor 5	Tiempo completo	254	232,80
	Tiempo parcial	216	238,68
	Total	470	

7.4.2.1. Subescala rebelión y toma de riesgos

Esta subescala corresponde al factor uno y conformada por cinco preguntas de las razones para procrastinar "rebelión contra el control" (preguntas 25 y 38); "toma de riesgos" (preguntas 30 y 36); "miedo al éxito" (pregunta 32). Lo que indica que las razones específicas para procrastinar principalmente son la búsqueda de activación a través de las demoras y la rebelión. Lo que en la literatura se define como una procrastinación por excitación.

Explica un 12,8% de la varianza y tiene un Alfa de Cronbach de 0,8. Hay diferencias de puntaje significativas por sexo y jornada, siendo superior en los estudiantes hombres y la jornada diurna, ver al inicio de esta sección la tabla 7.128.

Un 16% del alumnado que conforma la muestra obtiene una puntuación máxima (entre 4 y 5 puntos) en esta subescala.

Las preguntas que conforman esta subescala son:

25. No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros
38. No te gustó que te pusieran plazos (fechas límites)
30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento
36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega
32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran

Los resultados de frecuencias y porcentajes para la calificación en este factor (puntuación de 1 a 5) se presentan en la tabla 7.132 y la figura 7.54.

Tabla 7.132.

Frecuencia y porcentaje de la subescala 1 del PASS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	142	29,6	29,8
	2	78	16,3	46,1
	3	68	14,2	60,4
	4	111	23,2	83,6
	5	78	16,3	100,0
	Total	477	99,6	

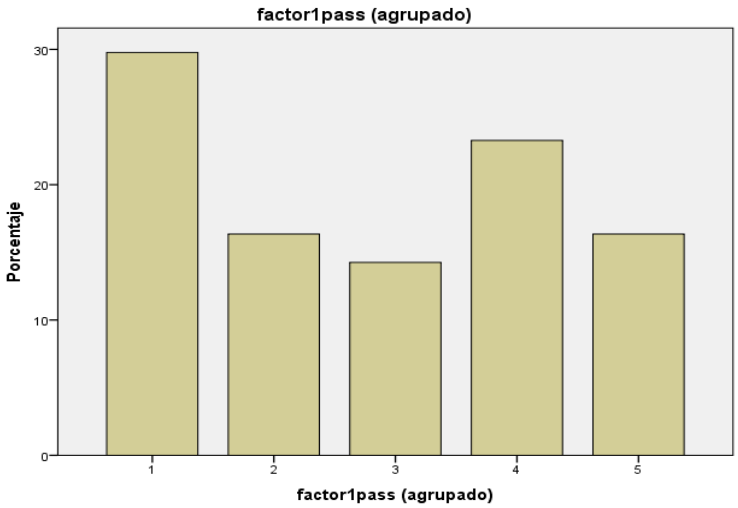


Figura 7.54. Distribución de frecuencias donde (1) es "no refleja mis motivos en absoluto", (3) "los refleja hasta cierto punto" y (5) "los refleja perfectamente".

7.4.2.2. Subescala falta de energía, autocontrol y aversión a la tarea

Esta subescala corresponde al factor dos y estaría conformada por diez preguntas de las razones para procrastinar "Tendencia a sentirse desbordado y pobre manejo del tiempo" (preguntas 22 y 28); "Influencia de pares" (preguntas 21 y 44); "Aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración" (preguntas 27 y 35); "Pereza" (preguntas 34 y 43) y "Dependencia y búsqueda de ayuda" (preguntas 37 y 41).

En general esta subescala abarca una serie de razones relacionadas con la falta de energía y autocontrol emocional/del entorno (por ejemplo, en cuanto al manejo del tiempo, la dependencia social y la baja tolerancia a la frustración), adicionalmente de un componente de aversión a la tarea. Un 15% de los estudiantes obtiene una puntuación máxima (entre 4 y 5 puntos) en esta subescala. Los resultados de frecuencias para este factor se presentan en la tabla 7.133 y figura 7.55.

La subescala explica un 12,7% de la varianza total y tiene un Alfa de Cronbach de ,82. Hay diferencias de puntaje significativas por sexo y jornada, obteniendo puntuaciones

superiores los hombres y los estudiantes de la jornada diurna, ver la tabla 7.128 al inicio de la sección. Las preguntas que la conforman son:

22. Tenías muchas otras cosas que hacer
28. Te sentías desbordado por la tarea
21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar
44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas
27. No te gusta nada escribir trabajos extensos
35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso
34. No tenías bastante energía para empezar la tarea
43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso
37. Sabías que tus compañeros tampoco habían empezado el trabajo
41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo

Tabla 7.133.

Frecuencia y porcentaje de la subescala 2 del PASS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	97	20,3	20,4
	2	113	23,6	44,1
	3	80	16,7	60,9
	4	113	23,6	84,7
	5	73	15,2	100,0
Total		479	100,0	

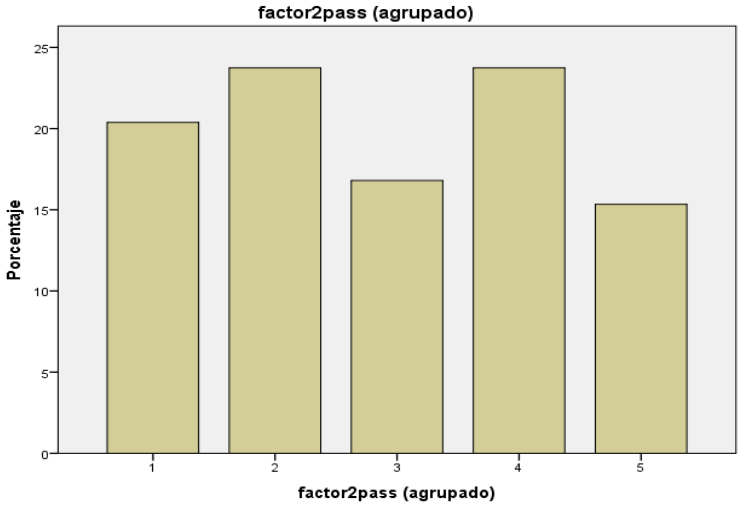


Figura 7.55. Distribución de frecuencias donde (1) es "no refleja mis motivos en absoluto", (3) "los refleja hasta cierto punto" y (5) "los refleja perfectamente".

7.4.2.3. Subescala perfeccionismo

Esta subescala corresponde al factor tres y estaría conformada por tres preguntas de las razones para procrastinar Por lo tanto, analizando el contenido de las preguntas correspondientes a esta subescala, encontramos básicamente el autoperfeccionismo como la característica distintiva; incluso en el pregunta correspondiente a "Miedo al éxito": Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro. Esta preguntas podría ser interpretada como perfeccionismo por su impacto social, por impresionar a otros (Sudler, 2013). Un 11,7% de los estudiantes obtiene una puntuación máxima (entre 4 y 5 puntos) en esta subescala. Los resultados de frecuencias para este factor se presentan en la tabla 7.134 y la figura 7.56.

Explica un 9,8% de la varianza total y tiene un Alfa de Cronbach de 0,702. Hay diferencias de puntaje significativas por sexo y jornada, siendo superior en los estudiantes hombres y la jornada diurna, ver tabla 7.128 al inicio de la sección. Las preguntas que la conforman son:

39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas

42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas

40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro

Tabla 7.134.

Frecuencia y porcentaje de la subescala 3 del PASS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	128	26,7	26,9
	2	104	21,7	48,7
	3	108	22,5	71,4
	4	80	16,7	88,2
	5	56	11,7	100,0
Total		479	100,0	

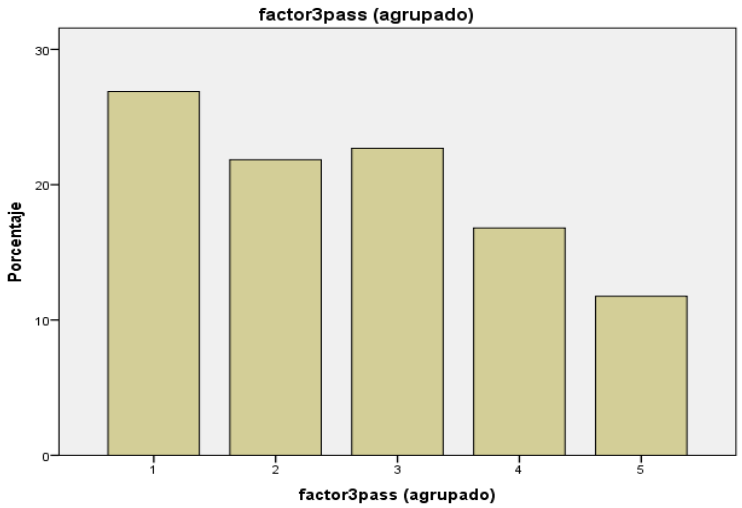


Figura 7.56. Distribución de frecuencias donde (1) es "no refleja mis motivos en absoluto", (3) "los refleja hasta cierto punto" y (5) "los refleja perfectamente".

7.4.2.4. Subescala miedo a la evaluación

Esta subescala corresponde al factor cuatro y estaría conformado por dos preguntas de las razones "Ansiedad a la evaluación" (preguntas 19 y 24). Claramente hace referencia a lo que en la literatura se reporta como el miedo al fracaso/fallo en la tarea. Un 10,6% de los

estudiantes obtiene una puntuación máxima (entre 4y 5 puntos) en esta subescala. Los resultados de frecuencias para este factor se presentan en la tabla 7.135 y la figura 7.57 .

La subescala explica un 9,6% de la varianza y tiene un Alfa de Cronbach de 0,723. Las preguntas que la conforman son:

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo

24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación

Tabla 7.135.

Frecuencia y porcentaje de la subescala 4 del PASS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	101	21,1	21,1
	2	114	23,8	44,9
	3	81	16,9	61,8
	4	132	27,6	89,4
	5	51	10,6	100,0
	Total	479	100,0	

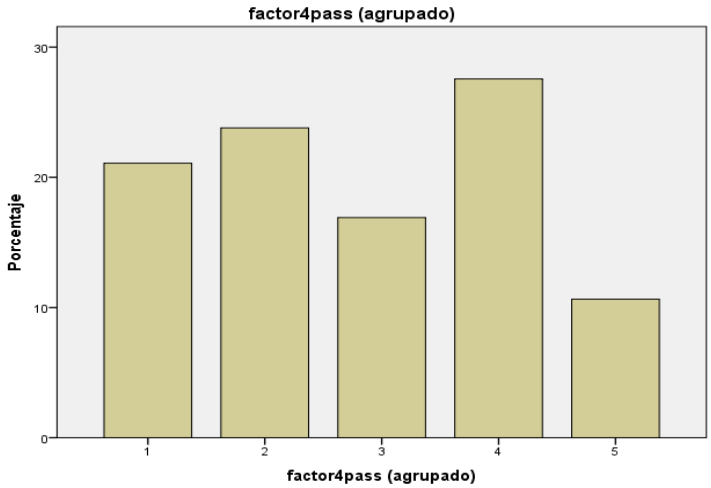


Figura 7.57. Distribución de frecuencias donde (1) es “no refleja mis motivos en absoluto”, (3) “los refleja hasta cierto punto” y (5) “los refleja perfectamente”.

7.4.2.5. Subescala poca asertividad y confianza

Esta subescala corresponde al factor cinco y estaría conformado seis preguntas de las razones para procrastinar: "Dificultad para tomar decisiones" (preguntas 20 y 31); "Baja asertividad" (preguntas 23 y 29) y "Poca autoconfianza" (26 y 33).

El sentido de las preguntas tienen como común denominador la carencia o percepción de carencia de habilidades para tomar decisiones o habilidades sociales buscar la información pertinente para llevar a cabo una tarea con éxito.

Un 19% de los estudiantes obtiene una puntuación máxima (entre 4,1 y 5 puntos) en esta subescala. Los resultados de frecuencias para este factor se presentan en la tabla 7.136 y la figura 7.58.

Explica un 9,4% de la varianza total y tiene un Alfa de Cronbach de ,76. Hay diferencias de puntaje significativas por sexo y jornada, siendo superior en los estudiantes hombres y la jornada diurna, ver tabla 7.128 al inicio de la sección. Las preguntas que la conforman son:

20. Tenías dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en tu trabajo
31. No podías elegir entre todos los posibles temas
23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a el/ella.
29. Tenías problemas en pedir información a otros
26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo
33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo

Tabla 7.136.

Frecuencia y porcentaje de la subescala 5 del PASS.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	108	22,5	22,6
	2	89	18,6	41,3
	3	120	25,1	66,5
	4	68	14,2	80,7
	5	92	19,2	100,0
Total		479	100,0	



Figura 7.58. Distribución de frecuencias donde (1) es "no refleja mis motivos en absoluto", (3) "los refleja hasta cierto punto" y (5) "los refleja perfectamente".

Por otro lado, las intercorrelaciones entre los factores del PASS se pueden observar en la tabla 7.137. Como puede verse se trata de correlaciones entre bajas y moderadas. La más elevada se encuentra entre los factores 5 y 2. Es decir, entre las razones de "poca asertividad y autoconfianza" y las razones de "falta de energía, autocontrol y aversión a la tarea".

Tabla 7.137.

Intercorrelaciones entre los cinco factores que conforman el segundo atributo del PASS (razones para procrastinar).

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	1,000				
Factor 2	,560**	1,000			
Factor 3	,487**	,486**	1,000		
Factor 4	,428**	,357**	,541**	1,000	
Factor 5	,503**	,661**	,555**	,514**	1,000

Nota. (*) correlaciones significativas al nivel 0,05 (**) correlaciones significativas al nivel 0,01.

7.5. FACTORES ASOCIADOS A LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICAS

7.5.1. LA RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Inicialmente para el estudio de las notas de los estudiantes participantes se obtuvieron los descriptivos de la variable "rendimiento académico" para todas las carreras y para cada una de las carreras incluidas en el estudio.

El sistema de calificaciones colombiano se genera de un rango de 1 a 5, donde 3 es el punto de corte para la aprobación de las asignaturas. De acuerdo a este rango, se encontró que la media de calificaciones de los estudiantes se sitúa en un 3,7, con una desviación de ,46 y una tendencia hacia la derecha; ubicándose el cuartil inferior (25%) a partir de una nota de 3,5, la cual es bastante elevada. En general, pocos estudiantes reprueban ya que esta variable es el promedio ponderado: la suma de las notas de las asignaturas cursadas en el semestre.

Los resultados descriptivos también indicaron diferencias notables entre la distribución de las calificaciones entre carreras, como puede apreciarse en la tabla 7.138. Por

ejemplo, la media de la carrera de Licenciatura en pedagogía infantil es de 4,1 frente a la media de Ingeniería electrónica de 3,5. Estas diferencias pueden deberse a la diversidad de los sistemas de calificación y exigencia para cada una de las titulaciones.

De hecho no existe en el sistema de calificaciones una estandarización o, al menos, unos criterios mínimos de unificación para las dos universidades participantes en el estudio; el profesor es autónomo al establecer la manera en que toma las calificaciones (controles de lectura, parciales de pregunta abierta/cerrada, exposiciones de los estudiantes, talleres, trabajos en grupo, etc.). Por otra parte, las facultades a las que corresponden cada una de las titulaciones participantes en el estudio tienen autonomía y su propia política al establecer la exigencia a su alumnado.

Estas cuestiones (carencia de un sistema unificado de calificaciones, autonomía para el profesor en la toma de notas y políticas diferentes por facultades en cuanto a niveles de exigencia al alumnado) explicaría en parte las diferencias encontradas. Los resultados se presentan en las tablas 7.137 y 7.138.

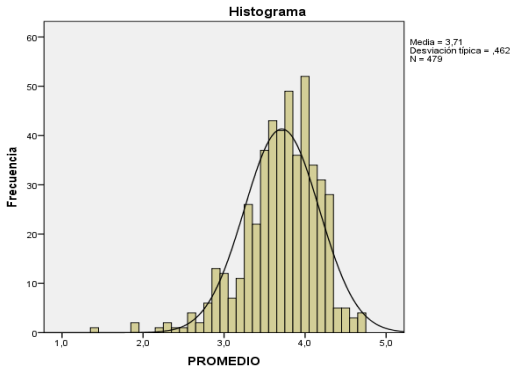
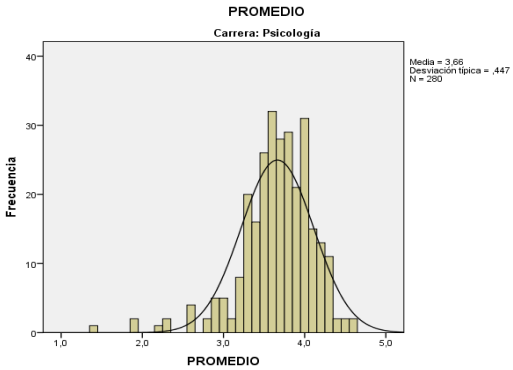
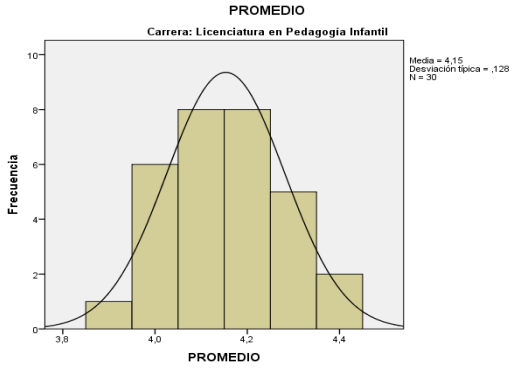
Tabla 7.137.

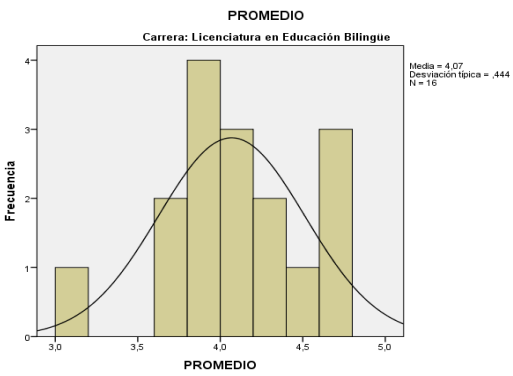
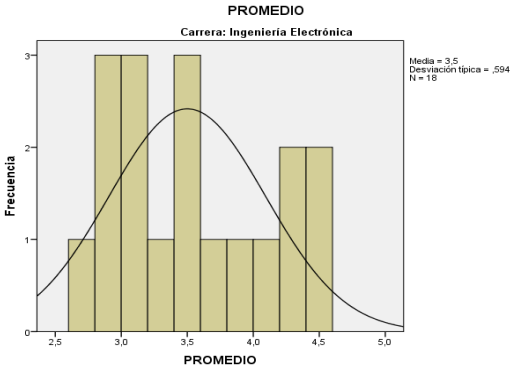
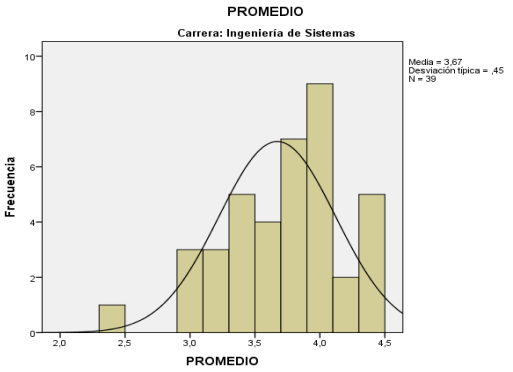
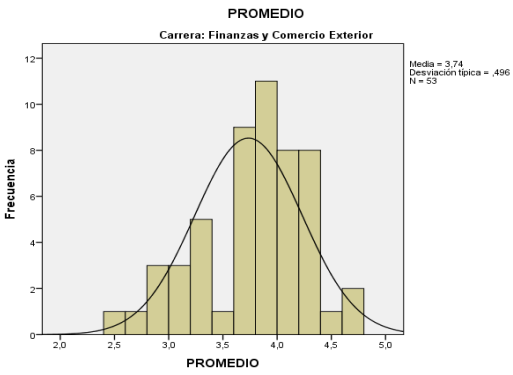
Estadísticos descriptivos de las calificaciones del alumnado participante en la investigación.

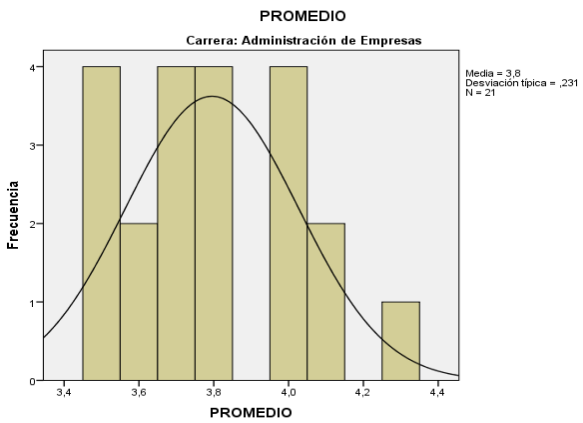
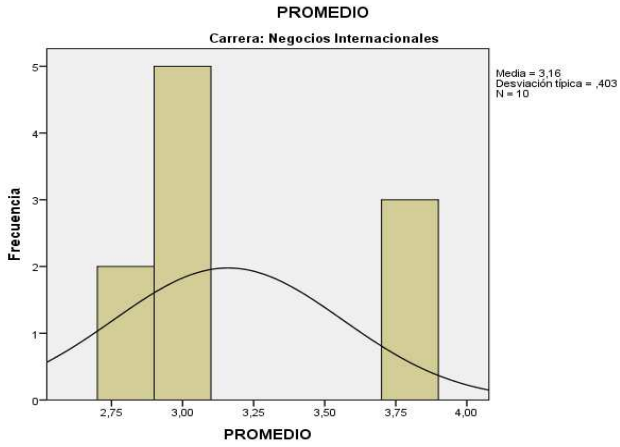
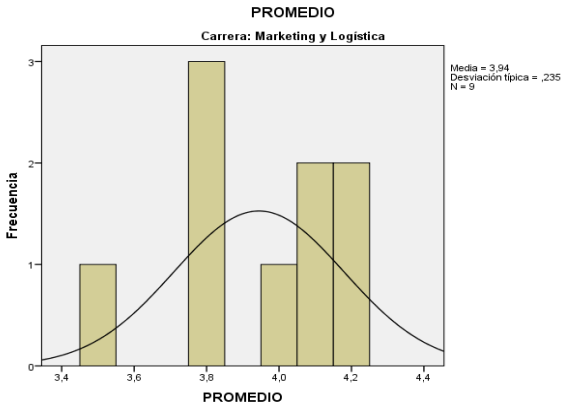
N	Válidos	479
	Perdidos	15
Media		3,713
Desv. típ.		,4623
Asimetría		-,939
Error típ. de asimetría		,112
Curtosis		1,963
Error típ. de curtosis		,223
Percentiles	25	3,500
	50	3,800
	75	4,000

Tabla 7.138.

Media, N, desviación típica y gráfico de distribución del promedio académico para todas las carreras y cada una de las carreras.

Carrera	N	Media	Desviación típica	Histograma
Total carreras	479	3,7	,46	
Psicología	280	3,6	,45	
Licenciatura en pedagogía infantil	30	4,1	,13	

Licenciatura en educación bilingüe	16	4,0	,44	
Ingeniería electrónica	18	3,5	,60	
Ingeniería de sistemas	39	3,7	,45	
Finanzas y comercio exterior	53	3,7	,50	

Administración de empresas	21	3,8	,23	
Negocios internacionales	10	3,1	,40	
Marketing y logística	9	3,9	,23	

Se procedió a establecer una comparación entre grupos para hallar las posibles diferencias entre el rendimiento académico y las variables sociodemográficas consideradas en el estudio, se encontraron diferencias en cuanto a las notas por carreras y sexo. Ver tablas 7.139 y 7.140.

Tabla 7.139.

Prueba de Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en las calificaciones según el sexo.

	PROMEDIO
Chi-cuadrado	20,389
Gl	1
Sig. asintót.	,000

Tabla 7.140.

Prueba de Kruskal-Wallis para el análisis de diferencias en las calificaciones según carrera.

	PROMEDIO
Chi-cuadrado	71,692
gl	8
Sig. asintót.	,000

Las mujeres presentan notas más elevadas que los hombres, en la tabla 7.141 aparecen señalados los rangos promedio obtenidos para el agrupamiento por sexo.

Tabla 7.141.

Rangos promedio alcanzados para las calificaciones en función del sexo

Sexo		N	Rango promedio
PROMEDIO	Hombre	122	191,29
	Mujer	357	256,65
	Total	479	

En cuanto a las carreas el rango promedio indicó diferencias entre titulaciones en cuanto a las notas obtenidas por los estudiantes (ver tabla 7.142), estas diferencias confirman las diferencias en media, desviación típica y distribución de calificaciones por carreas observados anteriormente en la tabla 7.138. Las carreras con notas significativamente más elevadas son: Pedagogía Infantil, Educación Bilingüe y Marketing y Logística; por otra parte, las significativamente más bajas son: Negocios Internacionales e Ingeniería Electrónica.

Tabla 7.142.

Rangos promedio alcanzados para las calificaciones en función de la carrera.

Carrera	N	Rango promedio
Psicología	280	221,36
Licenciatura en Pedagogía Infantil	30	397,00
Licenciatura en Educación Bilingüe	16	337,66
Ingeniería Electrónica	18	180,03
Ingeniería de Sistemas	39	225,79
Finanzas y Comercio Exterior	53	248,09
Administración de Empresas	21	252,79
Negocios Internacionales	10	88,60
Marketing y Logística	9	315,89

Dadas las diferencias entre carreras en la media, desviación y distribución de las notas, además de las diferencias confirmadas en la prueba de contraste, se procedió a transformar las calificaciones brutas a puntuaciones típicas estandarizadas para cada una de

las titulaciones. Este procedimiento dio como resultado la estandarización de las puntuaciones de acuerdo a los resultados del grupo normativo, en este caso por carrera.

A partir de calificaciones transformadas del rendimiento académico, se estableció su correlación con la puntuación general del TMB, la frecuencia de procrastinación (primer atributo del PASS) y con las cuatro subescalas del TMB.

Los resultados (ver tabla 7.143) indican una asociación positiva y significativa al 0,01 aunque pequeña, entre el promedio académico y la puntuación total en el TMB, la subescala de herramientas y la subescala de preferencias por la organización. Por otro lado, existe una asociación positiva y significativa al 0,05, aunque pequeña, entre el promedio académico y la subescala de Fijar metas y prioridades.

La subescala "Percepción del control del tiempo" no generó asociación significativa con el promedio académico.

De la misma forma se obtuvo una correlación negativa baja pero significativa al 0,01 entre el rendimiento académico y los resultados en la frecuencia de procrastinación del PASS. Los valores de estas correlaciones pueden apreciarse en la tabla 7.143.

Cabe mencionar que entre las pruebas PASS y TMB se obtuvieron correlaciones inversas significativas al 0,01 en todas las asociaciones, con valores entre bajos y moderados. Por ejemplo, como puede observarse en la tabla 7.143, la correlación inversa más baja es entre la Frecuencia del PASS y el rendimiento académico; la correlación inversa más alta se obtuvo entre la frecuencia del PASS y la puntuación total del TMB.

Tabla 7.143.

Correlaciones entre el rendimiento académico, la puntuación general en el TMB, La frecuencia de procrastinación y la puntuación en las subescalas del TMB.

	TMB total	Frecuencia PASS	Percepción	Herramientas	Preferencias	Fijar Metas	Promedio
TMB total	1,000						
Frecuencia PASS	**,461****	1,000					
Percepción	**,452****	**-,371****	1,000				
Herramientas	**,842****	**-,299****	**,134****	1,000			
Preferencias	**,581****	**-,315****	**,541****	**,210****	1,000		
Fijar metas	**,749****	**-,357****	**,103***	**,619****	**,153****	1,000	
Promedio	**,170****	**-,156****	,087	**,138****	**,132****	**,116***	1,000

Nota. (*) La correlación es significativa al nivel 0,05 . (**) La correlación es significativa al nivel 0,01.

7.5.2. MODELIZACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE GESTIÓN DEL TIEMPO, PROCRASTINACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio mediante ecuaciones estructurales, utilizando para ello el programa AMOS versión 21.

Basados en los supuestos teóricos que relacionan las dimensiones de la gestión del tiempo, las de procrastinación y el rendimiento académico, se diseñó el modelo que aparece en la figura 7.59.

Como puede apreciarse en la figura 7.59 el modelo está compuesto por diez variables observables o indicadores, en este caso las preguntas de las subescalas de los dos cuestionarios aplicados. Del TMB las subescalas Fijar metas, Herramientas, Percepción y Preferencias. De la prueba de procrastinación las subescalas PASS frecuencia y los cinco factores de procrastinación (factor 1 PASS a factor 5 PASS).

Adicionalmente existen dos variables latentes, es decir, que no pueden observarse directamente: gestión del tiempo y procrastinación.

Las variables de error son todas aquellas asociadas a los errores de medición de una variable, se les considera variables latentes al no poder ser observadas directamente. Entre los errores se dan relaciones bidireccionales (correlaciones) que están representadas en los vectores curvos con una flecha en cada extremo. Cualquier variable que reciba el efecto de otras deberá incluir la estimación del error (Ruiz et al., 2010).

La variable endógena (variable que recibe el efecto de otras variables) son las notas.

En la figura 7.59 se modelizan las relaciones entre las variables mencionadas.

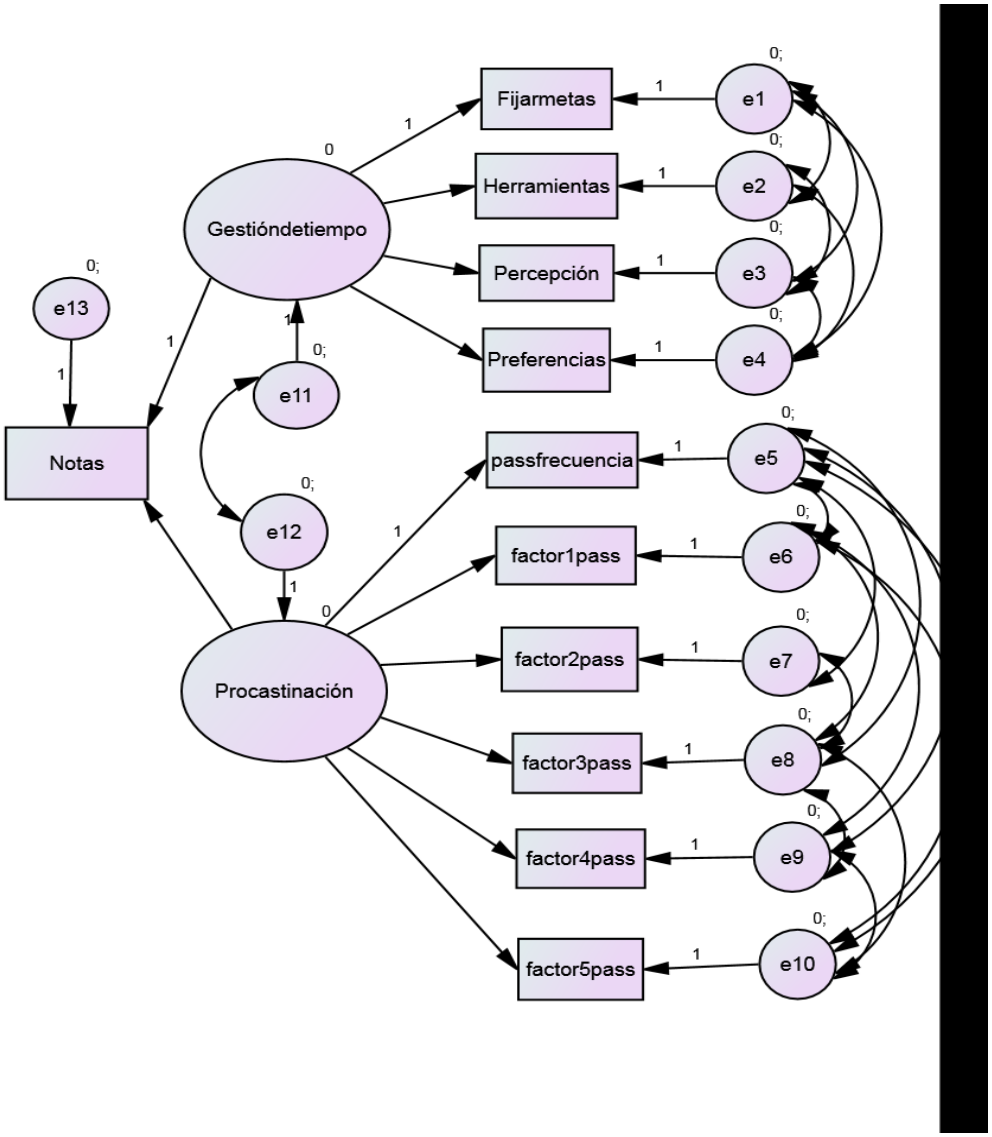


Figura 7.59. Modelización de la gestión del tiempo, la procrastinación y el rendimiento académico.

Como puede observarse en la figura 7.59, desde los óvalos gestión de tiempo y procrastinación se dirigen dos flechas rectas hacia las notas, lo que representa un efecto estructural que se origina desde las variables predictoras hasta la variable dependiente o endógena (notas).

Fueron identificados los valores para los índices de ajuste de parsimonia, Chi-cuadrado normalizado por los grados de libertad y raíz del residuo cuadrático promedio de

aproximación (RMSEA), así como también para los índices de ajuste comparativo (CFI) e índice de ajuste (TLI).

Valores superiores a 0,9 para CFI y TLI, así como inferiores a 0,08 para RMSEA, son indicadores de buen ajuste del modelo. Un valor inferior a 3 para el Chi-cuadrado sobre grados de libertad, es indicador de un buen ajuste del modelo.

En la tabla 7.144 parecen los principales indicadores de ajuste del modelo.

Tabla 7.144.

Resumen de indicadores de ajuste del modelo

Chi-cuadrado /grados de libertad	P	RMSEA	CFI	TLI
2,899	0,000	0,065	0,969	0,932

Nota. Valores de bondad de ajuste del modelo.

Los resultados obtenidos indican un buen ajuste del modelo, por lo tanto, las relaciones teóricas propuestas son confirmadas con los datos empíricos de acuerdo al AFC.

Las hipótesis confirmatorias son que a mayores habilidades en la gestión del tiempo, mayor es la probabilidad de que el estudiante obtenga mejores notas. A mayores niveles de procrastinación, mayor es la probabilidad de que el estudiante obtenga peores notas.

CAPÍTULO VIII
CONCLUSIONES

8.1. PRINCIPALES HALLAZGOS

Validación de las escalas de medida. Para el TMB se encontró un nivel adecuado de confiabilidad, y un buen ajuste de los ítems y categorías al modelo Rasch. Sin embargo para futuras investigaciones habría que considerar la posibilidad de la reducción de la escala Likert de 5 a 4 valores. También sería necesario revisar el comportamiento psicométrico de las preguntas 2, 16, 19, 20 y 30 debido a que presentan algunas categorías invertidas.

Por otro lado, sería interesante para futuras investigaciones psicométricas evaluar si realmente existe sesgo en el comportamiento de los ítems 3, 12, 14 y 26 cuyos resultados indican un funcionamiento diferencial entre hombres y mujeres.

Finalmente, debido a que los 34 ítems que conforman el TMB son muy precisos en el nivel medio de la escala, pero no en las puntuaciones extremas, sería conveniente el estudio psicométrico de la adición de nuevas preguntas al TMB para medir con mayor precisión la *gestión del tiempo* de personas que se encuentran, ya sea en los niveles bajos o altos de la escala.

En cuanto a la primera parte de la prueba de procrastinación (PASS) se podrían reducir de 5 a 4 las categorías de las opciones de respuesta y la revisión de los ítems 1, 4, 16 y 17, aunque su comportamiento psicométrico no es muy disfuncional. Para la segunda parte de la prueba (segundo atributo) al parecer la falta de especificidad en las categorías 2 y 4 de las opciones de respuesta influye en las categorías a lo largo del atributo. Por esta razón sería recomendable especificar los valores cualitativos de estas categorías en el formato de instrucciones de esta parte de la prueba.

Sería necesario revisar en futuras investigaciones los ítems 21, 23, 25, 30, 33 y 37 debido a que presentan invertidas las categorías cuatro y cinco, pero en un valor cercano en la escala del atributo. Adicionalmente los ítems 22 y 36 presentan un comportamiento no esperado de acuerdo a los parámetros del modelo. El ítem 22 funciona de forma diferencial entre los estudiantes de primer y segundo semestre.

Caracterización de la gestión del tiempo. Se encontró que la puntuación general del TMB en alumnado universitario colombiano tiene una distribución normal y que a partir de la puntuación 3,3 se encontraría el percentil del 25% superior. Esta puntuación podría servir como criterio para identificar el alumnado de primer semestre con buen manejo del tiempo.

Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en la prueba total y en tres de las subescalas (excluyendo Fijar metas). Este resultados está en coherencia con estudios previos que señalan que las mujeres tienen mejores habilidades de gestión del tiempo que sus compañeros hombres (Almeida y Guisandez, 2011; Durán-Aponte y Pujol, 2013; Kaya et al., 2012; Pehlivan, 2013)

El alumnado que reportó que sí planifica su tiempo obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas en la puntuación total y en las cuatro subescalas de gestión del tiempo. Esta sencilla pregunta parece ofrecer importante información sobre los hábitos del alumnado, de cierta manera aportó evidencia de validez convergente para el TMB ya que está en coherencia con los resultados de la prueba, por lo que se puede deducir que si un alumno indica que planifica su tiempo es porque realmente lo hace y se verá reflejado en la calificación obtenida en la prueba TMB.

Por otro lado, con relación a la caracterización del constructo o la evaluación de las habilidades de gestión del tiempo del alumnado, si un estudiante reporta que planifica su tiempo se puede asumir que probablemente realiza un esfuerzo autorregulatorio importante, probablemente presenta una orientación al logro de metas (Valle et al., 2009) y motivación

autónoma (Ahmed y Bruinsma, 2006); variables que, según estudios previos, están relacionadas con la gestión del tiempo de estudio.

El alumnado con dedicación completa al estudio presenta puntuaciones significativamente más elevadas en la calificación total de la prueba y en las subescalas Fijar metas y Herramientas. Igualmente, los estudiantes de la jornada nocturna obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas en la subescala Preferencias por la organización, indicando una tendencia a preferir un entorno de estudio organizado, en coherencia con alguna evidencia que indica que los estudiantes que trabajan y/o que tienen mayor edad tienen mejores habilidades de manejo del tiempo (Kaya et al., 2012; Macan et al., 1990).

Sin embargo, hay que anotar que en esta investigación los estudiantes con dedicación completa al estudio presentaron puntuaciones significativamente más elevadas en la puntuación total de la prueba y en las subescalas Fijar metas y Herramientas, en comparación a los estudiantes con dedicación parcial al estudio.

Por lo tanto, aunque los estudiantes que combinan el estudio con otras responsabilidades tienen una tendencia a preferir un entorno de estudio organizado no destacan en sus habilidades de gestión del tiempo, en comparación a sus pares que se dedican completamente al estudio. En ese sentido no se encontró relación positiva entre manejo del tiempo y mayor edad y, como ya se mencionó, los estudiantes con dedicación completa al estudio tienen puntuaciones más favorables en la prueba TMB.

Aunque autores como Robotham (2012) o Forbus et al. (2010) incluyen entre los efectos favorables de un trabajo parcial combinado con los estudios, un incremento en las habilidades de gestión del tiempo, sin embargo para los resultados en Colombia esto no se cumple. Más bien al contrario, los estudiantes que combinan trabajo con estudios parecen disminuidos en sus competencias para el manejo adecuado del tiempo durante su primer año de estudios. Probablemente debido a que en este estudio no se trata mayoritariamente de trabajos de tiempo parcial (4 horas) sino trabajos a tiempo completo (8 horas o más).

En los grupos de discusión, el alumnado que combina estudio con trabajo indicó contar con muy poco tiempo para realizar sus actividades, lo que les lleva a jornadas muy largas y una mayor necesidad de organización de sus tiempos de estudio, cuestión que de acuerdo a los resultados no logran en muchas ocasiones. Se trata pues de un segmento de estudiantes "no tradicionales" que probablemente requieren una atención especial en su primer año de ingreso a la vida universitaria.

El alumnado también reporta cambios importantes en sus hábitos y actitudes en la transición del colegio a la universidad, indicando, principalmente, una mayor exigencia y necesidad de autorregulación para gestionar su tiempo de estudio. Estos resultados apoyan las investigaciones que indican que el primer año universitario provoca en el alumnado cambios académicos, sociales y emocionales importantes (Creed, Fallon y Hood, 2009; Fields, 2005; McLaughlin y Simpson, 2007; Mills, et al., 2009).

Finalmente, respecto al aumento o no de la cantidad de tiempo de estudio en la semana de parciales, el aumento estaría moderado por dos factores: uno, el valor en créditos de las materias y, dos, la dificultad y exigencia de la carrera. Según la literatura los aprendices pueden monitorear y controlar su propio proceso de aprendizaje de una manera muy flexible (Kornell y Metcalfe, 2006; Metcalfe y Kornell, 2005; Son y Kornell, 2009; Thiede y Dunlosky, 1999).

En la presente investigación algunos criterios utilizados por el alumnado para la distribución del tiempo apoyan las investigaciones de Ariel, Dunlosky y Bailey (2009) quienes se basaron en el modelo ABR (en inglés Agenda Based Regulation) que predice que la regulación del tiempo de estudio se puede dirigir por la estructura de la recompensa de la tarea, el alumnado elige para estudiar los tópicos con mayor probabilidad de ser evaluados y con alta recompensa, frente a la elección de ítems por su grado de dificultad.

Es decir, los estudiantes reportan estudiar más para los parciales cuando se trata de asignaturas con un peso importante sobre la nota y con alta exigencia en la carrera, como en el caso de Instrumentación Quirúrgica, y reportan estudiar lo mismo en la semana de

parciales cuando existe una baja exigencia en la carrera, como en el caso del programa de Educación Bilingüe.

En cuanto a la categoría Fijar metas y prioridades, visto de conjunto, es decir, teniendo en cuenta tanto lo que mide el TMB como los elementos conceptuales resultantes del análisis cualitativo de los grupos de discusión y enmarcando estos resultados dentro de los aspectos autorregulatorios de la gestión del tiempo, el alumnado con mejores habilidades en esta área presentan mayores competencias de automonitoreo y autoevaluación entorno a las actividades relacionadas con una meta pero que está fraccionada en el cumplimiento de objetivos, tareas o actividades diarias. El automonitoreo es uno de los elementos centrales en el estudio actual de la autorregulación académica y de la gestión del tiempo en particular (Pintrich et al., 1993; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1996)

Los resultados indican que los estudiantes que buscan la optimización del tiempo tienen hábitos y rutinas estables pero, al mismo tiempo, con suficiente flexibilidad para ajustar las tareas a las condiciones o exigencias cambiantes. De acuerdo a la literatura, un patrón autorregulatorio óptimo es contrario a una jerarquización fija o lineal, dicho patrón requiere manejar de forma simultánea, dinámica y flexible las diferentes fases, generando múltiples interacciones entre los procesos y sus componentes (Pintrich, 2000).

Dos de las características del alumnado de alto rendimiento son que, uno, presenta hábitos o rutinas semanales a los que se adhiere de manera relativamente estable; dos, tiene una especie de "rutina de planificación" mediante la cual la noche anterior realizan de forma premeditada la jerarquización, acomodación y planeación de actividades del siguiente día. Estas características señaladas no se encuentran explícitas en la literatura consultada para la presente investigación.

Por lo tanto, este segmento del alumnado aborda de manera reflexiva y predeterminada (no impulsiva) las actividades y tareas diarias en torno a una valoración respecto a las exigencias concretas de entregas (fechas límite) de tareas, trabajos o exámenes. Por lo tanto, se trata de una parte del alumnado con altos niveles de

autorregulación académica, entendida como el conocimiento, conciencia y regulación sobre nuestros propios pensamientos, que está relacionado con la competencia y la motivación (Zimmerman y Moylan, 2008) y donde los individuos son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 1989).

Por otra parte, cuando se trata de fijar las metas y establecer prioridades, es esencial la capacidad de automonitoreo junto con la adecuada estimación del tiempo para llevar a cabo las actividades. Ejemplo de ello es cuando el alumnado de alto rendimiento reporta un esfuerzo regulatorio al tomar decisiones de acuerdo a sus objetivos y su estado (por ejemplo, nivel de cansancio, necesidad de descanso o de realización de actividades individuales o grupales). Además, en su planificación, tiene en cuenta el establecimiento de actividades con otras personas: la manera de abordar las citas, encuentros o distribución de tareas con sus compañeros. Finalmente, los patrones de actividades más estables y autorreguladas al parecer generan mejores hábitos de sueño, alimentación, ocio y salud.

Estos resultados apoyan una visión integral sobre el impacto favorable de la autorregulación, y en concreto la buena gestión del tiempo de estudio, no sólo sobre el rendimiento académico, también sobre la salud y la estabilidad emocional del alumnado. De acuerdo al estudio de George et al. (2008) en la evaluación del impacto de factores personales y académicos sobre el éxito de los estudiantes universitarios, los predictores del denominado "éxito total" (la suma del rendimiento académico y el éxito personal) fueron entre otros, la claridad en la definición de las metas y las habilidades de gestión del tiempo. Igualmente, como encontraron Krumrei, Elizabeth, Newton, Kim y Wilcox, (2013) en el alumnado de primer año, la autoeficacia, la organización y atención al estudio son predictores del rendimiento; el estrés, el manejo del tiempo y la satisfacción emocional son predictores de la satisfacción con la vida.

En ese sentido, tal como indica el estudio de Kaya et al. (2012) debido a que, entre otros efectos, el incremento en las habilidades en la gestión del tiempo reduce la ansiedad de los estudiantes, produce efectos positivos tanto en la eficacia del tiempo de estudio como en el manejo de las relaciones sociales y recreativas; generando unas buenas condiciones para

un “control integral” de la vida para el desarrollo exitoso del bienestar psicológico y de la salud.

Sobre el uso de herramientas para la planificación, aspecto de la gestión del tiempo que está relacionado con el uso de agendas, diarios, recordatorios, notas, listas, entre otros, que ayuden en la organización del tiempo del alumnado, se hace necesario la incorporación explícita, en la prueba, de preguntas sobre el uso de dispositivos y nuevas tecnologías (por ejemplo, aplicaciones en los teléfonos móviles o tabletas) para el uso eficaz del tiempo.

Las mujeres presentan mejores puntuaciones que los hombres en esta categoría (al igual que en los resultados de Durán-Aponte y Pujol, 2013), también presentan mejores puntuaciones el alumnado con dedicación completa al estudio y quienes reportan planificar su tiempo.

Adicionalmente, se encuentra que el uso adecuado de herramientas por parte del alumnado de alto rendimiento está relacionado con la organización del tiempo de estudio respecto a una meta, no sólo como elementos de recordación de actividades. Esta diferencia específica entre el alumnado de alto y bajo rendimiento en el uso de herramientas no ha sido reportado en los estudios previos consultados.

El alumnado de alto rendimiento manifiesta también una variedad importante en el tipo de herramientas empleadas y una búsqueda en la “personalización” de las mismas, ya que algunos estudiantes se encuentran más cómodos con uno u otro tipo de dispositivos o ayudas. Este aspecto de los resultados tampoco ha sido reportado en los estudios previos consultados y puede constituir una característica interesante a resaltar en los estudiantes que gestionan bien su tiempo de estudio y, por lo tanto, un elemento a entrenar en quienes presentan algunas deficiencias.

Por otro lado, el adecuado uso del tiempo muerto, se caracteriza por establecer la mejor manera de utilizar los “huecos” incluyendo periodos de descanso que aumentan el rendimiento. Para utilizar adecuadamente estos periodos, el estudiante debe llevar un buen

automonitoreo de sus actividades diarias. Por lo tanto, enmarcando estos resultados dentro de los componentes autorregulatorios de la gestión del tiempo, nuevamente son protagonistas los elementos que facilitan el automonitoreo y la autoevaluación del alumnado entorno a las actividades planificadas (Schunk y Zimmerman, 1989; Zimmerman y Moylan, 2008).

En cuanto a las Preferencias por la desorganización/organización, esta categoría presenta una media elevada (3,7) en el alumnado colombiano, lo que indica puntuaciones altas en cuanto a la preferencia por un entorno ordenado de trabajo, principalmente entre el alumnado femenino.

Los estudiantes de la jornada nocturna también tienden a presentar mayores puntuaciones en esta dimensión, lo que estaría indicando una necesidad de organización para el adecuado cumplimiento de las tareas con una mayor demanda de tiempo, ya que se trata de estudiantes con otras responsabilidades adicionales al estudio. Aunque como se indicaba anteriormente, esta necesidad o interés por un entorno de estudio organizado no corresponde a mayores puntuaciones y, por lo tanto, habilidades en la gestión del tiempo de estudio.

Sobre la Percepción del control del tiempo, se puede decir que el insuficiente nivel de confiabilidad de esta subescala, de entrada pone en cuestión las conclusiones que se puedan derivar del análisis de sus resultados.

Sin embargo, al analizar las preguntas, no los resultados de la subescala, se encuentran datos interesantes como la habitual o constante subestimación del tiempo necesario para cumplir las tareas en el 36,5% del alumnado. Un dato relevante, teniendo en cuenta que la subestimación del tiempo es un fallo autorregulatorio asociado a la eficacia para planificar las actividades y la valoración de las propias capacidades para realizarlas. Como reportaron Francis-Smythe y Robertson (1999) quienes presentan buenas conductas de gestión del tiempo son más precisos en el cálculo de la duración de las futuras tareas, mientras que quienes cuentan con peores hábitos de manejo del tiempo consistentemente sobreestiman o subestiman las tareas actuales y futuras.

Caracterización de la procrastinación. La frecuencia del auto reporte de elevada procrastinación en población universitaria colombiana fue tan sólo del 11,5%, frente al 40,6% reportado por Solomon y Rothblum (1984). Sin embargo este punto de corte (puntuaciones de 8 a 10) es relativamente arbitrario. Si consideramos las puntuaciones del 7 al 10, que corresponden al percentil 75 en los resultados del alumnado colombiano, el porcentaje de procrastinación elevada lo presentarían un 33,3% de los estudiantes; cifra que estaría más acorde con estudios previos (Klassen y Kuzucu, 2009; Steel, 2007).

Por otro lado, Solomon y Rothblum (1984) reportaron mayores niveles de procrastinación en mujeres que en hombres, mientras que los resultados en Colombia señalan mayores niveles de procrastinación en hombres.

Las áreas de niveles más elevados de procrastinación son las denominadas tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc.), mantenerse al día con las lecturas/trabajos/actividades y las tareas académicas administrativas. Los altos niveles de procrastinación en las tareas de asistencia pueden estar indicando dificultades de asertividad y búsqueda de ayuda para un número importante de estudiantes de primer año universitario.

Las tres áreas que los estudiantes reportan que les generan mayores problemas (ansiedad) cuando procrastinan son: escribir un trabajo para final del curso, mantenerse al día con las lecturas y actividades, y estudiar para los exámenes. Se trata justamente de tres áreas que tienen una contingencia directa con la nota al final del semestre y por esta razón pueden percibirse por parte de los estudiantes como que les generan "más problemas".

En los grupos de discusión una parte del alumnado reportó temor a procrastinar y desencadenar tensiones asociadas con ello. Estos sentimientos estarían de acuerdo con Strunk et al. (2013) quienes señalan que algunos estudiantes no procrastinan (realizan una participación oportuna) por evitación de consecuencias indeseables, un tipo de motivación por evitación.

A un porcentaje elevado de los estudiantes le agradaría claramente disminuir sus hábitos de procrastinar a la hora de escribir un trabajo, mantenerse al día con las actividades académicas y estudiar para los exámenes. Lo que constituye un área potencial para realizar intervenciones preventivas en el alumnado de primer semestre académico.

Por parte del alumnado existen múltiples y variadas razones para procrastinar. El modelo de Strunk et al. (2013) puede ser de utilidad para clasificar las diferentes motivaciones asociadas a las distintas razones analizadas a partir de los resultados del PASS.

Siguiendo este modelo, cuando las razones para procrastinar están asociadas a la motivación al logro, las demoras ocurren para mejorar la calidad del trabajo. Esto ocurre parcialmente con las razones de la subescala "rebelión y toma de riesgos" y la subescala "perfeccionismo". En el primer caso, "rebelión y toma de riesgos", a través de la búsqueda de la activación o excitación para hacer la tarea.

En cuanto a las razones para procrastinar asociadas a la motivación por evitación (conductas de procrastinación por miedo al fracaso o fallo autorregulatorio) estarían la subescala "falta de energía, autocontrol y aversión a la tarea", "miedo a la evaluación" y "poca asertividad y confianza".

Modelización de las relaciones entre gestión del tiempo, procrastinación y rendimiento académico. Se demuestra mediante el modelo de ecuaciones estructurales que el rendimiento académico está determinado positivamente por las habilidades de gestión del tiempo y negativamente por los hábitos de procrastinación.

Es decir, a mayores habilidades de gestión del tiempo y menor nivel de procrastinación, mayor será la probabilidad de obtener un buen rendimiento académico.

Estos resultados están en coherencia con investigaciones previas que aportan evidencia de que durante el primer año de ingreso a la universidad las estrategias de gestión del tiempo son buenas predictoras del rendimiento académico (Britton y Tesser, 1991;

García-Ros y Pérez-González, 2004; Gortner y Zulauf, 2000; Jianzhong, 2010; Macan et al., 1990).

De igual forma, la relación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico había sido reportada en investigaciones previas (Moore, 2008; Steel, 2007; Wang y Englander, 2010). Y los resultados hallados en el presente estudio apoyan la afirmación de Moore (2008) quien concluye que la procrastinación autoreportada mediante cuestionarios puede ser un fuerte predictor de la ejecución académica.

Al mismo tiempo, se confirma que existe una relación inversa entre la frecuencia de procrastinación, las razones para procrastinar y los resultados en la prueba de gestión del tiempo. A mayor habilidad en gestión del tiempo menor frecuencia de procrastinación y menor intensidad en las razones para procrastinar.

Autores como Lay y Schouwenburg (1993) hallaron que los procrastinadores tienden a reportar menor uso de estrategias de manejo del tiempo que los no procrastinadores, además, encontraron una correlación inversa entre la puntuación obtenida en el TMB y un inventario de procrastinación, particularmente, con la subescala Fijar metas. En el presente estudio se confirma la relación inversa entre niveles de procrastinación y habilidades de gestión del tiempo pero no se encontró una particular asociación inversa con alguna de las subescalas del TMB siendo relativamente similares para todas las subescalas y significativas al 0,01.

Estos resultados podrían estar indicando que los procrastinadores presentan un fallo general autorregulatorio en sus habilidades de gestión del tiempo que incluye tanto las dificultades para jerarquizar sus actividades, como el bajo uso de herramientas para un manejo eficaz del tiempo, una preferencia por la desorganización y probablemente una percepción de escaso control de su tiempo.

Dado que, según los resultados empíricos, la procrastinación y las bajas habilidades de gestión del tiempo van de la mano, la relación entre estas variables podría configurarse en

el contexto en el que la dificultad en la identificación del orden de las tareas que llevan a un objetivo, el precario uso de herramientas, la tendencia a preferir un entorno desorganizado y la sensación de bajo control del tiempo estarían en la base de una incapacidad general para poner en marcha las actividades, generando patrones de procrastinación que, en última instancia, llevan a un bajo rendimiento académico.

Este contexto de relaciones entre variables estaría apoyado por estudios previos como el de Dewitt y Schouwenburg (2002) según el cual los procrastinadores tienen dificultades para concentrarse en las tareas o metas futuras: aplazan las tareas que tienen relación con las metas a largo plazo mientras con frecuencia se empeñan en tareas irrelevantes y subestiman el impacto de los esfuerzos destinados a las tareas actuales sobre el éxito final en la obtención de una meta.

8.2. IMPLICACIONES

De acuerdo a los hallazgos de la presente investigación, la gestión del tiempo y la procrastinación presentan una clara relación con el rendimiento académico en el alumnado de primer año universitario.

Entendiendo que la gestión del tiempo académico no se reduce al establecimiento de un calendario de actividades, por el contrario, se trata de un patrón autorregulatorio que incluye aspectos como metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación, lo cual, en última instancia, conducen a un mejor rendimiento académico además de mayor estabilidad emocional y mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización.

Sin embargo, mientras variables tradicionalmente estudiadas por su relación con el rendimiento académico (por ejemplo, rendimiento previo, origen social, etc.) son difícilmente controlables o mejorables, existen estudios que demuestran el incremento del rendimiento académico del alumnado tras participar en programas de intervención que se concentran en la mejora de sus competencias académicas y la gestión del tiempo (Macan et

al., 1990; Britton y Tesser 1991; Gortner y Zulauf 2000; García-Ros y Pérez-González, 2004; Kitsantas et al., 2008; Pehlivan, 2013; Hernández y Pozo, 1996; Robins, 2009). El adecuado uso de estrategias de autorregulación puede ser entrenado satisfactoriamente (Chen, 2011; Schunk y Zimmerman, 1989; Rosário et al., 2007; Schraw et al., 2006; Vovides, et al., 2007).

Por lo tanto, a la hora de desarrollar intervenciones preventivas para evitar la deserción universitaria, se sugiere privilegiar la mejora en las habilidades de gestión del tiempo de estudio en el alumnado de nuevo ingreso.

Para el desarrollo adecuado de este tipo de intervenciones, de acuerdo a los resultados de la presente investigación, se recomienda tener en cuenta:

a) Una caracterización inicial de las principales variables sociodemográficas del alumnado, teniendo en cuenta si el alumno reporta planificar su tiempo, además de variables como género, dedicación al estudio y jornada. Esta caracterización inicial permitirá adecuar el entrenamiento con relación a las necesidades particulares. En concreto, de acuerdo a los resultados y conclusiones presentados anteriormente, los estudiantes que reportan que no planifican su tiempo probablemente tendrán peores habilidades de gestión del tiempo; los hombres, los estudiantes que combinan el trabajo con los estudios y los de la jornada nocturna probablemente requerirán una ayuda extra, debido a que probablemente tendrán más dificultades y necesidades de un adecuado manejo del tiempo.

b) En cuanto a la titulación, es importante tener en cuenta la forma de evaluación, la ponderación por créditos de las asignaturas y el grado de dificultad/exigencia de la titulación en general. Se debe tener en cuenta que los estudiantes con titulaciones más exigentes tienen más necesidades de manejo adecuado de su tiempo de estudio y que pueden verse más afectados en las dimensiones afectivas, sociales y de salud que pueden ser atendidas de forma preventiva. Por otro lado, los sistemas de evaluación, relacionados normalmente con la exigencia general de la titulación, deberían ser

tenidos en cuenta en el entrenamiento del manejo adecuado del tiempo. Preparando los estudiantes a comprender los plazos, formas de evaluación y características particulares del contexto formativo para que esto les permita fijar metas adecuadamente y estimar de manera más cercana a la realidad el tiempo que les llevarán las actividades de acuerdo a su dificultad.

c) Es muy recomendable establecer un diagnóstico inicial en la gestión de tiempo de estudio (prueba TMB) y procrastinación (PASS). Establecer el diagnóstico particular de las razones para procrastinar que esgrime cada estudiante, ya que cada uno de los motivos para procrastinar puede requerir un trabajo o intervención diferencial.

d) Adicionalmente, este resultado debe ser informado al alumnado ya que para ellos es de utilidad ser conscientes de sus resultados en una prueba de gestión del tiempo y la retroalimentación que reciben de dichas puntuaciones en sus diferentes dimensiones (Liu et al., 2009).

En otro sentido, según los resultados obtenidos en la presente investigación, el entrenamiento en la gestión del tiempo debería tener en cuenta la capacitación en habilidades de:

- Automonitoreo y autoevaluación en todos los micro y macro procesos relacionados con el manejo de la gestión del tiempo y la disminución de la procrastinación académica.

- La reflexión crítica sobre sus actividades, intereses, metas, para fortalecer la conciencia del estudiante sobre su propio trabajo diario y su relación con las metas futuras.

- Establecimiento de metas y prioridades para fortalecer la motivación intrínseca y la autorregulación en torno a metas claras, precisas y medibles.

- Establecimiento de rutinas y hábitos semanales/diarios que contribuyen al aumento del autocontrol del alumnado.

- Establecimiento de uso de herramientas para la gestión del tiempo y estrategias de estudio personalizadas, es decir, entrenar al alumnado en la identificación e implementación de pautas adecuadas para sí mismo.

- La revisión diaria y acomodación de las actividades para el día siguiente, para el aumento de la autoevaluación y el monitoreo.

- El manejo de los trabajos en grupo y búsqueda de ayuda/asistencia, lo que implica introducir entrenamiento en habilidades sociales, asertividad y toma de decisiones.

- Manejo de hábitos de sueño, la recreación, el deporte y la alimentación dentro de la planificación adecuada de actividades. Como se ha mencionado previamente, el incremento en las habilidades de la gestión del tiempo reduce la ansiedad de los estudiantes, también mejora el manejo de las relaciones sociales y recreativas, todo ello redunda en un control integral de la vida para el desarrollo exitoso del bienestar psicológico y de la salud (Kaya et al., 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adeyemo, C. (2005). Test anxiety, cognitions, study habits and academic performance: A perspective study. Advances in Test Anxiety Research, 7, 221-41.

Ahmed, W. y Bruinsma, M. (2006). A structural model of self concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4* (3), 551-576.

Ariel, R., Dunlosky, J. y Bailey, H. (2009). Agenda-Based Regulation of Study-Time Allocation: When Agendas Override Item-Based Monitoring. *Journal of Experimental Psychology: General, 138* (3) 432–447.

Awuni, J. (2011) Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. *Global Journal of Educational Research* 10, 1, 55-65.

Barber, L., Munz, D. Bagsby, P. y Grawitch, M. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences 46*, 250–253.

Barona, C. (2010). *Retos y oportunidades de la flexibilidad de las instituciones de educación superior mexicanas en el escenario internacional (El proceso de Bolonia) "Encuentro de mexicanistas"*. Recuperado de http://www.mexicanistas.eu/es/programme-2/ponencias-segmento-de- educacion-superior.

Barrera, M., Donolo, D. y Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de Psicología, 24* (1), 9-15.

Barrie, S., Ginns, P. y Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally

aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*, (6), 641–656.

Berge, Z. y Huang, Y. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning. *DEOSNEWS*, *13* (5), 13-5.

Bond, M.J. y Feather, N.T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 321-329.

Bond, T. y Fox, C. (2012). Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences. Routledge.

Boyles, L. (2000). *Exploration of a retention model for community college student.* [Tesis de grado]. Greensboro: University of North Caroline.

Bravo, M. y Mejía, A. (2011). Los retos de la educación superior en Colombia: una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*, *Diciembre*, 10, 85-98. ISSN 1900 8260.

Britton, B. y Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology, 83* (3), 405-410.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, relf-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Reiner y R. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bruinsma, M. y Jansen, E. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? : survival analysis in Dutch higher education. Higher Education Research and Development, v.28, no.1, March 2009, p.99-116 (ISSN: 0729-4360)

Burka, J. B. y Yuen, L. M. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it now (2nd Ed.). Cambridge, MA: Da Capo Life- long Books.

Cabrera, L., Bethencourt, J., Alvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE 12* (2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.

Casillas, A., Robbins, S., Allen, J., Kuo, Y.-L., Hanson, M. A. y Schmeiser, C. (2012). Predicting Early Academic Failure in High School From Prior Academic Achievement, Psychosocial Characteristics, and Behavior. *Journal of Educational Psychology, 104* (2), 407-420. Doi: 10.1037/a0027180.

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E. Wixted, J. T., y Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin,* 132, 354-380. doi: 10.1037/0033-2909.132.3.354

Chen, P. (2011). Guiding College Students To Develop Academic Self-Regulatory Skills. *Journal of College Teaching and Learning, 8*, 9, 29-33.

Claessens, B., Van Eerde, V., Rutte, Ch. y Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review, 36* (2), 255-276.

Consejo Nacional de Acreditación (s.f.). *El sistema de educación superior en Colombia*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html.

Consejo Nacional de Acreditación (s.f.). ¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se define?. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html

Corkina,D., Yua, Sh. y Lindtb, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21* (5), 602–606.

Creed, P., Fallon, T. y Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior 74,* 219–229.

De Avila, J. (2011). *Most 2-Year Students Quit.* Recuperado de http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424052970204531404577050312906220578.

Deluchi, J., Rohwer, W. y Thomas, J. (1987). Study-time allocation as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology, 12*, 365-380.

Demeter, D. y Davis, Sh. (2013) Procrastination as a tool: exploring unconventional components of academic success. *Creative Education, 4* (7A2), 144-149.

Dewitt, S., y Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. European Journal of Personality, 16(6), 469-489.

Díaz-Morales, Ferrari, J., Díaz, K. y Argumedo, D. (2006). Factorial Structure of Three Procrastination Scales with a Spanish Adult Population. *European Journal of Psychological Assessment 22* (2), 132–137.

Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de Retención de Estudiantes en educación superior. *Calidad de la Educación, 33*, Diciembre, 15-61.

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007) Análisis de los Modelos Explicativos de Retención de Estudiantes: una Visión desde la Desiguladad Social. *Estudios Pedagógicos, 23*, (1), 7-27.

Duckworth, A. y Seligman, M. (2005) Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16, 12, 939-944.

Dunlosky, J. y Hertzog, C. (2000). Updating knowledge about encoding strategies: A componential analysis of learning about strategy effectiveness from task experience. *Psychology and Aging,*15, 462–474.

Durán-Aponte, E. y 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, 11 (1), pp. 93-108.

Entwistle, N.J., Tait, H. y Mccune, V. (2000). Patterns of Response to an Approaches to Studying Inventory Across Contrasting Groups and Contexts. *European Journal of the Psychology of Education, 15,* 33-48.

Evans, N., Forney, D., Guido, F., Patton L. y Renn, K. (2010) Student Development in College: Theory, Research and Practice (2º Edition). Jossey- Bass, San Francisco.

Feig, R. (1996). Construct validation of time management within the Five-Factor Model of personality. *The Sciences and Engineering*, *56* (8-B), 462.

Ferla, J., Valcke, M. y Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences 18,* 271–278.

Ferrari, J. (1989) Reliability of Academic and Dispositional Measures of Procrastination. *Psychological Reports, 64,* 1057-1058.

Ferrari, J., Mason, C., y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research, 4*(1), 28-36.

Ferrari, J.R., O'Callaghan, J. y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*, 1-6.

Ferrari, J. R., Diaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Diaz, K., y Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendency by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38,* 458–464.

Ferrari, J., Barmes, K. y Steel, P. (2009). Life Regrets by Avoidant and Arousal Procrastinators. Why Put Off TodayWhat YouWill Regret Tomorrow?. *Journal of Individual Differences, 30* (3),163–168.

Fields, A. (2005). Self-Efficacy and the First-Year University Student's Authority of Knowledge: An Exploratory Study. *The Journal of Academic Librarianship,31*, (6), 539–545.

Flavell, J. (1985). El desarrollo cognoscitivo. Madrid: Visor.

Forbus, P., Newbold, J. y Mehta, S. (2010). A study of non traditional and traditional students in terms of their time management behaviors, stress factors, and coping strategies. *Academies International Conference. Proceedings of the Academy of Educational Leadership, 15,* 2, 67-71.

Francis-Smythe, J. y Robertson, I. T. (1999). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology, 90*, 333–347.

García, T. y McKeachie, W. (2005) The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Educational Psychologist, 40(2), 117–128

García Ros, R., Pérez-González, F., Talaya González, I. y Martínez Díaz, E. (2008). Análisis de la Gestión del Tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de Psicología: Capacidad predictiva y análisis entre dos instrumentos de evaluación. *Actas congreso Infad 2008, Badajoz (España).* Vol: 2 Número: 1.

García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de

estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico (repertorios estratégicos y gestión del tiempo). *Revista d´ innovació educativa.* Nº 2. Publicación electrónica.

García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. The Spanish Journal of Psychology, 15 (3), 1485-1494.

George, D., Dixon, S., Stansal, E., Lund, S. y Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, *56*, 6, 706-715.

Gil, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza and Teaching, 10-11*, 199-212. ISSN : 0214-3402

Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza, XII*, 183-199.

Gómez, D. (2010). *Se requiere cobertura educativa en América Latina*. Boletín UNAM-D,GCS-444. Recuperado de http://blogs.monografias.com/noticiencias/2010/07/27/se-requiere-la-cobertura-educativa-en-america-latina-narro/.

Gómez, M. (2012). *Avances en la política para incentivar la permanencia en educación superior.* Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-302596_archivo_pdf_cartagena_avancespolitica.pdf

Gorsuch, R. (1983). Factor analysis. Hillsda-le, NJ: Erlbaum.

Gortner, A. y Zulauf, C. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of College students: A recursive approach. *Journal of College Student Development, 41*, (5), 544-556.

Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). *El fracaso académico en la universidad: Evaluación e intervención preventiva.* [Tesis de grado]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

IESALC (2006). *Repitencia y deserción en América Latina.* Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

IESALC (2007). *Informe sobre la educación superior en América latina y el caribe, 2000-2005.* La metamorfosis de la educación superior. Venezuela: Watchafrog.

Jacobson, K. y Crockett, L. (2000). *Parental Monitoring and Adolescent Adjustment: An Ecological Perspective*. Faculty Publications, Department of Psychology. Paper 231. Recuperado de http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1230&context=psychfacpub

Jianzhong, X. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences, 20*, 34–39.

Kaya, H., Kaya, N., Ozturk, A. y Kucuk, L. (2012) Assessing time-management skills in terms of age, gerder, and anxiety levels: A study on nursing and midwifwry students in Turkey. *Nurse Education in Practice, 12*, 284-288.

Kitsantas, A., Winsler, A. y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of Advanced Academics, 20* (1), 42-68.

Kitsantas, A. y Zimmerman, B. (2009) College Students´ Homework and Academic Achievement: the Mediating Role of Self-regulatory Beliefs. *Metacognitio Learning, 4,* 97-110)

Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I. y Yeo, L. (2009). A Cross-Cultural Study of Adolescent Procrastination. *Journal of Research on Adolescence, 19* (4), 799–811.

Klassen, R. y Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *29* (1), 69-81.

Kornell, N. y Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Learning, Memory & Cognition*, 32, 609–622.

Krumrei, M., Elizabeth, J., Newton, F., Kim, E. y Wilcox, D. (2013). Psychosocial Factors Predicting First-Year College Student Success. *Journal of College Student Development*, (May/Jun 2013): 247-266.

Lay, C. (1986) At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20,* 474-495.

Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8 (4), 647-662.

Lay, C., Kovacs, A. y Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. Personality and Individual Differences, 25 (2), 187-193. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00005-1.

Ley 30 (1992, 28 de diciembre). *Diario oficial Nº 40.700*. Recuperado de http://www.fenalprou.org.co/debate-ley-30/ley-30-de-92.html

Linacre, J.M. (1998). Structure in Rasch residuals: Why principal components analysis (PCA)? Rasch Measurement Transactions, 1(2), 636.

Linacre, J. M. (2006). A User's Guide to Winsteps Ministeps: Rasch-Model Computer Programs. Chicago, IL: Electronic Publication. Recuperado de: www.winsteps.com

Linacre, M. (2012) Winsteps Tutorial 4. Recuperado de: http://www.winsteps.com/a/winsteps-tutorial-4.pdf.

Liu, L., Rijmen, F., MacCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences 47*, 174-179.

Macan, Th., Shahani, C., Dipboye, R.L. y Phillips, A.P. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology, 82* (4), 760-768.

Macan, Th. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology, 79* (3), 381-391.

Macan, Th., Gobson, J. y Cunningham, J. (2010). Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management. *Personality and Individual Differences 48*, 725-730.

McCloskey, J. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination* [Tesis de grado]. Arlington: University of Texas.

McCown, W. y Johnson, J. (1989). Validation of an adult inventory of procrastination. Unpublished manuscript, Department of Mental Health/Psychology, Hahnemann University, Philadelphia, PA.

McLaughlin, P. y Simpson, N. (2007). The common first year programme: some lessons from a construction science course. *Teaching in Higher Education, 12* (1), 13-23.

Melo, A., Ramos, J. y Hernández, P. (2014). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Borradores de Economía*, 808, 1-50.

Messick, S. (1989). *Validity. The specification and development of tests of achievement and*

ability. Educational Measurement (3th edition). R. L. Lino (Ed.), Washington, DC: American Council on Education.

Metcalfe, J. y Kornell, N. (2005) A region of proximal learning model of study time allocation. *Journal of Memory and Language*, 52, 463–477.

Mills, Ch., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S. y Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year Health Science students. *Adv in Health Sci Educ, 14,* 205–217.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2009a). *Informe SNIES SPADIES Corte Enero 2009.* Tasa de deserción por cohorte por tipo y origen de la institución.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2009b). *Plan sectorial de Educación 2006-2010: Revolución Educativa*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-152036.html.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2013). *Perfil Académico y Condiciones de Empleabilidad: Graduados de Educación Superior (2001 – 2012) y Certificados de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (2010-2012).* Recuperado de http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-195072_perfil_2013.pdf

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, (s.f.) *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016.* Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html.

Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales, 2012. *Mujeres y hombres en España.* Recuperado de http://genet.csic.es/sites/default/files/documentos/historico/Mujeres_y_hombres_2012.pdf.

Moore, R. (2008) Academic Procrastination and Course Performance among Developmental Education Students. Research y Teaching in Developmental Education; Spring 24, 2; ProQuest Education Journals.

Muñiz, J. (1997). Introducción a la teoría de respuesta a los items. Madrid: Ediciones Pirámide.

Nam, J. y Moran, S. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *The Journal of Social Psychology, 49* (2), 195–211.

OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en.

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29* (1), 3-19.

Pehlivan, A. (2013) The effect of the time management skills of students taking financial accounting course on their course grades and grade point averages. *International Journal of Business and Social Science, 4*, (5), 196-199.

Pérez-Gil, J., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema 12*, Supl. nº 2, 442-446.

Piaget, J. (1980). Problemas de psicología genética. Bogotá: Planeta.

Pintrich, P. R. , Smith, D., García , T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). San Diego: Academic Press.

Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la Universidad:* Evaluación e intervención

preventiva. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Ramdass, D. y Zimmerman, B. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. Journal of Advances Academics, 22, (2), 194–218.

Revista Semana (2014). Cifras sobre doctores y doctorados en Colombia. Recuperado de http://www.semana.com/educacion/articulo/situacion-de-los-doctores-en-colombia-datos-cifras-panorama/382650-3

Rice, K., Richardson, C. y Clark, D. (2012) Perfectionism, procrastination, and psychological distress. Journal of Counselin Psychology 59, 2, 288-302.

Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. y Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis *Psychological Bulletin, 130* (2) 261–288.

Robbins, S., Oh, I., Le, H. y Button, C. (2009). Intervention Effects on College Performance and Retention as Mediated by Motivational, Emotional, and Social Control Factors: Integrated Meta-Analytic Path Analyses. *Journal of Applied Psychology, 94* (5), 1163–1184.

Robotham, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences. Education + Training, 54, 1, 65-75.

Rodarte-Luna, B. y Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology, 33* (2), 327-344.

Rodríguez, J. (2004). *Tasas de Éxito y Fracaso Académico Universitario: Identificación y Análisis de Variables Psicoeducativas Relacionadas en una Muestra de Estudiantes Españoles.* Recuperado de www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Rodríguez.pdf.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema , 19* (3), 422-427.

Rosário, P., Costa, M., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology 12*, (1), 118-127.

Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counselin Psychology, 33* (4), 387-394.

Ruban, L. y Reis, S. (2006). Patterns of Self-Regulatory Strategy Use Among Low-Achieving and High-Achieving University Students. *Roeper Review, 28*, 3, 148-156.

Ruiz, M, Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. Papeles del Psicólogo. Enero , número 1 VOL-31. ISSN 0214 – 7823.

Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education, 28* (4), 853-873.

Shahani, C., Weiner, R. y Streit, M. (1993) An investigation of the dispositional nature of the time management construct . *Journal Anxiety, Stress & Coping, 6* (3), 231-243.

Schraw, G., Crippen, K. y Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education 36*, 111–139.

Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99* (1), 12–25.

Schunk, D. y Zimmerman, B. (Editor) (1989). Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications. UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Schneider, M. (2010). *Finishing the First Lap:* The Cost of First-Year Student Attrition in America's Four-Year Colleges and Universities. Washington, DC: American Institutes for Research.

Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. (1995). Self-regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology, 135* (5) 607-619.

Simpson, W. y Pychyl, T. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences, 47*, 906–911.

Soares, A., Almeida, L. y Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2* (1), pp. 99-121.

Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Couseling Psychology, 31* (4), 503-509.

Son, L. y Kornell, N. (2009) Simultaneous decisions at study: time allocation, ordering, and spacing. *Metacognition Learning 4*, 237–248.

Steel, P. (2007) The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin 133* (1), 65-94.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences 48* (8), 926-934. Doi: 10.1016/j.paid.2010.02.025.

Stockdale, C. y Sauter, M. (2012). The 10 Most Educated Countries in the World. Recuperado de http://247wallst.com/special-report/2012/01/31/the-10-most-educated-countries-in-the-world/#ixzz2wceXPNI2.

Stoeger, H. y Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning 3*, 207-230.

Strunk, K., Cho, Y., Steele, M. y Bridges, S. (2013) Development and validation of a 2 x 2 model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement. Learning and individual differences 25, 35-44.

Sudler, E. (2013). *Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students* [Tesis de grado]. New York: St. John´s University.

Sun, H. y Yang, X. (2009). Students' pressure, time management and effective learning. *International Journal of Educational Management, 23* (6), 456-466.

Tan, C.; Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I. Huan, V. y Chong, W. (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students' Grade Goals. *Curr Psychol, 27*, 135–144.

Tejedor, F. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, *enero-abril* (342), 443-473

Thiede, K.W. y Dunlosky, J. (1999) Toward a general model of self-regulated study: An analysis of selection of items for study and self-paced study time. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition 25*, 1024–1037.

Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of the recent

literature. *A Review of Educational Research, 45*, 89-125.

Tinto, V. (2006-2007) Retention: What Next? *J. College Student Retention, 8* (1), 1-19.

Tuckman, B. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement 51,* 473-480.

Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development, 44* (3), 430-437.

Tyler-Smith, K. (2006). Early Attrition among First Time eLearners: A Review of Factors that Contributeto Drop-out, Withdrawal and Non-completion Rates of Adult Learners undertaking eLearning Programmes. *Journal of Online Learning and Teaching 2,* (2), 73-85.

Ukpong, D. y George, I. (2013) Length of Study-Time Behavior and Academic Achievement of Social Studies Education Students in the University of Uyo. *International Education Studies*; Vol. 6, No. 3.

UNESCO (2010) Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Educación y género: entre avances y promesas. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Ediciones Salecianos Impresores S.A.

Universia (2012). *El primer empleo del 39% de los universitarios iberoamericanos está relacionado con sus estudios*. Recuperado de http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2012/07/24/953060/primer-empleo-39-universitarios-iberoamericanos-esta-relacionado-estudios.html.

Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Muñoz-Cadavid, M. y Cerezo, R. (2009). Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. *The Spanish Journal of Psychology 12* (1), 96-105.

Velásquez, O. (2013). *Las 'descuadernadas' cifras de la educación superior*. Recuperado de http://www.portafolio.co/opinion/las%25E2%2580%2598descuadernadas%25E2%2580%2599-cifras-la-educacion-superior.

Vovides, Y., Sanchez-Alonso, S., Mitropoulou, V. y Nickmans, G. (2007). The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. *Educational Research Review 2*, 64–74.

Vygotski, L. (1989). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona. Crítica.

Wang, Z. y Englander, F. (2010). A Cross-Disciplinary Perspective on Explaining Student Performance in Introductory Statistics-What Is the Relative Impact of Procrastination?. *College Student Journal, 44* (2), 458-468.

Wilhite, S. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology, 82*, 696-700.

Wilson, B y Nguyen, T. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 14* (1), 212-217.

Winne, Ph. y Nesbit, J. (2010) The psychology of Academic Achievement. *Annual Review of Psychology, 61*, 653-678.

Witkow, M. (2009). Academic Achievement and Adolescents' Daily Time Use in the Social and Academic Domains. *Journal of Research Adolescence, 19* (1), 151–172.

Wolters, Ch. (2003). Understanding Procrastination From a Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 179-187. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.179

Wright, B. y Stone, M. (1999). Measurement essentials. Wilmington: Wide Range.

Yilmaz, I., Yoncalik, O. y Bektas, F. (2010). Relationship between the time management behavior and academic success. *Journal of New World Science Academy*, 5 (3), 187-194.

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

Zimmerman, B. (1996). Enhancing Student Academic and Health Functioning: A Self Regulatory Perspective. *School Psychology Quarterly, 11*, (1), 47-66.

Zimmerman, B. y Moylan, A. (2008) Self-Regulation: where metacognition and motivation intersect. En Hacker, D., Dunlosky, J. Y Graesser, A. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 298-315). New York-Londres: Routledge.

ANEXOS

ANEXO 1:

Escala de Comportamiento de Gestión del Tiempo (TMB)

ESCALA DE COMPORTAMIENTOS DE GESTIÓN DEL TIEMPO (TMB)

¿Hasta qué punto describe cada una de las afirmaciones en las siguientes páginas tus actividades y experiencias en relación al estudio? Indica con que exactitud cada frase te describe, eligiendo una de las alternativas de la siguiente escala.

No hay respuestas correctas ni erróneas. Por favor, responde a todas las preguntas.

(1) nunca (2) pocas veces (3) algunas veces (4) habitualmente (5) siempre

1. Cuando decido sobre mis objetivos a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo.
2. Cuando hago una lista de cosas para realizar, al final del día se me han olvidado o las he dejado de lado.
3. Llevo una libreta para apuntar notas e ideas.
4. Subestimo el tiempo que me voy a tomar para cumplir tareas.
5. Reviso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios.
6. Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación.
7. Divido aquellos proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables.
8. Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado.
9. Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero lograr en pocos días o semanas
10. Siento que puedo controlar mi tiempo
11. Cuando se da el caso de tener contacto frecuente con alguien, apunto su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial.

12. Las cosas que necesito para mi trabajo las puedo encontrar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado, que cuando está ordenado y organizado.
13. Me marco fechas límites cuando me propongo realizar una tarea.
14. Escribo notas para recordar lo que necesito hacer
15. Le dedico mucho tiempo a tareas sin importancia.
16. El tiempo empleado en gestionar y organizar mi jornada de trabajo es "tiempo perdido".
17. Busco maneras de mejorar la eficacia con que realizo las actividades relacionadas con mi trabajo.
18. Hago una lista de las cosas de lo que debo hacer cada día y marco una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido
19. Encuentro que es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mi trabajo
20. Mis jornadas de trabajo son demasiado imprevisibles como para planificar y gestionar mi tiempo.
21. Termino primero las tareas de *mayor prioridad* antes de realizar las menos importantes
22. Llevo una agenda (libreta) conmigo.
23. Cuando estoy un poco desorganizado me adapto mejor a acontecimientos inesperados.
24. Reviso mis actividades diarias para identificar en cuáles pierdo el tiempo
25. Llevo un diario de las actividades que he realizado.

26. Cuando estoy desorganizado se me ocurren las ideas más creativas.
27. Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con los horarios pre-establecidos por mí mismo.
28. Utilizo un sistema de archivos para organizar la información
29. Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que debería hacerlas.
30. Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan, en vez de intentar hacerlas por orden de importancia.
31. Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día
32. Si sé que voy a disponer de cierto "*tiempo muerto"*, selecciono alguna tarea para realizar mientras tanto.
33. Agrupo bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, descanso, navegar por la web…)
34. Busco aquellos lugares para trabajar en los cuales pueda evitar interrupciones y distracciones.

ANEXO 2:

Escala de Procrastinación para Estudiantes (PASS)

PASS (PROCRASTINATION ASSESSMENT SCALE-STUDENTS)

ÁREAS DE DEMORA

Para cada una de las siguientes actividades valora hasta qué punto la pospones o retardas su inicio. Para ello, puntúa cada pregunta utilizando una escala del "1" al "5", según con qué frecuencia esperas hasta el último momento para hacer la actividad. A continuación, indica en qué grado piensas que posponer esa actividad es un problema para ti. Finalmente, utilizando la misma escala, indica cuánto te gustaría reducir tu tendencia a posponer cada tarea. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas.

I. Escribir un trabajo de final de curso

1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

II. Estudiar para los exámenes

4. ¿Hasta qué punto pospones la citada tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

5. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

6. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades

7. ¿Hasta qué punto pospones esta tarea?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

8. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

9. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

IV. Tareas académicas administrativas: matricularse para las clases, sacar el carnet, gestionar excusas, etc.

10. ¿Hasta qué punto pospones estas tareas?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

11. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer las citadas tareas supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

12. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dichas tareas?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

V. Tareas de asistencia: pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc.

13. ¿Hasta qué punto pospones estas tareas?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

14. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer las citadas tareas supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

15. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dichas tareas?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

VI. Actividades escolares en general

16. ¿Hasta qué punto pospones tu participación en estas actividades?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

17. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer la participación en estas actividades supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

18. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer tu participación en estas actividades?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

Recuerda cuando te ocurrió la siguiente situación por última vez: ***"….. Es casi el final del curso. Ya casi hay que entregar el trabajo final y ni siquiera has empezado a prepararlo".*** Valora cada uno de los siguientes motivos por los cuales has pospuesto realizar dicho trabajo en una escala de cinco puntos en función de cuánto reflejen tus razones para posponer ese momento.

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos en absoluto Los refleja hasta cierto punto Los refleja perfectamente

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo
20. Tenías dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en tu trabajo
21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar
22. Tenías muchas otras cosas que hacer
23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a el/ella
24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación
25. No te gustó tener que hacer trabajos "mandados" por otros
26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo
27. No te gusta nada escribir trabajos extensos
28. Te sentías desbordado por la tarea
29. Tenías problemas en pedir información a otros
30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento

31. No podías elegir entre todos los posibles temas

32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran

33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo

34. No tenías bastante energía para empezar la tarea

35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso

36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega

37. Sabías que tus compañeros tampoco habían empezado el trabajo

38. No te gustó que te pusieran plazos (fechas límites)

39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas

40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaría mucho de ti en el futuro

41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo

42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas

43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso

44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas

ANEXO 3:

Encuesta sociodemográfica

GESTIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO

DATOS SOCIODEMOGRÁGICOS

Apellidos/Nombre: _____

Correo electrónico (asignado por la Universidad): _____

Sexo: Mujer □ Hombre □ **Edad**: _____ **Semestre: _____** **Jornada**: Diurna □ Nocturna □

Nivel formación padre: Licenciado/Ingeniero □ CarreraTécnica □ Bachillerato □ Primaria □

Otros: _____

Nivel formación de la madre: Licenciado/Ingeniero □ CarreraTécnica □ Bachillerato □

Primaria □ Otros: _____

¿Has repetido alguna materia en algún semestre?: SI___ NO___ ¿Cuántas?_____

Dedicación al estudio: Tiempo completo_____ Tiempo parcial_____

*** En el caso de que tu dedicación sea a tiempo parcial, indica los motivos:**

Trabajo ___ Otros estudios____ Otros: _____

*** En el caso de que trabajes, señala los días de la semana que te ocupa y las horas:**

Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**	**Sábado**	**Domingo**	**Horas**

							Total

En la actualidad, utilizas algún procedimiento/sistema para planificar tu tiempo: Si___ No____

En el caso de responder afirmativamente, indica el procedimiento utilizado:

Agenda_____ Agenda electrónica_____ Horarios_____ Tablón_____ Otros: _____

En una semana "normal" (fuera del periodo de exámenes), ¿cuántas horas dedicas al estudio?:

Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**	**Sábado**	**Domingo**	**Horas total**

En una semana próxima a los exámenes, ¿cuántas horas dedicas al estudio?:

Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**	**Sábado**	**Domingo**	**Horas total**

ANEXO 4:

Formatos de Asentimiento y Consentimiento informado

Apreciados

PADRES DE FAMILIA o ACUDIENTES

Ciudad

Respetados Padres:

Por medio de la presente, la Facultad de Psicología y la Vicerrectoría Académica de la Universidad El Bosque, quieren solicitar su colaboración en el estudio sobre *"Éxito Estudiantil"* que la institución inició el pasado semestre. Dicho estudio pretende establecer las competencias en el área de Autorregulación Académica de nuestros estudiantes de I Semestre, con el objetivo de crear programas de acompañamiento cada vez más adecuados a sus necesidades y, desde la institución, contribuir a garantizar su logro académico durante este crucial periodo.

Para el primer semestre del presente año la investigación continuará con el proceso de aplicación de cuatro cuestionarios de Gestión del Tiempo de Estudio y Procrastinación. En dicha aplicación participarán hasta 350 estudiantes de primer semestre de diferentes Facultades de la Universidad El Bosque. Al final de este semestre, el promedio de notas de cada uno de los estudiantes participantes en el estudio será ingresado en la base de datos.

Los datos serán recabados vía Internet, a través de una plataforma virtual expresamente construida para fines del estudio. Por lo tanto, los estudiantes podrán completar los cuestionarios de manera remota y en el tiempo que ellos consideren, sin recortar tiempo de sus clases presenciales. El tiempo promedio estimado para completar todos los cuestionarios es de 1 hora.

Los riesgos asociados con este estudio son mínimos ya que no se trabajarán aspectos que puedan perjudicarme ni física ni psicológicamente; los cuestionarios que se aplicarán no traerán repercusiones porque estos no involucran aspectos nocivos.

Toda la información concerniente a los cuestionarios y datos que utiliza la investigación son estrictamente confidenciales y sólo serán usados para fines del estudio dentro de un análisis estadísticos con omisión de la identidad de los estudiantes.

Solicitamos a ustedes, muy comedidamente permitan a su hijo (a) participar en este estudio, quien recibirá no sólo el beneficio proveniente de los planes de acompañamiento que

esperamos contribuyan a su logro académico, también, recibirá una retroalimentación vía mail de sus resultados en las pruebas realizadas, que les puede servir para comprender los puntos fuertes y débiles de su autorregulación académica.

De antemano agradecemos la colaboración que nos puedan prestar en beneficio de la investigación y quedamos atentos a su respuesta.

Cordialmente

_____

Usted _____, identificado/a con C.C No. _____ de

_____ Mamá___, Papá___ o Acudiente ___ de _____ he comprendido que los beneficios esperados de esta investigación son obtener información sobre los hábitos de estudio de los estudiantes de primer semestre de la Universidad El Bosque, con el fin de mejorar los programas de acompañamientos para el incremento del logro estudiantil.

Por otra parte, entiendo que los riesgos asociados con este estudio son mínimos ya que no se trabajarán aspectos que puedan perjudicarme ni física ni psicológicamente; los cuestionarios que se aplicarán no traerán repercusiones porque estos no involucran aspectos nocivos.

Finalmente, entiendo que toda la información concerniente a los cuestionarios y datos que mi hijo (a) va a facilitar son estrictamente confidenciales y sólo serán usados para fines de la investigación.

Por todo ello autorizo que para actividades de esta investigación, puedan ser utilizados los datos estadísticos con omisión de la identidad de mi hijo (a), incluyendo los datos de las notas finales del I semestre del 2011, que son una de las variables de investigación.

En forma expresa manifiesto a ustedes mediante la firma de este documento, que he comprendido y accedido íntegramente a los fines de este estudio.

Autoriza la participación del niño/a: _____

Firma del padre o Acudiente: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ADULTOS

Manifiesto a ustedes mi aceptación a participar en el estudio relacionado con el ***Éxito Estudiantil*** desarrollado por la Facultad de Psicología de la Universidad El Bosque y cuyas condiciones generales han sido explicadas por los investigadores en el día de hoy en el aula de clase.

Los beneficios esperados de esta investigación son obtener información sobre los hábitos de estudio de los estudiantes de primer semestre de la Universidad El Bosque, con el fin de a mediano plazo mejorar los programas de acompañamientos para la mejora del logro estudiantil.

Los riesgos asociados con este estudio son mínimos ya que no se trabajarán aspectos que puedan perjudicarme ni física ni psicológicamente; los cuestionarios que se aplicarán no traerán repercusiones porque estos no involucran aspectos nocivos.

Una vez concluya este estudio se realizará un documento con los resultados obtenidos, que serán datos promediados de todos los participantes en el estudio. Se presentará un informe de los mismos, mi nombre, ni el de ningún participante, aparecerán en el documento.

Entiendo y autorizo que para actividades de esta investigación, puedan ser utilizados los datos estadísticos con omisión de mi identidad, incluyendo los datos de mis notas finales del I semestre del 2011, que es un dato importante para la investigación.

Entiendo que toda la información concerniente a los cuestionarios y datos que voy a facilitar son estrictamente confidenciales y sólo serán usados para fines de la investigación. En forma expresa manifiesto a ustedes mediante la firma de este documento, que he comprendido y accedido íntegramente a los fines de este estudio.

Nombres y Apellidos: _____

_____ _____

FIRMA FECHA

CC No

Testigo

Nombres y Apellidos: _____

_____ _____

FIRMA FECHA

CC No

ANEXO 5:

Transcripciones de los grupos de discusión

SESIÓN Nº: 01 **PARTICIPANTES: 06**

GRUPO FOCAL

Sitio de entrevista: Universidad El Bosque	**Moderador:** Dra. Angélica Garzón
Fecha: 06 de Noviembre 2013	**Relator:** Jennifer Fonseca

Participantes 6

Sexo 3 mujeres y 3 hombres

Participantes:

Lista de Participantes Guardas de Seguridad		**Documento**	**Facultad**	**Jornada**	**Oupacion**
P.1	Laura Viviana Mahecha Vargas	1020764514	Psicología	Nocturno	Trabaja
P.2	Felix Alfonso Rego	1020739701	Psicología	Nocturno	Trabaja
P.3	Henrry Rueda	1014238584	Psicología	Nocturno	Trabaja
P.4	Tatiana Cardenas pacheco	1015456635	Psicología	Nocturno	Estudiante
P.5	Paola Rincon	1024507779	Psicología	Nocturno	Estudiante
P.6	David Ricardo Rodriguez	105333824	Psicología	Nocturno	Trabaja

Tema Focal

Administración de tiempo y herramientas para su uso

Artículo I.

Bienvenida al grupo, se realizó la presentación de la moderadora y de las investigadoras que estarían presentes durante la sesión

Introducción al tema:

Definición de grupo focal

Un grupo focal es la reunión de varias personas seleccionadas por los investigadores, con el propósito de discutir, desde la experiencia personal un tema que es objeto de investigación.

Como nosotros utilizamos nuestro tiempo, normalmente en una semana normal no digo una de exámenes si no normal como nosotros gestionamos nuestro tiempo, si planificamos o no

Miremos cuales son las ideas que van saliendo.

1: Yo entre semana , trabajo llego como a las 10: 30 más o menos y estudio hasta las 2 o 1 am, adelanto cosas y todos los trabajos que tengo , reviso que es lo que tengo en la semana ,, ya cuando llega el sábado, todo ese día se lo dedico a estudiar, hasta por la noche 2 o 3 de la madrugada estudio para dejar el domingo con tiempo libre y que no me quede la otra semana tan pesada, más o menos los días lunes y los días sábado ya tengo un cronograma de los trabajos que tengo que hacer.

2: Yo tengo un desorden completo, porque a veces trabajo de día, trabajo de noche entonces pues.

En que trabajas si se puede saber:

En el Hotel Raison.

Entonces te ponen jornadas de día, jornadas de noche

Cuando trabajo de noche estudio y hago trabajos como desde la 1 o 2 hasta las 4 de la mañana y también estudio desde las 3: 00 pm hasta las 5:00 pm y cuando estudio de día tengo que trabajar a las 3 y antes de llegar estudio.

El fin de semana tarto de adelantar lo que más pueda y de dejar el domingo libre. Trabajo los domingos.

3: Yo soy como muy organizado en ese aspectos entonces lo que hago yo es dedicarme a mis lecturas mucho , en la noche, en la hora del almuerzo en el bus y hago, manejo de las cosas que tengo a largo plazo para ir haciendo de a poquitos, entonces dependiendo de los trabajos y también de las personas no, cuando son en grupo yo trato de ir avanzando , envió correo siempre los sábados con mi equipo de trabajo, por ejemplo tenemos pendiente esto , esto y esto no se les olvide,

Entonces yo voy adelantando cada día o hasta los sábados, que nos ven acá en la biblioteca, pero siempre es hasta las 2 o 3 de la tarde. Después el resto de fin de semana me desconecto totalmente y yo manejo mucho i pone wondwer life que me maneja mis correos personales, trabajo y universidad, mis pendientes, y en mi apartamento en closet mi mama dice que es un fastidio entrar a mi cuarto porque son muchos post, tengo todo hago como mapitas conceptuales, de lo que tengo pendiente hago el cuadrito y chulee o no chulee y así llevo los avances porque no me gusta sentir la presión , ósea la presión siempre va a existir pero lo que dependa de mi trato de minimizarlo , en cosas del tiempo, entonces por eso cuando se ponen a redactar uno ya después de que leyó redacta en 5 o 10 minutos , entonces así majeo las cosas de la universidad, me ha servido y en el acople de la universidad siempre el primer semestre es como fuerte hasta ahora voy subiendo la curva de aprendizaje y he mejorado y espero mejorar y subir entonces me han servido las técnicas.

4: Yo no tengo un horario determinado porque actualmente no estoy trabajando entonces me queda todo el día libre para realizar las actividades ahorita especialmente estamos haciendo como mucho trabajos grupales entonces estoy,,, como mis compañeros si trabajan yo soy la que masque todo organiza, organizar y cuadrar que día nos podemos reunir que día nos queda más fácil a todos , tiempo que dispongo ara estudiar, más que todo en las tardes pues me levanto tarde y ahorita estoy cuidando a mis sobrinitos en las mañanas hasta que llega mi mama y ahí empiezo a estudiar siempre como que intento revisar mis notas, ver cuánto es el faltante y así mismo voy revisando que trabajos me hacen falta y así mismo para la radicación de cada uno, los fines de semana trato también de adelantar , me encanta leer e intento como leer e investigar sobre temas que estamos viendo.

5: En este momento estoy desempleada entonces en las mañanas las utilizo para llevar hojas de vida hacer entrevistas, y estoy en la casa a las 2 dela tarde y miro lo que me hace falta de trabajos y organizo para llegar al día en cosas y en la noche organizo con papeles de colores, materias, si tengo que hacer un trabajo y para cuando e ir adelantando los sábados siempre nos reunimos en la biblioteca para adelantar los trabajos grupales y así tener el domingo como descanso.

6: A ver inicialmente cuando inicio la jornada como tal de primer semestre, no tenía planeado un cronograma, tal vez por ver a mis compañeros, fui como plasmando un diario donde tengo registrado las actividades más tempranas , las actividades más tarde, que es de más urgencia si es grupal, individual, trabajo de lunes a viernes hasta las 5 de la tarde es una monotonía los sábados y domingos no trabajo, llego a mi casa por la tarde adelanto algunas me comunico con mi compañera especialmente, y si tenemos cosas así muy pendientes pues

le digo tú haces esto yo hago esto, y los sábados es el día que le dedicamos totalmente terminamos tipo 1 o 2 de la mañana , para lo que es el domingo no tener que relacionarte con nada de la universidad, estar totalmente lejos, pero que yo diga hasta ahora es que yo estoy llevando un cronograma de cómo puedo organizar el tiempo como que es lo que realmente necesito y me funciona, y esta es una manera benéfica de organizar mi tiempo.

Ese diario que estas mencionando es un registro de actividades pero también las cosas que tienes pendientes

Utilizo un cuaderno Lo tengo organizado en cuadrito por días y por día cada materia, inicialmente lo hago de la universidad, no escribo que hice tal día no, es un diario de la universidad entonces o tengo por ejemplo biología tal día tengo pendiente tal trabajo y tengo que investigar tal tema, tengo que ir adelantando y así de lunes a viernes y la materia que vemos el sábado.

Ustedes han ido mencionando como conjugan sus otras actividades así sean responsabilidades familiares o buscar trabajo no necesariamente estar trabajando pero otras cosas que implican un tiempo diario, cuando ustedes empiezan a manejar su tiempo en lo que están contando parece ser que si son muy conscientes y planifican y manejan herramientas, ¿es algo importante, lo tienen claro?

6: Pues sencillamente pues las herramientas te ayudan a recordar sobre todo que te plasmas con tu letra, en tu diario en tu mapa tu cuadro conceptual como lo decía el compañero, en tus papelitos de colores más o menos son esas herramientas que te sirven para y son ayudas visuales y didácticas que te ayuden a complementar y relacionar con que es lo que realmente tienes que funcionar.

1: Yo tengo un espejo muy grande y allá pongo todas las materias en una hoja grande y coloco todo lo que tengo para la semana y voy tachando y si alguna cosa me falta pongo un asterisco en rojo , muchas cosas desorden pero es como para recordar lo que tengo , de la semana y de los días, y uno mira y va trabajando y así uno no se atrasa en el trabajo para el día siguiente porque uno trata de dejar todo listo el sábado para que uno no llegue cansado la siguiente semana y poder recibir toda esa información que nos dan.

3: Yo manejo mucho lo de discrepar como cada una de las áreas , vio creo que pues la profe ya había hablado algo de eso cuando fue ese día , algo de las motivaciones no, porque pues hay gente que estudia es por el logro de e ¡ yo quiero un 5 pero lo mío es más filántropo porque me gusta pero no te puede consumir yo pienso eso entonces yo manejo eso del tiempo muy rico esto pero aun así yo creo que la carrera no me va a dar para comer ni en muchos aspectos , no es que la tenga por estandarte , yo creo que hay cosas más primordiales que aun las disciplinas de las áreas sociales entonces trato de manejarle tiempo a eso , yo soy independiente y ahorita tengo más tiempo libre entonces yo creo que necesitamos más porque a veces el tiempo no, sentí un momento donde el tiempo de soledad era para encontrarte con tu carrera entonces eso si le da mucho autoestima a las personas hay si se sienten importantes por aquello del conocimiento y el ego pero yo después me di cuenta que más que eso es para el beneficio de los demás a veces hay que manejar los tiempos a solas, entonces yo manejo el tiempo con migo mismo y después porque encontrándose uno , como dio el profesor ahorita que la madurez es el juicio que uno tiene sobre uno mismo , que es bueno que es malo entonces lo manejo mucho y así es mucho más fácil, y frente a la familia también en las noches tratar de que todo sea equilibrado pienso yo necesitamos, somos, porque y sino esto te consume , yo veo mucho en esta universidad los

veo que se consumen en un abismo, en una necesidad de logro impresionante el reconocimiento que se quiere y sobre todo los estudios reflejan que las mujeres tienden más a este aspecto , que los hombres, de ver esto a mi yo digo stop stop , yo pienso que hay cosas que el reconocimiento de darle el pan a un indigente es , yo tengo mi horario para ir a una fundación que algunos ya les comentaba yo pienso que eso es más importante que a veces ese mismo reconocimiento y es entrar en el juego del sistema, y lo mismo con el trabajo , es darle la apertura yo creo que por eso no he encajado muy bien en otros trabajos y yo digo no esto no es pa mí , yo prefiero hacer dinero por mí , entonces creo que todos tenemos que estar muy equilibrados en esos aspectos yo no trato de hacer mucho porque después yo digo yo una vez lo dije en clase yo de la persona que más me cuido es de mi mismo porque yo sé que limitaciones tengo entonces discrepando todas esas áreas y yo creo que queda muy claro el manejo de tiempo frente a todo y que realmente es necesario lo mismo en una relación de pareja, yo le digo a mi novia EY tu y yo de picos no vamos a vivir nadie va a vivir de picos , tengo que hacer un trabajo un proyecto después nos vemos igual no estamos casados dont worry y yo creo que discrepar todas estas áreas en el momento que yo llego a acá a la universidad eso te genera a un más presión de la que ya tenía y es innecesario , en el manejo del tiempo es un aporte y tengo la oportunidad de comentarle a mis compañeros a veces yo les digo no relájense ósea cuidado.

5: en cuanto lo que yo te dije los papelitos y muchas veces utilizo el celular como recurso por los recordatorios, para tal día tal tarea o algo así y lo que tengo que hacer para no dejar acumular el trabajo y no sentir tanta tensión ni dejarse coger del tiempo

1: Igual también es manejar el tiempo por ejemplo yo vivo con mi novio yo con el he tenido una relación magnifica porque él me ayuda en todo, y creo que es mucho manejo de tiempo,

yo tengo tiempo para mi familia para mi mama ir a visitarla, para los domingos porque si tu no manejas ese tiempo de estudio de trabajo, te vuelves nada te consumes, te enfermas entonces yo creo que es mucho manejo de tiempo porque ese tiempo que te queda en los domingos es para salir a dar una vuelta, compartir con la familia. Hacer cronograma.

Tú tienes una situación particular no con esos cambios de horarios fíjate que nadie tiene eso por lo tanto estas más amarrado por ese lado sin embargo siempre sacas tiempo para ir estudiando

2: Si pues es un poco difícil porque digamos en estos días estoy trabajando y me queda un poco de tiempo dentro del trabajo para poder completar como los trabajos para que me quede algo de descanso porque ahí días que no me da la cabeza, por ejemplo el viernes voy a trabajar y me toca adelantar lo que más puedo.

1: Yo en el trabajo no tengo tiempo yo trabajo en un banco y pues es todo el día que me consume yo no puedo sacar tiempo para hacer tareas porque no puedo no me queda tiempo ni en la hora del almuerzo por eso trato de leer por la noche y en la noche es donde más me concentro porque estoy sola no tengo a nadie a mi alrededor que distraiga y ahí es donde más aprovecho para hacer las actividades.

Y tú que aunque sabemos que no estás trabajando tienes una serie de responsabilidades familiares digamos también te planificas, digamos utilizas recursos?

4: Yo más que todo utilizo mis tardes porque no con niños chiquitos esta como la responsabilidad de estar todo el tiempo de estar pendiente y que no les pase nada, pero nada es un tiempo muy pequeño porque a veces van a l jardín y es hasta medio día y es el tiempo que me dispongo para leer lo que tengo para ver las materias voy mirando si me hace falta algo o adelantar.

Hablemos un poquito sobre las demoras y los aplazamientos ustedes han escuchado el termino procastinacion que hablamos el otro día en las clases, demoras que es como hasta qué punto yo tengo que aplazar empezar a estudiar para un examen empezar hacer un trabajo o hacer una tutoría o hacer incluso un trámite burocrático administrativo, traslado de horario ese tipo de vueltas que siempre hay que hacer. ¿Tenemos de pronto algún tipo de procastinacion nos ha ocurrido alguna vez?

2: Si digamos a mí me pasa mucho es con socio antropología porque toca los sábados y queda como no se

6: Yo opino igual pero es porque es el sábado y yo digo no ya es fin de semana y llego a la realidad el viernes y todos etan no mañana toca ir y pues solo son dos horitas y ya , y que es debate y mucha cultura y mucha social , aporte de cada persona como se vio el antepasado como se desarrolló el antepasado todo es bueno la materia como tal me gusta mucho entonces no me refiero mas es porque es el sábado uno dice no quiero zafarme de la realidad pero pues toca a veces.

5: no yo estoy de acuerdo con lo que dicen mis compañeros siempre dejamos socio antropología para lo último y siempre es lo que dice el compañero una ya está cansado de lo que hizo en toda la semana y es lo último que hago de afanes por la mañana llego acá a terminarlo.

4: A mi igual yo pienso que es igual me, en la semana trato de enfocarme más en las otras materias repasar y más que todo que son trabajos grupales, mis compañeros como les queda poco tiempo e l viernes apenas llegamos nos conectamos como sea y empezamos a realizar los trabajos también tengo pendiente redacción pero es porque me ha ido como mal en la materia y hasta hora le estoy metiendo la ficha para subirla.

6: no pues la materia es linda es linda sino que el fin de semana quieres llegar a descansar , es más el tema de que es la última es el sábado entonces socio antropología es ya la última y **1:** el sábado tu tratas de hacer de de todo para tener tiempo al otro día uno ene l trabajo sales de aquí todos parecemos en filita india , y nos metemos todo el día hasta que nos echan literalmente no echan porque ya la cierran y vamos a mi casa en la mía que es la especial y ahí hasta las 2 de la mañana, y digo y no más y es tanto el trabajo que no alcanza o para hacer todas las materias que tenemos porque es mucho contenido , mucho trabajo y detalles que de perfecto entonces es por eso .

3: Yo digo que hay que esperar yo por ejemplo iva a estudiar un semestre anterior pero por cuestiones financieras compromisos no se pudo

1: yo también, ósea que íbamos a ser compañeros antes

3:yo creo que hay que esperar, bueno yo soy creyente entonces yo aplico mucho nada sin propósito las cosas no pasan porque si pero inténtalo que te digan no me dieron el crédito pero lo intente a que diga intente de todas las formas pero perdí matemáticas yo soy de este pensamiento y si pasan las cosas y aplace un semestre vamos pa delante e, yo soy como que tengo 20 años y después de eso tener mucha paciencia, es necesario esperar a veces nos apresuramos ósea que te aplacen pero no porque no lo intentaste , yo a veces discrepo y digo muévase, hay muchas oportunidades inténtelo y sino salió fue por algo, agote su último recurso, el protocolo mata la creatividad yo creo que mata la creatividad imagínese la persona que no tiene la capacidad de afrontamiento intenta hacer el préstamo y se lo negaron pues se da un disparo, yo soy noctambulo las reuniones son con mi mama o porque ella es mi asesora, me siento a, las 12 de la noche y con los niños porque yo soy amante de los niños y los domingos me siento a discutir y contar mis historias y me sueltan mil ideas,

niños lo voy a tener en cuenta, esta cosa de esperar yo creo que desde ell colegio hay que no comerse el masmelo yo creo en esto y también mis convicciones , dice que todo tiene su hora ósea no le va a llegar pan del cielo ,uno debe discernir de la realidad y yo creo que eso si no lo enseñan desde pequeños, ese término de esperar es muy importante.

Pero el tema del esperar pero cuando empezaron a nombrar la procastinacion en la materia de socio antropología pero no hay nada mas no hay procastinacion en otras áreas , no nada más que nos este como o que tengan una cierta resistencia digamos eso lo mejor lo dejo para después?

6: No por mi parte creo que no lo de antropología no es que yo diga lo quiero dejar para después porque no me gusta la materia no porque de echo la materia es muy chévere, pero más es porque ya estás cansado de la rutina de toda la semana ya estás cansado de leer de hacer un texto de ver una materia de ver la otra , la otra y la otra hasta que llega el sábado y te tienes que estrellar con una adicional y tú crees que el sábado es tú día de descanso y estréllate con la realidad tienes que hacerlo ósea, pienso que oye tienes una obligación más que cumplir asúmela con responsabilidad y sácala adelante entonces es más como concientizarnos que tenemos algo más que cumplir igual como estamos con las otras materias.

Una pregunta ahí cuando ustedes están hablando de como ustedes administran su tiempo en una semana normal cuando llega exámenes, cuando llegan entrega de trabajos que es el cambio que estamos notando todos ahora a final de semestre ahí un cambio en estos hábitos, ahí alguna variación algo distinto que se haga, se dedica más tiempo menos tiempo implica algo distinto?

5: de pronto pues uso más tiempo para hacer trabajo y quedar al día pero, uno utiliza un tiempo adicional pero para estudiar un parcial y el otro para hacer trabajos pero es casi igual

6: Nunca nos ha tocado que cada día tengamos un parcial, sin embargo trato de dedicarle más al a materia del parcial,

4: No pues yo para los parciales estudio con cuestionario o hacer como una especie de parcial para mí, por ejemplo hago un resumen como las cosas más importantes pero como un resumen y recordar pero así que uno diga me tengo que matar no porque lo que tu hiciste bien durante el semestre y si lo has hecho con amor y paciencia pues el parcial no va hacer difícil.

3: Si yo creo que es ya la cosecha de los hábitos en mi caso hay menos presión digamos viene el parcial y tú ya no tienes que estar haciendo tareas operativas entonces sí y le elogio algo a la universidad y es que se empalman así entre todas las materias y temáticas se nota que cuando montan el currículo se ponen de acuerdo yo creo que a todos nos ha pasado que digamos uy se acuerda que esto lo vimos en tal materia, APA con redacción, biología con psicología y así como que todas si ya las vimos y recordar el parcial no es difícil uno no debe esforzarse en aprender todas las cosas sino es recordar .

Han mencionad varios de ustedes al comienzo de la sesión que les desagrada mucho sentir una presión el que se acumulen las cosas y sentir que hay una presión por el trabajo acumulado . ¿Es eso así?

6: No yo creo que en mi caso lo decimos como una condición ya como lo que es mi trabajo que en ocasiones la carga laboral te llega a influir en ocasiones entonces ya dices no que mire esta cosa que tiene que responderme y siempre es la carga laboral y adicional llega la semana donde pasa algo con tu familia te pasa algo a tu alrededor en lo que tu estas

involucrado, otra cosa más en que pensar ya son 3 cosas universidad trabajo, familia y más si te llega la deuda entonces es una acumulación de cosas Y TU no sabes ya como reaccionar entonces es más bien ese tipo de presión

3: Uno puede ser, yo lo hago porque es que bajo presión uno muchas veces no sabe cómo puede actuar y lo hago para cuidar de mí mismo y de los demás porque bajo presión vio muchas veces he contestado mal y a personas que les dije algún día te quiero entonces que coherencia estoy dando, entonces yo lo hago por mitigar ese riesgo de atacar o ser ofensivo.

En ese sentido de mitigar ese riesgo como cuando dice tenemos una serie de cargas , personales, laborales etc. y le añadimos la carga dela universidad porque no manejamos bien nuestros asuntos de la universidad pues se vuelve como una bola muy grande que no , y algo de esto lo hacemos en parte como en plan de prevención?

3: En mi caso personal si porque me desconcentro en muchas áreas, tengo actitudes en otras personas que no tolero y hay gente que no, cuando uno está bajo presión trabaja.

4: Yo creo que es importante distribuir bien eso porque cuando uno está bajo presión no hace la cosas bien intenta realizar, algo y eso puede afectar en todo en la relación con las personas, con uno mismo en la realización de trabajos.

5: Pienso que la administración del tiempo es clave para hacer las cosas bien por ejemplo el primer corte no organizaba bien el tiempo, no me fue mal pero no bien como yo quería y ya en este corte he organizado más y no he sentido tanta la presión, y no me gusta sentir la presión sobre mí por lo que dicen mis compañeros uno actúa diferente cuando está bajo presión.

6: A mi si el tema de la presión a veces lo cojo como una experiencia benéfica y desagradable , benéfica porque yo no me conozco como actuó bajo presión y en eso s momentos yo digo hay trate mal a la persona que dije que quiero entonces te vas a dar cuenta y te das un espacio para conocerte, que cambios tengo por qué hago esto porque actuó así y de esa manera y así corregir obviamente estos comportamientos, y yo soy de esas personas que explotan en cambio mi compañera no ella es totalmente mi polo opuesto .

1: Yo dejo todo aparte si se cae el mundo en el trabajo que se caiga allá, no me puedo desesperar, soy muy calmada, yo le digo relájese igual o te puedes desesperar.

3: Ahí yo te digo que lo que depende de mí lo mitigamos pero hay cosas que no se pueden, y cuando vienen las presiones externas, que te presiones tú mismo en la autogestión pero no en la irresponsabilidad, si te presiona el entorno algo grande viene.

1: Otra cosa estamos trabajando mucho en grupos de trabajo y yo creo que al principio nadie se acoplo unos trabajaban otros no pero pues ahorita ya sabemos cómo van a responder.

Muchas gracias ya estamos cerrando entonces alguien quiere hacer un comentario adicional sobre la administración del tiempo o una experiencia personal.

6: Planeando encontramos éxito, y hacer las cosas con amor y paciencia.

SESIÓN Nº: 02 **PARTICIPANTES: 06**

GRUPO FOCAL alto rendimiento

Sitio de entrevista: Universidad El Bosque	**Moderador:** Dra. Angélica Garzón
Fecha: 08 de Noviembre 2013	**Relator:** Jennifer Fonseca

Participantes 7

Sexo 7 mujeres

Participantes:

Lista de Participantes Guardas de Seguridad		**Documento**	**Facultad**	**Jornada**	**Ocupación**
P.1	Leydi Viviana Sánchez	1022401543	Inst. Quirúrgica	Diurno	Estudiante
P.2	Angie Daniela Zapata	1020798655	Inst. Quirúrgica	Diurno	Estudiante
P.3	Marcela Ávila	95081210030	Inst. Quirúrgica	Diurno	Trabaja
P.4	Andrea Torres	1110546151	Inst. Quirúrgica	Diurno	Estudiante
P.5	Yuri Carolina Corredor	1071837174	Ing. Sistemas	Nocturno	Estudiante
P.6	Mayra Sarmiento	1095928597	Inst. Quirúrgica	Diurno	Dos carreras
P.7	Laura Pulido	1014259037	Inst.	Diurno	Estudiante

			Quirúrgica		

Tema Focal

Administración del tiempo, uso de herramientas y procastinacion.

Artículo II.

Bienvenida al grupo, se realizo la presentación de la moderadora y las investigadoras que estarían presentes durante la sesión

Introducción al tema:

Definición de grupo focal

Un grupo focal es la reunión de varias personas seleccionadas por los investigadores, con el propósito de discutir, desde la experiencia personal un tema social que es objeto de investigación.

Vamos a empezar la idea es muy sencilla es como organizamos, como gestionamos nuestro tiempo de estudio, que hacemos en una semana normal, que hacemos habitualmente.

1: Pues nuestro horario es muy pesado , todas las semanas lo mas tarde que entramos es a las 9:00 hasta las 6: 000 pm y pues los jueves yo me quedo acá en la universidad desde las 7 hasta las 9:00 pm, pero cuando nos cancelan clases salimos ya y nos queda tiempo, pues llego a mi casa y si estoy muy trasnochada me acuesto a dormir un rato y luego ya me

levanto hacer trabajos o a estudiar, y cuando no tengo cosa que hacer hago ejercicio y los fines de semana compartir con mi familia y mis amigos.

2: El horario de la semana pues es muy pesado para lo que creo que pensamos que era, en la noche llegar y hacer trabajos y dormir cuando se puede unas seis horas y cuando no pues las que se puedan y cuando hay huecos pues dormir y dormir, a veces cuando hay parciales estudiar en los huecos , es muy pesada la semana y los fines de semana hago varios trabajos los fines de semana a eces salgo y a veces no y el domingo si es día familiar no puedo hacer nada mas, y ya.

3: yo igual entre semana lo mismo todo el día en la universidad estudiando sino pues cuando salimos tarde llego a mi casa vivo un poquito lejos entonces me demoro como dos horas en llegar y pues gasto mucho tiempo en eso, los fines de semana tomo clases de ballet y estudio también y los domingos no me levanto de la cama en todo el día y eso es lo que hago.

4: yo también toda las semana me la paso estudiando en la universidad salgo el martes a las 8 vivo muy cerca, en los fines de semana los sábados no hago nada y los domingos si hago lo que tengo que hacer, todo lo dejo para lo ultimo todo,

5: Estudio toda la tarde hago trabajos desde las 2:00 de la tarde, prácticamente nos dejan muchos trabajos y todos mis compañeros trabajan y eso afecta los trabajos grupales, y pues en la mañana me levanto tarde porque trasnocho mucho, los sábados lo mismo vengo acá y salgo a la 1:00 pm por 2:00 pm, las evaluaciones son virtuales y muy difíciles.

6: Mi horario es más extendido porque estudio otra carrera en la noche, es psicología entonces normalmente salgo a las 9:30 pm o 10: 00 pm, llego y depende de que trabajos tenga me pongo hacer trabajos.

Pero discúlpame tu estudias dos carreras?

Si acabo el horario de instrumentación y salgo a psicología los sábados voy a psicología, estudio de 8 a 10, llego a la casa y me pongo hacer trabajos hasta las 2:00 am y así me queda tiempo para el domingo

7: No pues ya todas mis compañeras han dicho lo mismo el horario es muy pesado, aveces ocupo mis huecos en hacer trabajos con ellas y cuando ya estamos cansadas nos vamos a caminar o vamos al centro comercial, en las noches pues vivo sola entonces llego hacer mis cosas mi comida y luego si tengo trabajos los hago y me gusta más madrugar a trasnocharme, trabajo los fines de semana y ya, no comparto tiempo libre con nadie.

Habían hablado de las niñas que trabajan pues tienen como un cortes que dice trabajo desde tal hora y termino a tal hora y tienden a tener siempre la misma rutina, mi pregunta iría a que dentro de ese esquema, manejamos algún tipo de herramientas para administrar nuestro tiempo, una agenda otras cosas, planificamos algo o no, ósea que tipo de recursos usamos.

4: Yo lo intente en una semana pero entonces hacia de tal hora a tal hora hago esto y miraba y ya me había pasado tres entonces se me dañaba lo que había escrito entonces lo dejó de hacer porque a mí no me sirvió o no lo supe realizar.

6: en el caso de mi grupo digamos como que de la noche anterior planificamos lo que vamos hacer el siguiente día, si hay muchos trabajos decimos bueno en este hueco vamos a estudiar en este vamos almorzar y así y casi siempre nos sale bien todo, nos repartimos también el trabajo y por eso sentimos las cargas mas balanceadas.

Y las demás?

5: Depende de los trabajos que tenga si tengo matemáticas pues lo planeo o en tutorías de informáticas y pues los trabajos pues como van viniendo los voy desarrollando.

Y tú que tienes doble carga?

6: no Pues tengo como ya sé que tengo que hacer y son mis responsabilidades entonces pues voy trabajando a medida que van llegando los trabajos , si planifico las cosas desde la noche anterior y le doy la prioridad al almorzando.

7: Pues pase lo que pase a la 1:00 pm estamos almorzando por no tener descontrol de alimentos porque ama me sucedió entonces para regular todo eso

Y digamos dentro de esto que me están diciendo, cuando una semana de exámenes como ahora que estamos finalizando cambia en algo esas rutinas.

2: Demasiado

3: Digamos el 15 iniciamos parciales el 18 parcial 19 20 parcial, 21 parcial y terminamos y es como muy complicado porque son muchas cosas y tenemos una materia que tiene una carga , ósea son 8 créditos o es la materia del semestre o es la materia del semestre o tú la ganas o la pierdes y se define todo es como tal como fundamentos, cirugía general, ortopedia y así mantenemos y obviamente ya se extiende más el tiempo de estudio ya todo el mundo llega con las ojeras y pues el compañerismo dentro del salón no con todas las personas se lleva bien pero pues nada es totalmente diferente no son las 5 horas que duermo ya no .

4: Si duermes o no duermes pues no importa lo vas a dar todo en el examen por la materia.

1: Ósea es como la materia que más valor tiene entonces es a la que más le metemos se la metemos toda, un día la mitad del salón no dormimos por no decir todos.

2: a mi particularmente me da muy duro esa semana me da un poco de ansiedad y esa semana termino echa un esquelético, me adelgazo mucho.

3: Es que esta semana ya empieza el estrés como que dios mío ayúdame ya nos dijeron cuando tenemos parcial y este corte es el 40% del semestre.

Entonces amplían su horario, como cuantas horas dirían?

6: casi el doble comemos estudiando

3: Si porque el día del parcial nos acostamos tipo 2 o 3 de la mañana tenemos clase a las 7:00 y al otro día tenemos fundamentos y pues hay creo que para fundamentos todos seguimos derecho y así sucesivamente.

Pero aunque hayan acumulado estudio de las semanas anteriores pasa eso siempre?

2: si

3: Si

7: Si es que lo que yo te decía 8 créditos en un semestre es demasiado y que ya es la base fundamental de la carrera si no sabes nada de fundamentos no sabes nada y ya en 4 semestre entramos a prácticas a clínica entonces sabes o no sabes

Entonces cuánto dura la carrera de instrumentación?

7: 9 semestres. Es una carrera muy dispendiosa

Y tu como llevas el final de semestre?

5: no pues lo más pesada para nosotros es informática la clase la vemos toda en inglés, cada 15 tenemos que entregar avances de un proyecto y una tutoría, hay evaluación y el que caiga pues le da la nota al grupo y lógica también es muy pesada y tenemos un taller de 50 preguntas y también vemos estructuración de pensamiento.

Y cuando llega final de semestre estudias más o es lo mismo para ti?

Pues me da duro cuando nos dejan en grupos porque no todos trabajan lo mismo.

3: Pues a nosotros siempre nos dejan trabajos en grupo porque tenemos que aprender a trabajar en grupo pero nosotros escogemos los grupos

5: a n ostros nos escogen los grupos.

7: Al principio tuvimos muchas dificultades por los grupos porque al final solo una persona termina haciendo el trabajo.

Bueno ustedes habían escuchado el termino procastinacion?

Suena muy raro. Es un término latino y es aplazar ósea que uno aplaza las tareas, aplaza la preparación de exámenes el trabajar en grupo, aplaza tutorías ósea la procastinacion se lleva a cabo en la vida cotidiana pero a nosotros lo que nos interesa es la procastinacion académica, entonces ustedes aplazan, hay áreas donde sí y cuales serian?

3:Aplazo lo que tengo que hacer por el tiempo siempre porque yo puedo hacer los trabajos el domingo y los puedo hacer el sábado y digo a la 1 y no a las 2 y no mejor mañana y el

domingo también hago lo mismo digo como ahorita, ahorita y descanso todo el fin de semana.

7; en mi caso cuando veo fundamentos y prefiero aplazar todo, pero por fundamentos dejo todo para los huecos y se la meto toda a fundamentos.

4: Para los exámenes no aplazo pero hasta que me sienta preparada para cada examen.

7: Ha mi me pasa lo mismo que a Marcela dejo todo para el sábado no llega la hora y no digo mañana pero los exámenes no.

1: Para los trabajos los hago el sábado para dormir el domingo, pero con los exámenes no, si hay que estudiar estudio.

5: No pues yo si los voy realizando a medida que van saliendo porque dejan mucho taller porque si los dejo para el final sería terrible.

6: Yo apenas llegue de la universidad hago los trabajos y no dejo nada para después porque yo sé que me distraigo mucho.

7: No pues el trabajo de electivas si lo aplazo pero tampoco dejo acumular trabajo ni 1 ni 4 trabajos.

Y cuando aplazamos un poquito les genera ansiedad.

3: Si porque cuando los dejamos para los huecos no los terminamos y eso nos estresa

7: no si hay bastante estrés cuando todo queda todo a lo ultimo y no quiero que me miren ni me toquen porque exploto

2: A mí me da el arrepentimiento y digo no pero si tuve toda la semana porque no lo hice.

Bueno y una última cosa pues yo poco lo que habíamos pensado que nos dieran información más o menos ya lo tenemos pero pues no sé si quieran comentar algo para finalizar, algún tipo de estrategia en la consideración de su tiempo algo que no haya salido hasta hora pero que quieran aportarnos o comentarnos.

O cambios de colegio a la universidad también, algo que hayan ido aprendiendo, o siempre han sido así?

2: no pues ahorita en la universidad son los trabajos y el colegio era como otra cosa y uno decía si pues llego de clase y me copio la tarea y la universidad ya es dios mío tengo que entregar el trabajo, es el semestre mi vida profesional, en el colegio quizá estaban nuestros papas ahí pero ya la universidad es otra cosa o para mi es otro cuento, es lo que yo pueda hacer por mi si no estudio o no organizo mi tiempo quizás me tire una materia y me tiro el semestre y mi vida profesional donde queda pero si fue un cambio muy drástico.

1: En mi caso a veces siento que descanso más acá en la universidad que en el colegio porque era muy pesado porque en once teníamos que hacer una especialización y pues habían varias y toda mi familia es de ingenieros y entonces yo no escogí nada de eso y lo mío fue biología y a mí nadie me ayudaba porque ellos que iban a saber entonces me tocaba muy duro hay si eran semanas enteras y pues ahorita siento que eso que hice antes me sirve mucho ahorita porque pues digamos no tengo mayor ventaja sobre mis compañeros pero tengo algunos conocimientos que me sirven para salir adelante ahorita y pues el apoyo de mis papas es bueno porque en lo que pueden me ayudan así sea económicamente aveces me aportan ideas , aveces descanso pero aveces se torna peor.

3: No pues yo cuando estudie desde noveno empecé una tecnología por el Sena porque el colegio tenía el convenio y me dio pues porque no soy de acá entonces me dio duro el venirme pero no fue un cambio drástico, era una carga pesada.

Bueno señoritas les agradezco mucho por su tiempo por estar aquí, es realmente muy importante la información que nos han dado, si quieren saber el análisis de los resultados al final del año tendremos los resultados, por su puesto nos quedamos con su correo.

SESIÓN Nº: 03 **PARTICIPANTES: 06**

GRUPO FOCAL BAJO RENDIMIENTO

Sitio de entrevista: Universidad El Bosque	**Moderador:** Dra. Angélica Garzón
Fecha: 09 de Noviembre 2013	**Relator:** Jennifer Fonseca

Participantes 6

Sexo 3 mujeres y 3 hombres

Estudios:

Participantes:

Lista de Participantes Guardas de Seguridad		**Documento**	**Facultad**	**Jornada**	**Ocupacion**
P.1	Fabio Morales	1032453603	Odontologia	Diurna	Estudiante
P.2	Manuela Gonzalez	1020787949	Psicología	Nocturno	Estudiante
P.3	Diana Cañon	1026568537	Psicología	Nocturno	Trabaja
P.4	Gabriel Ponton	1030588513	Psicología	Nocturno	Trabaja
P.5	Paula Rodriguez	1020771499	Psicología	Nocturno	Estudiante
P.6	Daniel Lopez	1019096982	Psicología	Nocturno	Trabaja

Tema Focal

Administración de tiempo, uso de herramienta para organizar el tiempo y procastinacion.

Artículo III.

Bienvenida al grupo, se realizo la presentación de la moderadora y de las investigadoras que estarían presentes durante la sesión

Introducción al tema:

Definición de grupo focal

Esta es una metodología es muy sencilla, se trata de que ustedes hablen sobre un tema, en este caso la gestión del tiempo, la idea es que ustedes tengan muy claro que no hay ni respuestas buenas ni malas , buscamos que nos cuenten como administran su tiempo que dificultades tienen con eso. A continuación les voy a pasar un consentimiento informado que hace parte del protocolo que lleva la investigación:

La pregunta inicial y a partir de la cual ustedes pueden empezar a hablar, como administran ustedes su tiempo de estudio que es lo que hacen en una semana normal si quieren empezamos uno por uno:

1 estudiante de odontología: Pues es que yo cambio no sé yo comencé aquí, el ritmo académico no fue tan fuerte como yo les dije, a comparación de la medicina que estudiaba en el otro lado pues no estudiaba casi, pero bien, el semestre pasado ya la química se puso más fuerte y ahí ya fue con la ayuda de los compañeros que se empezó a estudiar una cosa y otra y la fisiología que también es un poquito pesada, y me dio duro al principio porque no la estudie no la supe estudiar bien, este semestre pues bien escogí otro método, pongo más atención en las clases, copio rápido para no perder tanto tiempo copiando y en la casa cojo los apuntes para volver a repasar.

Y llevas algún tipo de planificación del tiempo un horario o no?

No lo que gasto y ya, lo que me demore.

Digo en general, durante la semana.

1: No

2: Yo mantengo como un cronograma de actividades donde gracias a eso planifico que debo hacer en la semana en que debo invertir mi tiempo y organizarme para saber que trabajos debo presentar y todo esto, pero a veces yo se me dificulta mucho porque dejo muchas cosas para último momento entonces se me acumulan muchas cosas y no le dedico el tiempo necesario y suficiente para cada una de mis cosas, entonces termino haciendo muchas cosas pero cada una no con la entrega que se debería hacer.

3: Bueno yo trabajo y estudio entonces a mí me toca como duro pues, yo ahorita me cambie de casa entonces estoy viviendo con otro ritmo de vida porque uno está acostumbrado a que bueno me queda cerca esto, allí hago esto entonces es volver a aprender a coger ese, a perderse, en fin es muy complicada la Boyacá entonces yo tengo organizada pues mi semana, y las últimas tres semanas finales me quitan m mucho tiempo porque yo me levanto a las 4:00 am llego a trabajar a las 7:00 salgo almuerzo tengo una hora de almuerzo, que a veces leo, entonces a veces no almuerzo, toca como un sándwich algo muy rápido, después vuelvo y entro, salgo a las 4:00 pm para llegar acá a las 5:30 a veces, porque a veces pasa tarde , llego a clase no sé qué, llego a mi casa a las 10 y de 10 a 1:00 am adelanto trabajos,

me distraigo mucho, además que soy como paranoica y mi gato también entonces pierdo mucho tiempo pero trato de adelantar y ya la última semana no dedico tiempo para mí , a veces no me pinto las uñas a veces salgo terrible no me cojo el pelo nada , nada como hoy, en cambio a principio de semestre que es cuando esta más relajado todo, me levanto para ir una hora al gimnasio me quedo una hora y hay si voy a trabajar pero cuando estoy en finales no ni para el gimnasio alcanza el tiempo.

Pero tú si llevas como una planificación o algo así?

No escrita no escomo ok mañana, supongamos hoy mañana tengo que ir a la peluquería me levanto a las 12 yo planifico como de un día para otro , mi papa me dice ¨has un cronograma de toda la semana¨ pero es como difícil llevar para mí porque de pronto se te presenta lago que no pensabas, uno a veces tiene como intervenciones que no tenia que no sabía son inesperadas entonces trato como de hacerlo de un día para otro y ya los fines de semana relajarme todo lo posible y si estamos en finales no ya no, y más no sé porque no sé si es solo en psicología es trabajos en grupo, los trabajos en grupo son lo peor porque entonces la gente que puede un día no puede la otra y se vuelve un 8 y a veces hay que terminar por skype, porque no hay mas , es la única.

4: Bueno yo trabajo, estudio actualmente en el trabajo tengo mucha carga entonces yo organizo el trabajo, la universidad organizo hasta la ropa que me voy a poner el día siguiente, eso sí lo tengo arraigado desde que termine la anterior carrera , tengo que planear las cosas, cuando no planeo las cosas no puedo hacer nada ósea si tengo que hacer y que leerme las copias uno es las copias uno y no puedo hacerlas , si tengo que saltar las copias y

leer las 3 no lo hago jamás, hasta que no lea las copias 1 no leo las copias 2 sino no las leo, pero últimamente como tengo mucha carga en el trabajo antes y yo viajaba mucho, capacitaba y aprovechaba el tiempito que tenía en las capacitaciones para estudiar ahorita no, ahorita me toca acá en Bogotá me toca capacitar clínicas, entonces salgo de una clínica a la otra eso no me da tiempo de hacer los trabajosa tiempo, entonces cuando yo llego y no tengo un trabajo echo me desespero y pienso Dios mío como voy hacer hago los trabajos a ultima hora y siento que no hago al 100% lo que tengo que hacer , entonces yo creo que tengo que trabajar en eso, lo primero que uno tiene que hacer es reconocer que uno no tiene como un horario para realizar las actividades pero a veces es por la carga de los horarios, en la hora del almuerzo tengo que hacer un trabajo y en una hora sé que no me va a quedar bien salgo a las 5:00 pm del trabajo , yo trabajo en 79 con 9, cojo el bus hay y eso es terrible salgo a las 10:00 pm de la universidad llego a mi casa digo voy a quedarme a estudiar pero hay materias que reconozco que no son ahí me mata esta materia por ejemplo APA, odio APA, porque no entiendo yo no entiendo pero lo que es de psicología, y así me toque 3:00 am estudiar estudio y a las 6 continuo con la rutina, pero creo que debo adoptar hábitos y acostumbrarse a que si trabajo y estudio hay personas que lo están haciendo y también pueden lógralo uno dice lo puedo lograr , pues yo hacía yoga desde que empecé y todo era yoga, y desde que empecé a estudiar se me olvido todo la administración la posturas todo porque no he podido y no me queda tiempo, entonces para salir a rumbear, yo soy costeño ya no hablo costeño todo el mundo me dice ya no parces costeño y por eso a mí me gusta salir a rumbear pero no saco tiempo para salir a rumbear ni para tener una relación porque tengo muchas cosas entonces el f fin de semana se me pasa rápido , clase los sábados todo el día acá en la universidad solo el domingo y el lunes ya empezar de nuevo.

Qué carrera hiciste anteriormente?

Hice una tecnología en salud ocupacional y actualmente trabajo en eso y trabajo con tres proyectos, manejo más de 400 IPS a nivel nacional cuando yo empecé no hacía nada y ahora me toca estar pendiente de un montón de cosas entonces acá tengo las fotocopias y acá las encuestas y por el otro lado el teléfono y programe viajes, con grupo de 24 personas y no es fácil porque yo tengo 22 años y dicen este pelado viene a mandar , y con zapatos sin medias, entonces es difícil, pero me tienen que hacer caso.

5: Bueno pues básicamente, como todo al principio y ya al final se des cualquiera, yo solamente estudio no he podido trabajar, tenía el habito de practicar yoga después llegaba a la casa hacer los ejercicios que generalmente uno hace y las vueltas que cuando uno está desocupado la mama lo pone hacer y después llegaba a la universidad y hacer los trabajos y casi no descansaba no dormía porque también me ponía hacer otra cosas últimamente uno se da de cuenta de pronto como le va en el semestre, huepuchica entonces he hecho como una especie de planeación y mirar el tiempo en el que tengo que hacer tal cosa que tengo que estudiar , tampoco me gusta APA no me cuadra, he tenido como esa planificación del tiempo para hacer trabajos tareas , ya tampoco realizo yoga me gustaba caminar y tampoco lo hago porque estoy enfocada más en el estudio , como todo uno deja a última hora todo y ya queda apretado donde ya no puede más, últimamente si y me ha servido porque de pronto se presenta otra cosa y ya pues se trata de cambiar.

6: Bueno la verdad yo no hago nada, solo estudio y ya , pero el problema es que yo sufro de insomnio entonces pues casi no descanso muy bien no me gusta tomarme las pastillas que

me mandan porque al día siguiente me dan mucha migraña esas pastas, cuando puedo dormir es muy de vez en cuando, puedo durar dos días y medio despierto entonces es muy difícil pero igualmente, en todo el transcurso que llevo en la noche no me da sueño y no me dan ganas de hacer nada, yo tengo como un ángel o algo así porque todo lo llevo bien, pero igual soy muy atento igualmente cuando hago las tareas me concentro, a nosotros nos dejan muchas lecturas entonces yo tengo el método de leer las lecturas y hacer un pequeño resumen así es más fácil para mi estudiar, solo tengo que leer en mi libreta y no volverá leer todo eso es lo que por lo general hago, algunas materias no son fáciles ni son de mi agrado pero cada materia le abre una puerta a uno, en el colegio fue horrible porque todo once me la pase en la casa enfermo y eso era muy difícil porque no poder tener tus espacios para descansar , yo me acuesto con los ojos abiertos y cuando me doy cuenta ya han pasado 2 horas y perdí la maña de estudiar porque yo me tome un año sabático, eran cosas que no volví a retomar, antes no se me olvido escribir porque, digamos nosotros tenemos unas amigas que jartan ya tienen barriga de cerveceras y yo digo como bueno de vez en cuando puedo irme con ellas yo tengo muchos amigos acá porque la mayoría de mis amigos de colegio están acá, tengo muchos amigos en diurno y en nocturno por lo general si llego temprano unos ya están allá y si salgo tarde los otros ya están allá, pero no había vuelta no puedo ir porque sé que tengo que llegar a la casa a estudiar y el grupito de ellos va perdiendo porque fallan y yo no entiendo para mí la universidad es mi universidad y no la voy a cambiar por tomar, hay espacios para cada cosa

4: Hay entra mucho como que las personas del día tienen menos responsabilidades porque las personas del día los ayudan los papas no tienen que trabajar, no les cuesta el semestre a mí, no es que el pobrecito pero a mí me toca ahorrar para pagar el semestre entonces yo le

digo a ella que quedan 20 días para acabar el semestre y ya estoy pensando donde voy a conseguir la plata, entonces me preocupa porque yo no quiero salirme de estudiar me encanta la carrera y me encanta la universidad pero al momento de que uno tenga que sacar la plata entonces empieza uno a pensar de donde voy a sacar, tengo que terminar esto tengo que pasar APA, y eso le ha pasado a Dani él se hace con nosotros en el trabajo y él ha cambiado, entonces el paz rumbear ya dice no voy a salir , en total y cuando tengo una reunión le digo Dani me puedes meter en la tarea y el entonces me mete pero cuando puedo a todos les digo bueno la tarea y les recuerdo por correo tienen que hacer esto y esto entonces es como crear el habito, y él siempre llega y dice no hice la tarea y porque si tuvo tiempo, pero entonces ahora me está pasando eso Dani no hice la tarea y dice bueno yo lo entiendo yo lo meto, entonces es crear el habito, y uno se da cuenta porque la universidad exige y si la universidad exige uno tiene que dar, y ser un excelente profesional, porque hay miles de psicólogos pero no se leen las copias de motivación ni de aprendizaje y uno tiene que ser constante.

3: Yo pienso que hay prioridades en la vida y lloque dice él es totalmente cierto es que los de día tienen una ventaja y es que les están ayudando y uno no aprecia esa ayuda, yo antes de estudiar psicología estudie administración turística y hotelera en el externado y el externado es peor que acá , y allá tu entras a las 6:00 am y sales a las 6:00 pm y tu allá tienes huecos pero no te dejan sin hacer nada, y te dicen tiene hueco a entonces tiene que ir a tutoría y tú vas a la tutoría y es una mamera porque son monitores que te ponen a repasar pero uno en ese momento no lo entiende y uno es como lo hago después , lo hago después tengo tiempo y deja de hacer cosas y empieza a acumular y en segundo corte va bajito y uno piensa que es como el colegio que en el colegio dice hay no los profesores me pasan o que

me deje presentar tarde y cuando uno se da cuenta se tiro el semestre y ahora qué hago, yo me tire el semestre y era una de sus era de las que me decían hay vamos acá abajo y más en el centro, todo es barato y uno teniendo presupuesto de universitario pues para que a mí me daban plata pero pues uno hace presupuesto vamos y sacamos las fotocopias allí que son a 30 y así hasta que nos alcanzaba para la cerveza cuando una dos de dos a tres y llegaba la nena que más plata tenia y no compremos la de botella y no pues decía yo a qué horas estoy haciendo todo esto, y mi papa me dijo usted que va hacer de la vida, una carrera en el externado diurno vale 8.000.000 de pesos de dónde saca uno eso y mi papa lo saco así y dijo pilas y cuando uno pierde el semestre la decepción de uno es, a uno tiene tiempo , tenía todo el día, no me organice, el tiempo es el que lo tiene uno y cuando me dijeron bueno entonces que va hacer que va a estudiar pues yo dije psicología, yo dije no pues yo voy a trabajar y voy a tener experiencia porque lastimosamente uno todo es experiencia, porque finalmente uno teniendo más tiempo como que menos hace, y empecé a trabajar y me pase a la noche y dije el valor de las cosas que cada vez que tu aprendas, yo trabaje en tantas cosas, trabaje vendiendo ropa, y uno aprende tantas cosas y uno empieza a repartir el tiempo y si son 15 minutos son 15 que me puedo sentar y respiro y son cosas que uno aprende a apreciar y APA lo vas a ver toda tu vida, yo pienso que el trauma de APA no es sino el último trabajo.

4:Mi mama no me puede ayudar si yo estudio es porque trabajo y yo tome la decisión, yo tengo que entrar a estudiar porque si uno no entra a estudiar en este país está mal , nosotros los de estrato medio bajo que no tenemos ni par el externado, ni a los andes, me toco el proceso de hacer mi tecnología en el Sena y hay si dije voy a entrar a una buena universidad y yo mismo me la voy a pagar con el sacrificio entonces si me saco un 2.0 digo hay no son 150.000

3: A mí también me toco y mi papa me dijo bueno yo le pago la carrera y el día a día, me toca a mí y yo estoy sacando la plata de mi bolsillo

4: Yo les digo a mis compañeros que aprovechen el tiempo, en el salón hay una compañera que está haciendo doble titulación, ella estudia instrumentación y psicología de noche y tiene 19 añitos y es brillante y en la mañana uno la ve enviando correos ella dice que los papas están haciendo un esfuerzo por pagar las dos carreras y le duele así como cuando uno saca plata del bolsillo de uno , eso sí es la reina del templo, entonces aprovechar el tiempo. En el trabajo nos dicen maneje el tiempo, los distractores, hay personas que son distractoras y llegan a contarte la novela, y uno dura hay 15 minutos esos 15 min uno puede adelantar o leer pero no uno se sienta y le dice si cuéntame sobre la novela y el chisme y eso uno tiene que aprender y en la universidad también hay distractores y hay personas que te dicen vamos a comer perro y hablamos, y cuando llegamos no hicimos la tarea y uno no aprovecha el tiempo.

Habían empezado hablar sobre las demoras , el ir aplazando ustedes como llevan el tema del aplazamiento también, y si hay algo en las materias también por ejemplo APA.

1: Hay materias que toca forzar el aplazamiento porque , uno a veces no haya el tiempo para hacer las cosas, yo los entiendo a ellos que trabajan, yo no trabajo pero yo no tengo una carrera donde pueda estudiar por la noche si yo pudiera estudiar por la noche yo hago lo mismo que ellos, pero no me hayo estudiando otra cosa o esto o lo otro pero después de lo que me paso en la otra universidad , y en el premédica uno toma conciencia de lo que está

pasando a mí me la pagan y cuando uno pierde algo uno dice mire maldita sea ellos me están pagando a veces no se puede comer para que le paguen a uno la universidad, por ejemplo en odontología tenemos un proyecto que si no lo ponen desde el principio pero cada corte trabajos quise, cosas entonces uno tiene que ir dejando cosas, porque no hay tiempo por ejemplo de inmunología no culpo a la profesora pero no hay tiempo que el paro, un profesor se pone bravo porque uno no va a tutorías pero las pone cuando uno tiene clase entonces son cosas que como organizo el tiempo pues no tiene como porque ya todo está copado.

2: En mi caso yo estudio en diurno y gracias a Dios cuento con el apoyo de mi mamá y nunca he tenido que trabajar pero yo creo que hay prioridades para cada uno , para mi prioridad e estudiar, a veces si saco el tiempo para salir para reunirme con mis amigos y todo eso pero a veces si le dedico mucho más tiempo a divertirme a descansar que a lo realmente importante y hay va l acosa que: de mi depende que me vaya bien en la universidad mi mama me dice toma aquí está la plata tu veras si estudias , eso va dependiendo de cada persona.

6: Yo creo que yo si tengo tiempo del día y ya había cambiado como esa forma y soy de las personas que lee y hay no que pereza pero ahora si no y a mí me molesta cuando una persona dice no voy a clase porque estoy tomando entonces yo también tengo el apoyo pero a mí me dolería mucho tener que llegar a decirle a mi mama que entre en prueba académica , y me dolería mucho porque ella es una persona , yo la tengo en un pedestal y ella es dios hecho persona y no la muevo de ahí.

Pero ese cambio que estas describiendo y creo que tú también estabas contando ese proceso tu como llevas digamos una carrera más consolidada es decir hablan como de cambios, estamos manejando más herramientas para manejar el tiempo, porque veo

una toma de conciencia en nuestros hábitos, pero percibimos algún cambio en herramientas, una agenda.

6: un método yo utilizaba era en las lecturas nos decían tienes que leerte la ley 30, entonces envíe z de ponerme a leer veo un video en yo tuve sobre eso y ya .Esa una forma muy fácil de aprender para mi si me dejan una lectura.

4: Esos son estilos de aprendizaje y ya.

3: Yo sabes cual implemente, yo soy muy auditiva, y el celular es una herramienta muy buena yo cojo la clase que a veces no entiendo y la grabo y escucho y anoto lo más importante. Y uno teniendo esa base de grabar a esa persona tiene todos los elementos que te dan en la clase porque a veces la clase es el sustento de todo lo que uno lee y entonces voy escribiendo los trabajos que hay que hacer para la otra semana. Y lo más mamon de psicología es el marco teórico porque uno tiene que ver y leer y buscar y leer las bases de datos, libros entonces así me organizo y voy haciendo por día.

5: Yo pienso que dé o que estaban hablando ahorita de los cambios de todo eso uno como ser humano comete sus errores y ya es cuando dice estoy perdiendo el semestre y ahí es donde uno se pone las metas y el habito de que debo cambiar y si no llego con la noticia al final de que no me tire esto entonces uno a lo último es que se da de cuenta y que tiene que tener un cambio y ya después uno mira si le fue bien o le fue mal yo creo que ahorita en este corte uno dice realmente estoy haciendo las cosas bien o he disfrutado de la universidad o he puesto atención así no me guste la materia y últimamente me pasa eso, al principio uno se des cualquiera y después no la estoy embarrando y uno busca tratar de cambiar y le queda la experiencia para el próximo semestre.

6: Yo creo que lo más malo de ser así todo vago es que las personas se dan cuenta quien es el vago y con quien se pueden hacer digamos cuando necesite la ayuda si soy vago no van a confiar en mí , si no trabajo no se van hacer con migo y hay momentos para quemar esas etapas, yo ya la queme esa etapa de salir de rumbear y de todo, aun me gusta pero lo importante para mí es estudiar , no me gustaría tener bolsillo de estudiante me encantaría farria con mi plata y puedo gastar la plata que yo quiera.

3: Es que eso lo que uno valora también antes como que si salía ponían más problemas pero como ahora es con mi plata ya no me pueden decir nada es mi plata y uno debe tener presupuesto para todo igual que el tiempo , el tiempo se va yendo y no se da cuenta cuándo ni cómo. Eso que tú dices que uno se da cuenta tarde a nosotras nos pasó en APA nos metimos con una repitente uno asume que ya cogió conciencia, tú lo crees? y Leonardo lo primero que dijo es no vayan a meter nada de Walter Riso, lo primero que hace esta niña es meter algo de él y nosotros: nos falta más de una hoja y dijimos no pues metámoslo, era algo del auto concepto y la nena no fue ni en las ultimas clases paso fue porque nosotras le metimos la ficha y duramos dos días en la biblioteca y en ese tiempo trabajaba vendiendo ropa de domingo a domingo y me tocaba en el titán y eso es imposible, y la bajadita es imposible y uno pierde mucho tiempo en desplazamiento, y yo no puedo leer en los carros porque me mareo con mi compañera decíamos no el próximo semestre empezamos bien desde el principio y llega la hora y uno va aplazando y aplazando y ya te cogió la hora y trasnocharse y es muy tenaz, una vez fue muy tenaz porque duramos mucho haciendo un trabajo y llegamos y lo entregamos y el profesor dijo que todo estaba mal y yo pensé eso fue por entregarlo a lo último porque si lo hubiéramos entregado la semana pasada él hubiera hecho las correcciones y ya estaría bien .

Yo me empecé a enfermar porque ya no tenía tiempo de almorzar y uno es como un carro si no le vas dando pues se va quedando varado y yo me quede varada , me quede dos días en el hospital, uno debe comer 5 veces y hay profesores que no te dejan comer.

4: En este momento uno empieza a decir si esto es lo que uno quiere yo me lo propuse y entre a estudiar y muchas personas les preguntan pero porque psicología y dicen porque quiero ayudar , cuando me entrevistaron me preguntaron qué porque quería entrar a la universidad y yo les dije porque la universidad tiene color verde y a mí me gusta el color verde , y me miraban, y yo creo que uno marca la diferencia entonces uno debe organizar la plata el tiempo sino pues toma malas decisiones como voy renunciar.

Estas actividades son muy chéveres porque uno toma conciencia dice juemadre que estoy haciendo hasta el momento creí que estaba manejando bien mi tiempo pero es mentira así sea que todo el mundo vea a la gente con copias y uno dice yo porque no pero la mayoría de estudiantes somos conscientes que no administramos bien el tiempo.

Digamos que la intención del grupo no es terapéutica pero de cierta forma el conocer las experiencias de otras personas y reflexionar sobre eso dentro de lo que cada uno ha vivido pues le da a uno como más conciencia y le da la experiencia del otro también y si a alguien le ha servido pues mucho mejor mucha más ganancia la que nos llevamos, por supuesto para nosotros es un aprendizaje. En general ya hemos cubierto los temas, no sé si hay alguien que quiera agregar algo importante.

5:Yo no sé si de pronto llegue al caso, ella nos preguntaba si teníamos problemas personales, familiares o de plata lo que sea, en el semestre pasado estudie un semestre en la Konrad y trabajaba por la tarde, durante ese semestre me enferme y tuve problemas

familiares y todo eso y quizás de pronto eso hace que la persona que tenga los problemas o en ese momento yo decía ya no doy más me quiero meter en un hueco pero uno muchas veces decía tengo que meterle la ficha independiente del problema , muchas veces no fui a trabajar y por eso renuncie ,además yo estudiaba en la mañana y la carga era más difícil y uno se vuelve miércoles y no se sabe qué hacer.

4: Y también es importante recalcar que el contexto ayuda si hay personas vagas se deja contagiar y uno debe acercarse a personas positivas y siempre le digo a ella así yo tenga un día difícil pero trato de hablar con personas que me digan usted puede, pero ella llega al salón y se hace en un rinconcito y hablo con ella porque todos tenemos problemas pero hay que aprender a manejarlo y sobre todo en el tiempo, porque es el tiempo de la clase y uno está aquí por algo.

Muchas gracias a todos les agradezco su tiempo si alguien quiere saber los resultados con mucho gusto se pueden comunicar con nosotros

SESIÓN Nº: 04 **PARTICIPANTES: 06**

GRUPO FOCAL

Sitio de entrevista: Universidad El Bosque	**Moderador:** Dra. Angélica Garzón
Fecha:13 de Noviembre 2013	**Relator:** Jennifer Fonseca

Participantes 6

Sexo 5 mujeres y 1 hombre

Participantes:

Lista de Participantes Guardas de Seguridad		**Documento**	**Facultad**	**Jornada**	**Ocupación**
P.1	Ivon del pilar Ramírez	1018471699	Educación Bilingüe	Nocturno	Estudiante
P.2	Michelle Herrera	1020752333	Educación Bilingüe	Nocturno	Estudiante
P.3	Jefferson Duarte	10300650418	Educación Bilingüe	Nocturno	Estudiante
P.4	Paula Andrea Sanchez	1020793298	Educación Bilingüe	Nocturno	Estudiante
P.5	Mónica Milena Dueñas	96032901236	Educación Bilingüe	Nocturno	Estudiante
P.6	Laura Isabella Cabarique	96090404331	Educación Bilingüe	Nocturno	

Tema Focal

Administración de tiempo y herramientas para su uso

Bienvenida al grupo, se realizo la presentación de la moderadora y de las investigadoras que estarían presentes durante la sesión

Introducción al tema:

Definición de grupo focal

Un grupo focal es la reunión de varias personas seleccionadas por los investigadores, con el propósito de discutir, desde la experiencia personal un tema que es objeto de investigación.

Si les parece empezamos como les decía pues la idea es que hablen ustedes nosotras estamos aquí para escucharlos, grabamos la actividad fundamentalmente porque luego se hace una transcripción para hacer un análisis de contenido que requiere un conteo de palabras la cuestión principal es como administramos nuestro tiempo de estudio de forma normal, digamos no a final de semestres sino normal cuando no tenemos parciales encima.

Empezamos con esa pregunta y si quieren lo hacemos en orden para que cada uno tenga la oportunidad de arrancar.

P1: Bueno pues yo intento estudiar por las mañanas, no trabajo, regularmente en las mañanas estoy estudiando música y son tres veces a la semana entonces esos días los

aprovecho para estudiar tanto música como lo de acá de la universidad, los fines de semana intento descansar y salir con mis amigas al cine o al parque y hacer ejercicio.

P2: Yo manejo mi tiempo muy organizado un poquitico, solamente, yo por las mañanas tengo la misma rutina me levanto arreglo la casa porque siempre estoy sola luego me pongo hacer ejercicio, como yo sufro de escoliosis tengo que hacer ejercicio ir a la piscina ,nado más o menos media hora todos los días luego regreso , estudio francés por la mañana por internet, luego miro que trabajos tengo que hacer de trabajos de la universidad o algo así y ya y el resto de día me pongo a ver televisión y me la paso leyendo artículos.

P3: Pues yo no trabajo por las mañanas estudio más que todo inglés y por la tarde vengo acá. Los fines de semana me gusta salir con mis amigos

A qué horas empiezan las clases?

2: a las 4

Todos son de educación bilingüe?

Si bilingüe.

P4: Yo por las mañanas me levanto organizo mi habitación y digamos si estoy muy crudo en trabajos trato de hacerlos en la mañana y estudiar un poco cuando viene la temporada de parciales y todo eso y bueno hay termina prácticamente toda la mañana salgo de mi casa

para la universidad aquí a seguir haciendo trabajos y ya y los sábados y domingos, bueno los sábado los tengo prácticamente para salir hacer el gimnasio y estar con mis amigos y los domingos a veces salgo hacer trabajos.

P5: Bueno yo antes de entrenaba artes marciales mixta de 7 a 9 pero por el horario como se me cruzan me toco cancelarlo, ahorita que salgo a vacaciones la idea es retomar, por las mañanas estudiaba hebreo con mi mejor amiga, pues la escritura pero es súper difícil, prefiero hacer tareas de noche cuando llego de la universidad, cuando llegó de la universidad prefiero hacer tareas, me gusta más y los fines de semana salgo y me gustaría medir más el tiempo no lo mido mucho y siempre llego tarde a todos lados .

P6: Yo me levanto a las 6:00am , tengo que organizar el apartamento, salgo a las 9 estudio ingles en el colombo de ahí salgo a mi casa almuerzo, termino de hacer tareas de aquí de la universidad y ya cuando salgo no pues yo casi no tengo tiempo para estar con mi mama y ya así todos los días y los fines de semana entreno natación de 8 a 10 y el resto de la tarde con mi novio o mi hermana y me encanta leer novelas, digamos ahorita estoy leyendo las 50 sombras de grey, y ya .

En lo que ustedes están contando pues para que ustedes puedan ir comentándonos sobre sus hábitos, utilizan algún tipo de herramienta o que, o lo llevan en la cabeza, tú por ejemplo decías que llegas tarde a todo y todos como que.

P4. Si yo no mido ese tiempo la entrada es a las 4 y a veces no utilizo ese tiempo antes de llegar si es como si no me importara y llego 10 minutos tarde

P5: Yo llego tarde pero porque me quedo haciendo algo más, es como que no ordeno el tiempo.

P6: En mi caso yo pongo alarmas en el celular, pongo la alarma a tal hora y digo ha ya tengo que irme.

P2: Yo digamos que no lo necesito porque estoy todo el día en la casa y me aburro muy fácil de hacer las cosas entonces empiezo hacer otras.

P1: A mí me pasa que cuando estoy muy lejos de un lugar saco más tiempo pero si estoy más cerca me dejo confiar y llego mucho más tarde.

P3: Yo pongo en el iPod, porque a mí se me olvidan mucho las cosas y si controlo bien el tiempo y a veces a las 7 llego tarde pero por los trancones.

Llevamos una planificación semanal de las cosas y actividades y cuando estamos en finales eso cambia en algo nuestros hábitos?

P3: Lo que pasa es que hasta ahora no ha sido tan pesado y no tenemos esa necesidad de cambiar lo que hacemos porque es muy fácil.

P4: No me afecta tanto pero cuando se acerca la temporada de parciales si me pongo como a repasar temas que no domine bien.

Ósea que no ha sido muy brusco el cambio?

No.

P5: Digamos que es por lo que es el primer semestre yo creo que más adelante va a estar peor.

Y este semestre como nos va con las demoras, llegar tarde a un sitio bueno pero en la entrega de los trabajos o preparar los temas para los parciales ustedes han escuchado el termino procrastinar, que es aplazar es cuando tengo que hacer un trabajo pero lo voy hacer esta semana lo voy hacer la próxima y se va aplazando hasta que llega la semana de entrega y empezamos a trabajar en eso .

P2: Yo creo que a nosotros no nos aplica eso porque la mayoría de trabajos que nos han puesto este semestre no han sido así como tenas

P3: además todo es así como en grupo

P5: Yo opina que uno debería trabajar más individual. Porque depender de otra persona para hacer trabajos es muy feo

Pero procrastinamos no solo en los trabajos en grupo si no ya en la preparación de parciales, ahora que estamos en las semanas de parciales sentimos que no hemos estudiado lo suficiente o hemos llevado digamos una dosificación en las semanas anteriores.

P5: Si hemos aprendido cosas y he ido estudiando en la semana , hay cosas que me quedan claras pero hay otras que no .

P4: A lo largo del semestre nos , ósea repasamos y como que ya no hay necesidad de estudiar sino repasar en primer o segundo corte solo repasamos ti ya.

P1: Igualmente los profesores os dicen que temas van a evaluar entonces estudiamos esto, el punto tal que nos van a evaluar

Entonces como para resumir o para ampliar y no abusar más del tiempo de usted me gustaría que comentaran un poquito si hay algo que no hemos mencionado sobre la forma que administramos nuestro tiempo. Y he si digamos en términos generales mantenemos los mismos hábitos cuando estábamos en el colegio o en que hemos cambiado.

P6: No en el colegio la vida era mucho más relajada porque podía coger el horario como quisiera y si tenía tareas pues no as hacía, o las hacia el salón , salía con los amigos

P5: Digamos yo entiendo que podría armar muchas cosas pero no quiero yo siento que puedo dar más pero me da pereza y he pasado no porque me haya esforzado si no porque si , en el colegio me daban más herramientas.

O era más definido por otras personas.

P3: A mí me dio duro fue el tiempo de desplazarme de mi casa a la universidad porque me demoro una hora , y en cambio para el colegio era solo caminando eso sí ha sido un cambio brusco si fue eso , en el colegio la pasa muy relajado y acá no acá toca tomarlo más serio , y me gustaría tener un mecanismo para manejar el tiempo y no dejarlo como dice el dicho como buenos colombianos dejarlo todo para lo último , por eso es que uno se queda trancado, porque hay muchas cosas por hacer y no las puede hacer en orden.

P6: El ambiente si cambia

P2: yo soy la menor del grupo y siento que el cambio ha sido la gente, ósea las personas de resto la responsabilidad que yo tengo siguen siendo las mismas.

P1: El cambio yo lo he sentido en los profesores que en el colegio uno los tenía detrás , no te pintes las uñas, no te tintures has el trabajo , te vamos a citar padres, en cambio a acá uno tiene más libertad.

Bueno les gradecemos muchísimo, les agradecemos mucho.