



---

**Universidad de Valladolid**

**LA PROCRASTINACIÓN EN EL ALUMNADO DE  
SECUNDARIA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
PSICOPEDAGÓGICA PARA SU PREVENCIÓN**

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas-  
especialidad en Orientación Educativa**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Curso 2023/2024**

Autora: Clara Hernández Martín

Tutor: Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Buron

*(Departamento de Psicología)*

Valladolid, Junio 2024

*Me gustaría dar las gracias a Juan, mi tutor del TFM, que me ha guiado y aconsejado en la realización de este trabajo. Sin su ayuda, no habría sido posible llegar hasta aquí. Agradecer a mi familia y amigos, especialmente a Blanca e Itziar, por acompañarme en todos mis caminos y ser mi mejor apoyo. Agradecer a Valladolid por todo lo que me ha dado este curso, por un lado, a mis compañeras del máster, Esther, Lucía, Beatriz y María, por hacer de este año una experiencia inolvidable, y por otro lado, a mis compañeras de piso, María y Clara, por el apoyo y las risas que me han dado. Y a mí, por luchar cada día por ser la mejor versión de mí y demostrarme lo que valgo.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	9
OBJETIVOS.....	12
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	14
ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS.....	14
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	16
Variables Intervinientes.....	17
Características en el Sistema Educativo.....	24
PROCRASTINACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	29
Modelos Explicativos.....	33
Proyección en la Orientación Educativa.....	36
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	39
OBJETIVOS.....	39
DESTINATARIOS.....	39
INSTRUMENTOS.....	39
PROCEDIMIENTO.....	40
TEMPORALIZACIÓN.....	41
SESIONES.....	41
Sesión 1: Evaluación Inicial.....	41
Sesión 2: Psicoeducación.....	41
Sesión 3: Planificación y Gestión del tiempo.....	42
Sesión 4: Autoestima y Motivación.....	44
Sesión 5: Autorregulación y Frustración.....	46
Sesión 6: Evaluación Final.....	47
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	48
CONCLUSIONES.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXOS.....	59

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Aspectos clave del desarrollo.....	14
Tabla 2. Temporalización de las sesiones del programa de intervención.....	41
Figura 1. Variables que influyen en el rendimiento académico.....	18
Figura 2. Elementos que conforman las estrategias de aprendizaje.....	20
Figura 3. Tasas de abandono escolar temprano en España por sexos, 2012-2023.....	26
Figura 4. Representación gráfica de las estructuras cerebrales implicadas en la procrastinación.....	31
Figura 5. Modelo de Procrastinación académica, basado en Schraw et al. (2007).....	34
Figura 6. Modelo 2x2, basado en Strunk, Cho, Steele y Bridges (2013).....	35

## RESUMEN

La procrastinación es una variable relevante que incide en el rendimiento escolar del alumnado de Educación Secundaria. Factores vinculados como la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia, la autoestima o la frustración conforman este constructo que cada vez está más presente en la investigación e intervención psicopedagógica. Por todo ello, el presente TFM analiza en profundidad este concepto y sus características basándose en estudios experimentales y otros de validación de instrumentos. Tras la organización conceptual, se establece un programa de intervención estructurado en torno a tres dimensiones operativas: planificación y gestión del tiempo, autoestima y motivación, autorregulación y frustración. Se han diseñado diez actividades enmarcadas dentro del plan de acción tutorial para ser aplicadas por el profesional de la orientación en coordinación con el profesorado-tutor. Además de dichas actividades, consta de una prueba de evaluación que ha de ser aplicada antes y después de las sesiones. Dicha prueba de evaluación se basa en la adaptación en español de la Escala PASS (Solomon y Rothblum, 1984). Destaca la aplicabilidad de este programa para el alumnado adolescente, habiendo adaptado las propuestas analizadas dirigidas al alumnado universitario. Se precisan estudios de corte experimental que ratifiquen su ajuste y especificidad en el ámbito de la orientación educativa.

**Palabras clave:** adolescencia, procrastinación, rendimiento académico, intervención

## ABSTRACT

Procrastination is a relevant variable that affects the school performance of students in secondary education. Related factors such as self-regulation of learning, self-efficacy, self-esteem or frustration make up this construct, which is increasingly present in psycho-pedagogical research and intervention. For all these reasons, the present TFM analyzes in depth this concept and its characteristics based on experimental studies and other instrument validation studies. After the conceptual organization, an intervention program structured around three operational dimensions is established: planning and time management, self-esteem and motivation, self-regulation and frustration. Ten activities have been designed within the framework of the tutorial action plan to be applied by the guidance professional in coordination with the tutor-teacher. In addition to these activities, there is an evaluation test to be applied before and after the sessions. This evaluation test is based on the Spanish adaptation of the PASS Scale (Solomon and Rothblum, 1984). The applicability of this program for adolescent students stands out, having adapted the proposals analyzed for university students. Experimental studies are needed to ratify its adjustment and specificity in the field of educational guidance.

**Key words:** adolescence, procrastination, academic performance, intervention.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la orientación educativa, y más concretamente en su vertiente de aplicación en Educación Secundaria, destaca el diseño y desarrollo de una intervención especializada que aborde problemáticas subyacentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, rendimiento académico y, en definitiva, el desarrollo de las potencialidades del alumnado, tal y como establece la OCDE (2004).

La procrastinación es un tema de gran relevancia debido a que afecta no sólo al ámbito académico sino también al social y al personal. La procrastinación es un problema muy común entre estudiantes, especialmente en los adolescentes, afecta negativamente a su rendimiento escolar, nivel de estrés y bienestar personal. Comprender las causas y consecuencias de la procrastinación va a permitir diseñar intervenciones efectivas para mejorar el aprendizaje y motivación de los estudiantes (Delgado-Tenorio et al. 2021).

Según Garzón Umerenkova y Gil Flores (2020), entre un 40% y 80% de los estudiantes procrastinan. Este comportamiento trae consecuencias como: no saber organizar adecuadamente los estudios, involucrarse en prácticas inmorales y abandonar los estudios. Es decir, la procrastinación interfiere en la voluntad de realizar las tareas y en el compromiso que tienen con las mismas. A su vez, esto genera un nivel alto de estrés en los estudiantes, provocando un desequilibrio entre sus expectativas, aspiraciones y metas. Todo esto se traduce en un bajo bienestar psicológico que afectará a todos los ámbitos de su vida como el social, crecimiento personal, percepción de la vida, responsabilidad, adaptación, etc, no solo al académico.

Por todo ello, como futura orientadora, he centrado la realización del presente Trabajo Fin de Máster en adelante TFM en profundizar teóricamente en esta temática y, como consecuencia de ello, diseñar una propuesta de intervención, enmarcada en las funciones de prevención de las dificultades de aprendizaje, así como en el asesoramiento sobre el proceso educativo que se establece en la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Por otro lado, como estudiante del Máster Universitario de Profesorado de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Valladolid, se trabajan las competencias generales del TFM relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje que van encaminadas a desplegar las

competencias de este proceso que permitan el ajuste a las características de cada alumno, promoviendo la motivación por aprender y el desarrollo de su capacidad de pensamiento e independencia para actuar con autonomía y, con ello, lograr su máxima adaptación personal y social (CG6). También se tendrá en cuenta la competencia que hace referencia a la comunicación entre familias y centro (CG11), aspecto que posibilita abordar los problemas en el contexto familiar potenciando la intervención del profesional de la orientación educativa.

Como se podrá apreciar a lo largo de este trabajo, la procrastinación es un concepto multimodal que engloba diversos factores y/o variables, lo que implica tratar de dinamizar desde los tres ámbitos o ejes de intervención del Plan de Actividades del Departamento de Orientación: Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional, además del Apoyo al Plan de Acción Tutorial.

Existen varias controversias respecto al estudio de la procrastinación, siendo objeto de debate debido a que no existe una definición del constructo única y universalmente aceptada, haciendo más énfasis unos en aspectos cognitivos y otros en los motivacionales (Steel, 2007). Otro aspecto controvertido es su medición, coexistiendo gran variedad de modelos de instrumentos de medida para su evaluación (Pychyl et al. 2001). Tampoco está clara su génesis, decantándose unos investigadores por un rasgo de personalidad y otros por un comportamiento aprendido (Klofstad y Hull, 2011). Y, por último, no existe un tratamiento común para todas las personas, debiéndose tener claro que se ha de partir siempre de una evaluación individualizada y valorar a posteriori qué técnicas son mejores en cada caso (McCown y Pychyl, 2013).

El trabajo desarrollado se va a centrar en primer lugar en analizar teóricamente las características de la adolescencia y los conceptos de rendimiento escolar y procrastinación, los cuales engloban otros como fracaso escolar y gestión del tiempo. Tras el marco teórico, se diseñará una propuesta de intervención, basada en las características estructurales y de contenido de los programas existentes hasta el momento. Para finalizar, se describirán las conclusiones extraídas a partir de la elaboración del programa, destacando aquellas fortalezas, limitaciones y propuestas de mejora.

## JUSTIFICACIÓN

Como causas de un rendimiento escolar deficitario y, por tanto, del fracaso escolar se han estudiado múltiples variables a lo largo de los últimos años, destacándose en las últimas investigaciones el constructo de “procrastinación” (Aslam, 2024; Bakali y Mouratidis, 2024; Bojuwoye, 2019; Irfan et al., 2024). Muchos estudios establecen vínculos entre la motivación de los estudiantes y su esfuerzo, pero muy pocos han profundizado en las fluctuaciones intrapersonales de los resultados académicos, como la procrastinación. Es posible que el esfuerzo de los estudiantes a lo largo de su vida académica apenas sea consistente, pudiendo fluctuar semana a semana o incluso día a día. Por eso es necesario investigar hasta qué punto influyen las fluctuaciones intrapersonales en las estrategias de aprendizaje, centrándose especialmente en la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación, que predicen la calidad de la motivación, que a su vez predice la procrastinación. Se centran en estas tres porque se consideran marcadores esenciales del desempeño de los estudiantes. Conocer la variación de la satisfacción de las necesidades predice la variación intraindividual en las estrategias de aprendizaje y la procrastinación mediante la calidad de la motivación, esto ayuda a comprender mejor cómo abordar el problema de la procrastinación mediante intervenciones adecuadas (Bakali y Mouratidis, 2024).

La procrastinación está estrechamente relacionada con la escrupulosidad y el bajo rendimiento académico. La escrupulosidad como rasgo de personalidad explica las diferencias individuales de la procrastinación, y el grado de procrastinación explica las diferencias individuales en el rendimiento académico posterior. Profundizar sobre el efecto mediador de la procrastinación permitirá aclarar la relación escrupulosidad-rendimiento (Sparfeldt y Schwabe, 2024). Según Costa y McCrae (1992), la escrupulosidad en el sentido del modelo de cinco factores comprende alta autodisciplina, control de los impulsos, esfuerzo por lograr logros y diligencia. Los estudiantes más concienciados están mejor organizados, son más disciplinados y trabajadores, y se centran de manera eficaz en las tareas y logros académicos, incluso cuando son tareas de baja importancia personal o están en conflicto con actividades no relacionadas con la tarea. En un estudio de capacitación para mejorar los procesos de aprendizaje autorregulados, como la gestión del tiempo y el manejo de distracciones, se fomentaron los procesos de autorregulación de los estudiantes y se redujo la procrastinación, lo que respalda la suposición de que la procrastinación es el resultado de una baja autorregulación. Debido a que la procrastinación académica se define como el retraso de las acciones académicas previstas, se espera una influencia negativa de la procrastinación académica en el rendimiento académico, volviendo a afirmar que la procrastinación es el resultado de una autorregulación insuficiente. No hay que olvidar que la procrastinación se asocia típicamente



con otros comportamientos de mala adaptación, como la mala conducta académica, las intenciones de abandono escolar y emociones relacionadas con los logros, como la ansiedad relacionada con los exámenes. Demostrando que los estudiantes que procrastinan severamente no son capaces de aprender todos los temas relevantes lo suficiente para los exámenes. Profundizar en los mecanismos mediadores mediante los cuales la escrupulosidad como factor de personalidad se relaciona con resultados, como el logro académico a través de la procrastinación académica, podrían aclarar aún más el papel de la personalidad –específicamente la escrupulosidad– para el logro académico (Sparfeldt y Schwabe, 2024).

Un aspecto importante a conocer sobre la relación de escrupulosidad, procrastinación y rendimiento es si están moderadas por las características del curso, por ejemplo, las características de los cursos denominados “favorables a la procrastinación”, como plazos prolongados para completar las tareas y grados de libertad. Por eso, diseñar cursos menos propensos a la procrastinación podría ser útil para reducir esta y las correspondientes consecuencias negativas. Investigar más a fondo la interacción de la personalidad y las características individuales de los estudiantes con las características del curso (y su dinámica a lo largo del tiempo) podría aclarar mejor los mecanismos de cuándo y cómo se produce la procrastinación e influye en los resultados de los estudiantes, como el rendimiento (Sparfeldt y Schwabe, 2024).

El Sistema Educativo Español, de acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), debe garantizar una educación de calidad en todos los niveles del sistema educativo, lo que implica mejorar el nivel educativo del alumnado, así como lograr el máximo desarrollo de sus competencias. Para dar respuesta a estas necesidades, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), marca como principios que la orientación educativa y profesional de los estudiantes es un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, además de propiciar el esfuerzo individual y la motivación del alumnado. También promueve el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

En este TFM se enfatiza la competencia personal, social y de aprender a aprender del alumnado, siendo esta una de las ocho competencias clave que aparecen en el Perfil de Salida al término de la enseñanza básica. Así, según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:

“La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. [...] (p. 30)

Las intervenciones centradas en la reducción de la procrastinación suelen presentar limitaciones, pero siguiendo la literatura, algunas aplicaciones como la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) han conseguido resultados eficaces en la disminución de la procrastinación y miedo al fracaso proporcionando repertorios de conductas flexibles y amplios, además de trabajar la conciencia plena (López-López et al. 2020). No obstante, también se ha conseguido reducir notablemente el nivel de procrastinación a través de la terapia cognitivo-conductual. Hasta el momento, parece conseguir los mejores resultados en la intervención favorable sobre la procrastinación, aunque sean pequeños y moderados (Bertolín-Guillén, 2023).

Según algunos estudios, las condiciones socioeconómicas afectan al rendimiento escolar del alumno, siendo los más desfavorecidos o con vidas complejas los más propensos a procrastinar (Alemi et al. 2021). Al igual que el uso de las redes sociales, contribuye a la procrastinación académica y es un problema creciente de la era digital (Doty et al. 2020). Además, la procrastinación se ha relacionado con la aparición de múltiples consecuencias negativas que se han relacionado tanto con la salud mental como la física, junto con la incapacidad de la persona para alcanzar sus metas y sus relaciones interpersonales. En cuanto a la salud mental, son frecuentes los problemas de sueño, junto con un aumento de los niveles de estrés, de ansiedad y de depresión que perjudican la salud de los estudiantes (Morales, 2022).

Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), el abandono educativo en 2023 tuvo una tasa del 13,6%, siendo inferior al porcentaje de 2022 (13,9%). La tasa de repetición en la Educación Secundaria fue de 4,2%, siendo el primer curso el que presenta más porcentaje de repetición (5,0%). Atendiendo a estos datos, España se sitúa como uno de los países con peores resultados académicos de la OCDE. En respuesta, numerosos países de la Unión Europea y de la OCDE han convertido la reducción del abandono escolar temprano (AET) en una prioridad política (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Ante estos resultados, se considera necesario intervenir en los condicionantes del fracaso escolar, bajo rendimiento académico y tendencia a la procrastinación en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

## OBJETIVOS

El principal objetivo de este TFM es diseñar y elaborar una propuesta de intervención en el ámbito de la Orientación Educativa para los alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria para reducir la procrastinación académica.

El segundo objetivo, derivado del anterior y no menos importante, es revisar teóricamente el constructo de la procrastinación académica y su relación con el rendimiento escolar del alumnado de la E.S.O.

El primer objetivo se relaciona directamente con la Competencia General 4 (CG4) del Máster Universitario de Profesor de Enseñanza Secundaria-especialidad Orientación Educativa, dice expresamente “*desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes*”. Está claro que resulta imprescindible el saber aplicar distintas metodologías a la diversidad del alumnado, siendo el conjunto de técnicas que se utilizan para la promoción de la procrastinación un ejemplo de ello. Este objetivo igualmente se vincula a la Competencia General 8 (CG8), que expresa “*desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada, además de participar en la evaluación, investigación e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*”. Dicha competencia se ve claramente definida en la necesidad del profesorado de la orientación educativa para llevar a cabo esta propuesta de intervención de forma coordinada con todo el equipo docente y, especialmente, del profesor-tutor, integrándose de forma plena en el plan de acción tutorial del centro. En relación con competencias más específicas, se destaca aquella que hace referencia a la orientación psicopedagógica y profesional, al conocimiento de los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional (CE 5). Como se verá a posteriori en la fundamentación teórica, la procrastinación académica es un factor decisivo para lograr un rendimiento escolar eficaz y, por ende, evitar la aparición de dificultades de aprendizaje, aspectos igualmente extensibles al ámbito de las relaciones interpersonales así como al de la orientación académico-profesional.

El presente TFM se ha desarrollado para diseñar una propuesta de intervención adaptada al alumnado de educación secundaria en la que se reduzca su conducta de procrastinación, así como mejorar el nivel de rendimiento académico.

Asimismo, y siendo necesario para abordar con eficacia el anterior objetivo, se tiene que tener presente otro objetivo, centrado en analizar teóricamente el estado de la cuestión referido a la procrastinación como constructo psicológico vinculado a las funciones de la orientación educativa y como elemento dinámico de influencia en los procesos de enseñanza y desarrollo del alumnado que está siendo analizado por parte de la investigación de la psicología educativa en los últimos años, el conocimiento exhaustivo de las variables y los elementos que conforman cada uno de los modelos explicativos subyacentes a la procrastinación nos permite abordar de una manera más sistemática y rigurosa la intervención psicopedagógica en este ámbito.

Estos dos objetivos se vinculan directamente con la siguiente Competencia General del Máster Universitario de Profesor de Enseñanza Secundaria-especialidad Orientación Educativa:

En cuanto a la fundamentación teórica, análisis técnico del constructo y su aclaración terminológica, se relaciona con la Competencia General 3 (CG3): “*Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje* “. El hecho de haber consultado bases de datos bibliográficas actualizadas y el haber organizado y tratado dicha información permite una valoración positiva de dicha competencia.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### ADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones. No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social. La Organización Mundial de la Salud dice que la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases: la adolescencia temprana (10 a 14 años) y la adolescencia tardía (15 a 19 años). Por tanto, engloba toda la etapa estudiantil de una persona que en el sistema educativo español abarca hasta los 16 o 18 años de edad, comportando una necesidad de intervención orientadora de carácter global y sistemático (Pérez y Santiago, 2002).

Es el paso de niño a adulto y eso implica una serie de cambios y conflictos que afectarán no solo a la persona sino a todo su entorno. Estos cambios afectarán principalmente a su familia, amigos, académico, corporal, comportamiento, etc., y derivan en una reestructuración de su vida, teniendo que modificar su manera de relacionarse con el mundo, además de los cambios físicos que lleva consigo (Silvers, 2022). Podemos clasificar estos cambios en varias áreas, que incluyen una serie de aspectos clave en el desarrollo, tal y como se muestra en la tabla 1:

**Tabla 1**

*Aspectos clave del desarrollo*

<b>CAMBIOS SOCIALES</b>	<b>CAMBIOS FÍSICOS</b>	<b>CAMBIOS COGNITIVOS</b>
Independencia	Incremento de la altura y peso	Búsqueda identidad personal
Actitud rebelde	Cambios hormonales	Inestabilidad emocional
Grupo de iguales	Maduración sexual	Desarrollo del lenguaje
Idealismo social	Desequilibrios alimenticios	Pensamiento formal
Intereses profesionales	Cambio de voz y aparición de vello corporal	Capacidad de reflexión y razonamiento

Dentro de los aspectos sociales encontramos que en la adolescencia surge el proceso de adquisición de autonomía personal (independencia), ya que la persona se da cuenta de que ya no es un niño y quiere ser un adulto, aunque todavía no lo es. Quiere entrar en esa sociedad de mayores y para compensar ese sentimiento de inferioridad adopta una serie de actitudes ante los demás y él mismo, para parecer seguro, adopta una actitud rebelde. La manera de conseguir lo que quiere es

oponerse sistemáticamente a las imposiciones de padres y profesores. A su vez, esta actitud le ayuda a estrechar lazos con sus iguales ya que será en quienes busque la aprobación. El grupo de iguales le influenciará tanto en su actitud como en sus valores. Así también se va formando su idealismo social, preocupándose por sus ideas políticas, religiosas, culturales, éticas, valores, etc. Además, le irá suscitando la idea de elegir una ocupación y capacitarse para ello, llevándolo a tomar decisiones cruciales en su vida (Mondragón y Trigueros, 2023).

Con la llegada de la pubertad se producen numerosas modificaciones fisiológicas que inciden en diversos cambios físicos de la persona. Se produce un crecimiento corporal por el aumento de peso y estatura, provocando un aumento de la masa y fuerza muscular que cambiarán el aspecto de la persona. El incremento de la velocidad de crecimiento provoca cambios en los procesos endocrino-metabólicos, aumentando las secreciones hormonales, principalmente la progesterona en la mujer y la testosterona en el hombre. El aumento de estas secreciones derivará en cambios, como la maduración de los caracteres sexuales primarios y secundarios, así como el inicio de la capacidad reproductora. También aparece la menstruación y la eyaculación. De forma indirecta, la maduración de los órganos lleva consigo más cambios como la aparición del vello corporal y el cambio de voz. Además, la preocupación por los cambios en su cuerpo está ligada a su autoconcepto y, a veces debido a los cambios hormonales, puede hacer que desarrollen desequilibrios alimenticios, provocando más cambios en su cuerpo que no saben gestionar (Güemes-Hidalgo et al. 2017).

Desde el punto de vista cognitivo, se producen cambios intelectuales que abren nuevas perspectivas de pensamiento y razonamiento. Esto permite que empiecen a conocerse a sí mismos y adquieran conciencia de qué hacen y por qué. Muchas personas desarrollan un narcisismo por confiar excesivamente en sus ideas (superioridad), otros se sienten inferiores, todo esto a la vez que van descubriendo valores, sentimientos y habilidades sociales. Como no están acostumbrados a tanto cambio, no saben gestionarlo y aparece la inestabilidad emocional, tienen cambios de humor, reacciones descontroladas, comportamientos incoherentes, etc. Todo esto va acompañado de un desarrollo del lenguaje, ya que en su nueva forma de relacionarse implica el uso de nuevas expresiones, capacidad de comunicación, capacidad de discusión y desarrollo de habilidades metalingüísticas. Las nuevas necesidades intelectuales hacen que se pase de un pensamiento concreto a uno abstracto, donde se diferencia entre lo real y lo posible, se desarrolla un aprendizaje significativo, se aprende métodos de enseñanza-aprendizaje, técnicas de trabajo, etc. Todo esto deriva en el desarrollo de la capacidad de razonar y reflexión que lleva a preguntarse cosas que se

necesita responder y muchas veces no se sabe cómo y por eso se está en una constante búsqueda de esa solución (Pérez y Santiago, 2002).

Como se ha visto, la etapa de la adolescencia implica muchos aspectos que influyen en todos los ámbitos de nuestra vida, pero especialmente en el ámbito educativo, ya que es un entorno donde converge lo cognitivo, lo social y lo físico (López et al. 2007).

## **RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

El rendimiento académico es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es aceptado como un concepto multidimensional, amplio y relativo en función de los diversos objetivos y resultados esperados en la acción educativa. Otros estudios lo consideran como la medición de la efectividad escolar o logros académicos (Usán, 2018).

Se trata de un término que engloba una gran complejidad tanto en lo relativo a su definición como a su medida. Además, el concepto de rendimiento académico cuenta con términos intercambiables, tales como desempeño académico o éxito académico, lo que conlleva que su definición y operativización resulten aún más complejas a nivel universal. A todo ello, hay que añadir que la ambigüedad que caracteriza al éxito académico se debe también a las diferentes perspectivas desde las que se aborda el éxito en general. En consecuencia, el rendimiento académico debe entenderse como un concepto multidimensional que refleja los aprendizajes adquiridos por el estudiante a diferentes niveles. Estos aprendizajes se vinculan con el crecimiento y el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de quien aprende y no solo con los conocimientos que adquiere (Gutiérrez de Rozas Guijarro et al. 2022).

Las investigaciones sobre rendimiento académico en la enseñanza superior coinciden en lo impreciso que resulta identificar el rendimiento académico con las notas. Para algunos autores, es necesario distinguir entre rendimiento inmediato (notas) y el mediano (logros personales y profesionales). Latiesa (1992) diferencia el rendimiento en sentido amplio (éxito, retraso y abandono) y en sentido estricto (notas) o regularidad académica. Es de interés la relación entre la potencia (input) del que aprende y el producto que se logra (aprendizaje). No obstante, las notas (indicador de la consecución de logros) parecen ser el mejor indicador o, al menos, el más accesible para definir el rendimiento académico; sobre todo, si las notas reflejan los logros en los diferentes componentes o dimensiones del producto universitario (aspectos académicos-profesionales y

personales); es decir, el completo perfil de formación. Cada vez más se incrementa el interés de las universidades y de los gobiernos por el rendimiento y, especialmente, por el abandono de los estudios (Rodríguez et al. 2004).

Desde una perspectiva orientadora, inquieta especialmente la problemática personal e interna del estudiante que abandona, por el sentimiento de fracaso y frustración que se genera. Cada estudiante que abandona es una oportunidad perdida para el propio estudiante y para la sociedad en que se inserta. Es sabido que el rendimiento académico es un fenómeno complejo en cuyo resultado intervienen múltiples factores. Se pone de manifiesto la insuficiencia de los modelos centrados exclusivamente en factores personales y enfatizan la importancia del *background* académico y personal del estudiante (Guerreros y Jhovana, 2020).

### ***Variables Intervinientes***

Debido a su importancia, se ha querido profundizar en las variables que influyen en el rendimiento académico. Anteriormente, se ha hablado de que intervienen varios factores que se pueden agrupar en dos ámbitos: personal y socioambiental.

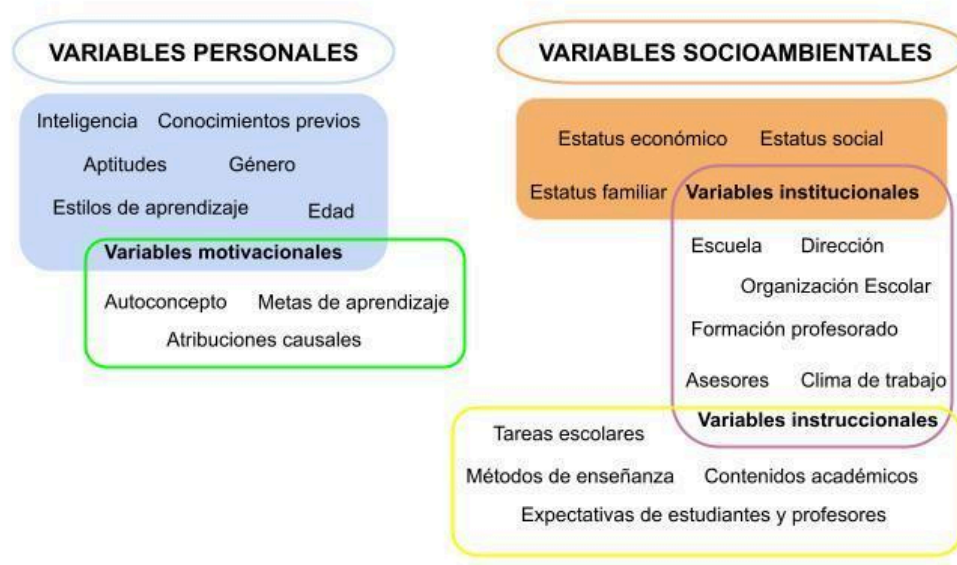
Las variables personales incluyen aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales,...).

Las variables socioambientales se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo. Dentro de estas encontramos las variables institucionales, que se refieren a la escuela como institución educativa e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores, asesores, clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa, etc. Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos o escolares, los métodos de enseñanza, las prácticas y tareas escolares, las expectativas de los profesores y estudiantes (González-Pienda, 2003). En la figura 1 aparecen representadas todas las variables citadas anteriormente.



**Figura 1**

*Variables que influyen en el rendimiento académico*



Las investigaciones actuales se centran más en estudiar variables personales y psicológicas, mientras los estudios anteriores enfatizaban la importancia de conocer el entorno y familia del alumno. En este estudio nos centraremos en variables psicológicas, especialmente en: disposición hacia el estudio, ajuste escolar, estrategias de aprendizaje, aptitudes, motivación, resiliencia y autorregulación (Salotti, 2006).

### **a. Disposición hacia el estudio**

Se establece que tiene gran importancia, pues dependiendo de si esta es positiva o negativa, se pueden presentar dificultades en el aprendizaje o no. Este tema ha sido motivo de preocupación entre los investigadores desde hace mucho tiempo, al punto que diversas investigaciones buscan determinar los procesos implicados en el aprendizaje a fin de valorar cómo las actitudes de los estudiantes influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico (Ortega et al. 2021).

### **b. Ajuste escolar**

El ajuste escolar implica la unión de varios aspectos como los comportamentales, sociales, actitudinales y cognitivos referentes a la relación del alumnado con el entorno escolar; se dice que es una variable multifacética ya que recoge la percepción que el alumnado tiene de sí mismo y como miembro social activo del entorno escolar y de la comunidad (Zambrano Ortega, 2022).

Es importante señalar que actualmente el concepto de ajuste escolar continúa asociado a la adaptación y relacionado en la competencia social que permite llevar a cabo conductas de éxito respecto a las tareas que se presentan durante el desarrollo de una persona. Así, el ajuste escolar es un indicador de adaptación social a las exigencias y características del sistema educativo que representa el grado en el que el alumnado se percibe satisfecho, integrado y comprometido con la escuela. El autoconcepto académico y global tiene una capacidad predictiva grande-moderada sobre las dimensiones del ajuste escolar, siendo destacable la influencia del autoconcepto académico sobre el rendimiento escolar (Rodríguez-Fernández et al. 2016).

Cabe destacar que la percepción del profesor en el ajuste escolar de sus alumnos puede ser un importante indicador de su bienestar psicosocial y aportar información útil para el desarrollo de intervenciones encaminadas a mejorar su ajuste psicosocial (Reina González y Domínguez, 2019).

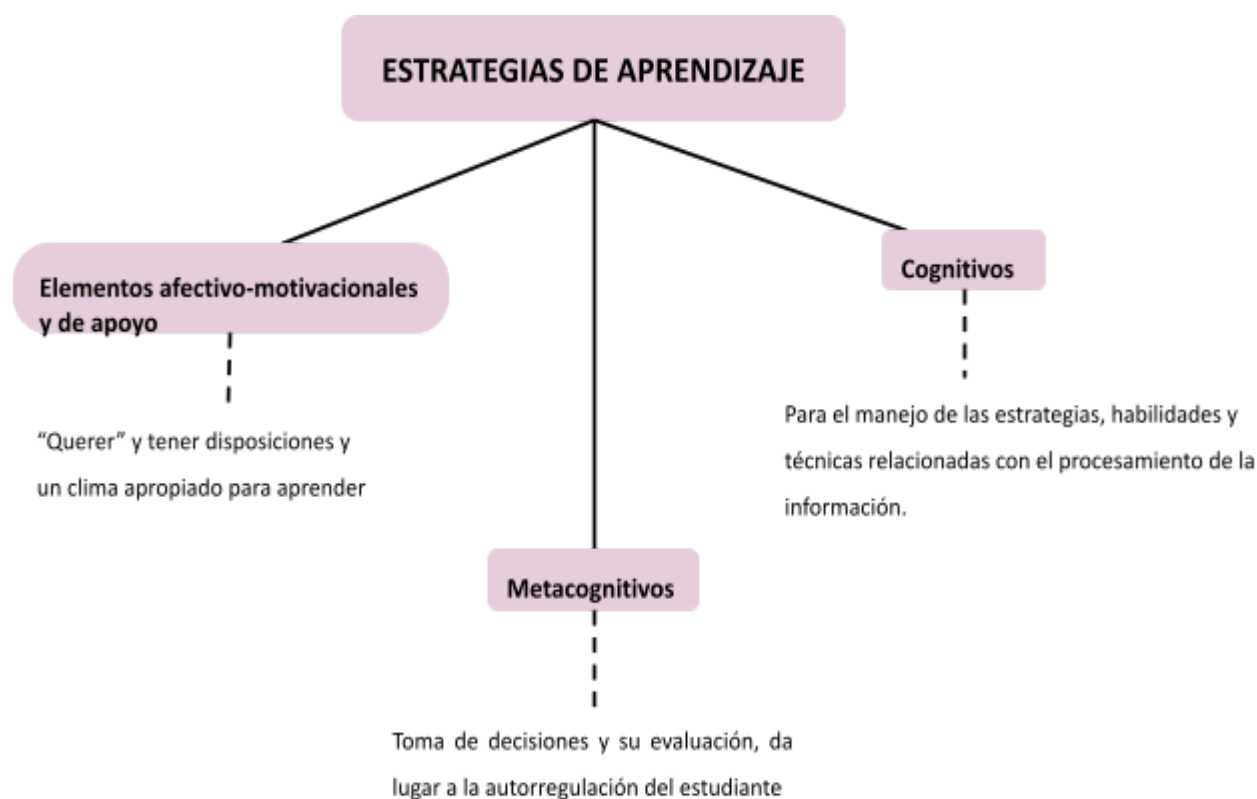
### **c. Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como un conjunto organizado, consciente y deliberado de lo que hace un estudiante para alcanzar un objetivo propuesto en un contexto determinado. También se ha hablado de la efectividad de las estrategias de aprendizaje, ya que muchas veces, aunque se utilicen, no se usan de manera eficaz y no inciden en el rendimiento escolar. En un principio, se valoraban sólo los factores cognitivos y metacognitivos actualmente; se hace referencia a un concepto más integrador, incluyendo elementos afectivos, afectivo-motivacionales y de apoyo; y las estrategias de aprendizaje. Las estrategias más empleadas por los estudiantes son la gestión de recursos cognitivos, seguida de las metacognitivas; los factores que intervienen en el cambio de las estrategias son el rol del profesor y variables motivacionales (Ortega et al. 2021).

Vázquez (2021) indica que las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios son predictores de su rendimiento académico, resultado que debería ser utilizado por las autoridades educativas para orientar el diseño de políticas y estrategias educativas para el logro de mejores aprendizajes. Además, se demostró que existe asociación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, por lo cual el empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje dependerá del alcance del rendimiento académico. Es necesario señalar que las estrategias de aprendizaje están integradas por tres elementos, tal y como aparecen en la figura 2:

**Figura 2**

*Elementos que conforman las estrategias de aprendizaje*



Los enfoques de aprendizaje tienen un carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera, lo que les confiere parentesco con los estilos de aprendizaje, que son formas específicas y relativamente estables de procesar información. Se han agrupado en torno a dos orientaciones: la cuantitativa (conductista y cognitiva) y la cualitativa. Dentro de la orientación cualitativa se diferencian dos líneas de investigación: los estilos y los enfoques de aprendizaje; los segundos se sitúan dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto. Los estilos se pueden considerar como predisposiciones, relativamente generales y constantes, que responden a una tendencia del sujeto y derivan de la disposición de un individuo a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea. Sin embargo, los enfoques son más flexibles que los estilos y se modulan en función del contexto y de las necesidades, movilizandando las estrategias oportunas para conseguir los objetivos pretendidos, que son más específicos o particulares (Lamas, 2015).

En muchas ocasiones, hay alumnos que, contando con capacidad suficiente, no obtienen buenos resultados porque no saben qué hacer ante una tarea determinada, fallan en la planificación, no se sienten capaces de resolverla, o no eligen la estrategia adecuada en el momento oportuno.

Esto supone que, aun disponiendo de los medios y recursos cognitivos suficientes, por su forma deficiente de estudiar, no consigue los resultados esperados. En este sentido, el saber utilizar unas estrategias de aprendizaje adecuadas, planificando y controlando de forma consciente lo que hace, va a aumentar la eficacia en el rendimiento con unos resultados mucho más satisfactorios. El utilizar o no estrategias adecuadas de aprendizaje se convierte en un factor decisivo para explicar el éxito y fracaso escolar (González-Pienda, 2003).

#### **d. Aptitudes**

Son las variables que constituyen la dimensión cognitiva que con mayor frecuencia son usadas como predictoras del rendimiento académico, ya que las tareas y actividades escolares exigen la puesta en juego de procesos cognitivos. A partir de los estudios revisados se constata la existencia de una relación significativa y positiva entre las aptitudes de los alumnos y su logro académico (Luengo, 2015).

La capacidad intelectual ha sido considerada como el condicionante por excelencia del rendimiento académico. Las investigaciones más recientes parecen confirmar que, a pesar de que la inteligencia explica una parte importante de dicho rendimiento académico, son numerosos los factores que, estando estrechamente relacionados entre sí, contribuyen a explicar la variabilidad de los resultados educativos (Gutiérrez de Rozas Guijarro et al. 2022).

Asimismo, debemos considerar que si la impulsividad afecta a la capacidad para aprender, es posible que solo se vea afectada la inteligencia cristalizada del sujeto, no la inteligencia fluida, ya que la primera depende en mayor medida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que la inteligencia fluida se refiere a la capacidad de establecer relaciones independientemente de los conocimientos previos adquiridos (Lamas, 2015).

La eficacia en el aprendizaje no está relacionada únicamente con la capacidad cognitiva y aptitudinal, sino que depende también de cómo el alumno utiliza ese potencial a través de los denominados estilos de aprendizaje (citados anteriormente). Son los diferentes modos en que los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas y problemas escolares. De manera que, dependiendo del estilo personal que adopten, tendrán mayor o menor probabilidad de éxito escolar (González-Pienda, 2003).

### **e. Motivación**

La motivación se describe como un conjunto de variables en continua interacción entre sí. Es lo que pone en marcha y activa la conducta dirigiéndose hacia una meta, que el estudiante se esfuerza en conseguir, persistiendo en alcanzarlas. La motivación incluye además otras variables como las atribuciones causales, las expectativas de logro, la valía personal, la autoeficacia y, sobre todo, la autoestima y el autoconcepto, considerado como un elemento central en el estudio de la motivación y de la personalidad. Para aprender y mejorar el rendimiento es imprescindible saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas); pero además, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (variables motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar. Por tanto, los alumnos precisan tener voluntad y habilidad (Núñez, 2009).

Contando con los múltiples enfoques que se establecen para su estudio, existe acuerdo en que son dos los móviles que orientan el comportamiento de las personas: la consecución del éxito y la evitación del fracaso. En la teoría motivacional de Weiner (1986), se mantiene que el comportamiento motivado está en función de las expectativas de lograr una meta y el valor de esa meta. Según este autor, estos dos componentes se encuentran determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre cuáles son las causas responsables de sus éxitos o fracasos (Durán-Aponte y Pujol, 2013).

### **f. Resiliencia**

Los alumnos con capacidad resiliente muestran facilidad para establecer relaciones, resolver problemas, desarrollar un sentido de identidad, hacer planes y determinar expectativas. Además, son niños que manifiestan mayor introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad, moralidad, autoestima y pensamiento crítico, poseen mayor tolerancia a la frustración y son cooperativos. Asimismo, tienen madurez intelectual, son activos, seguros, competentes, flexibles y expresan interés por nuevos retos, confían en ellos mismos y en el ambiente que les rodea. Según otros estudios, consideran que su vida tiene un sentido, existe por una misión u objetivo y puede controlar su destino; todas ellas, características valoradas por la sociedad, ya que los individuos con bajo rendimiento escolar demuestran menor resiliencia (Zanatta et al. 2014).

La resiliencia está asociada de manera positiva con la autoestima y autoeficacia, y todas a su vez con el rendimiento académico. Un nivel alto de autoestima condiciona una mayor responsabilidad, compromiso, seguridad y motivación para el desempeño de tareas y logros escolares. Respecto de la autoeficacia, se ha corroborado de manera empírica que cuando un alumno cuenta con un juicio de autoeficacia positiva tiene un elevado rendimiento escolar: este juicio media el esfuerzo y la persistencia que se emplea (Ortega-Pierres et al. 2010). Como proponen Zimmerman y Bandura (1994), el que el alumno se sienta capaz de desempeñarse en forma positiva en la escuela propicia que demuestre un mayor esfuerzo y persistencia para lograr un rendimiento favorable.

La autoestima, autoeficacia y resiliencia actúan como factores protectores del rendimiento escolar. Es coherente que esta relación sea positiva, ya que quienes cuentan con un rendimiento escolar favorable demuestran facilidad para abstraer y discriminar las principales características de un problema e identificar la información faltante. Además, tienen flexibilidad cognitiva para visualizar y utilizar diversas estrategias dependiendo del conflicto. Por ello, se favorece la resiliencia puesto que el individuo no sólo se centra en el problema, sino que dirige su atención a las alternativas de solución (Colmenares y Figueira, 2015).

#### **g. Autorregulación**

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”. Desde el punto de vista académico la autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que los alumnos activan cuando están trabajando para alcanzar las metas que se han fijado para sí mismos, siendo esta clave para un buen rendimiento académico (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Los alumnos autorregulados dirigen, controlan y adaptan su comportamiento, cognición y motivación. En primer lugar, un estudiante que es capaz de autorregular su aprendizaje, frente a uno que procrastina, posee diversas estrategias cognitivas que le permiten entender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información. Son capaces de poner en marcha las estrategias volitivas necesarias para evitar distracciones y mantener la concentración durante la realización de las tareas. Por tanto, la autorregulación es un factor protector de la procrastinación (Torrano et al. 2017).

Estos alumnos autorregulados muestran una serie de estrategias motivacionales y volitivas, que incluyen altos niveles de autoeficacia y una orientación hacia la meta, y que les permiten evitar distracciones, y mantener la concentración y el esfuerzo durante la realización de las tareas. El aprendizaje autorregulado se ha convertido en un concepto imprescindible en la práctica educativa, puesto que tiene implicaciones evidentes en el éxito académico, y convierte al estudiante en un protagonista activo y comprometido con su aprendizaje (Morales, 2022).

### ***Características en el Sistema Educativo***

La evaluación pedagógica es entendida como el conjunto de procedimientos que se planean y aplican dentro del proceso educativo con el fin de obtener la información necesaria para valorar el logro, por parte de los alumnos, de los propósitos establecidos; a través de su valoración por criterios, presenta una imagen del rendimiento académico que puede entenderse como un nivel de dominio o desempeño que se evidencia en ciertas tareas que el estudiante es capaz de realizar (y que se consideran buenos indicadores de la existencia de procesos u operaciones intelectuales cuyo logro se evalúa). La evaluación del rendimiento escolar tiene, de hecho, un doble interés: por un lado, indica hasta qué punto consiguen los alumnos aquellos aprendizajes a los que dirigen su principal esfuerzo; por otro, proporciona conocimientos sobre la eficacia de la escolarización, ya que no es fácil que la escuela consiga objetivos complejos y abstractos (Lamar, 2015).

Algunas de las evaluaciones más reconocidas es la evaluación PISA (acrónimo de Program for International Student Assessment, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) se realiza cada tres años. Es una evaluación internacional que mide el logro de los estudiantes de 15 años, que cursan algún grado de educación secundaria o su equivalente, en las competencias de lectura, matemática y ciencias. España participa en esta evaluación (Mares Reyes, 2014).

Lo verdaderamente importante y útil es definir los objetivos educativos a que aspiramos, analizar los contextos y las dificultades con que nos encontramos, y generar propuestas y mecanismos de acción que nos permitan ir avanzando en la consecución de aquellos. Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas, especialmente en la personalidad, que pueden afectar el rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo erróneo. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas (Pardo Castillo, 2019).

## **Fracaso Escolar**

Un buen rendimiento académico lleva al éxito, pero no siempre es así. Entonces en el otro polo tenemos el fracaso escolar que es el concepto que nos interesa conocer en este estudio. El fracaso escolar se define como la falta de éxito en el proceso educativo que puede provocar numerosas pérdidas personales y sociales. Este concepto es complejo y multidimensional puede depender de numerosos factores y razones (Alemi et al. 2021).

López et al. (2016), plantean una diferenciación entre el fracaso subjetivo y objetivo. El primero se relaciona con los sentimientos de éxito de los alumnos y compara resultados alcanzados con capacidades. Aparecería el fracaso cuando se obtienen resultados educativos inferiores a los que el estudiante podría alcanzar dadas sus capacidades. Esta aproximación plantea dificultades de medición muy difíciles de salvar. La aproximación objetiva se centra en el establecimiento de unos requisitos mínimos a alcanzar dentro del sistema educativo; y su medición dependerá del establecimiento de estos mínimos. De acuerdo al Informe de la OCDE sobre el fracaso escolar, este tiene tres manifestaciones: los alumnos con bajo rendimiento académico y que no alcanzan un nivel mínimo de conocimientos; los alumnos que abandonan el sistema sin la titulación obligatoria correspondiente; y las consecuencias sociales y laborales que no lograr una preparación adecuada, tienen en la vida adulta. En el presente trabajo se apuesta por una perspectiva objetiva del fracaso al considerarse que, si bien el fracaso subjetivo tiene repercusiones en el bienestar del individuo; es la no consecución de un nivel mínimo dentro del sistema educativo la que tiene consecuencias más relevantes sobre el futuro laboral y social del mismo (Garrido Yserte et al. 2020).

Al hablar de fracaso hay que tener en cuenta que no estamos hablando de estudiantes torpes, sino de alumnos inteligentes que no rinden o que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, aparecen como malos estudiantes (González-Pienda, 2003). Un bajo rendimiento significa que un estudiante no ha adquirido de forma adecuada los conocimientos recibidos en el aula, además de que no tendría las herramientas y habilidades necesarias para solventar problemas referentes a la asignatura de estudio (Ortega et al. 2021).

Según el estudio de Alemi et al. (2021) los factores influyentes en el fracaso escolar fueron el educador, el entorno de aprendizaje, la familia y las condiciones socioeconómicas. También informaron de una relación significativa entre el género de los estudiantes y algunos factores. Sin embargo, no se observó relación en cuanto a sus edades, carreras o estados civiles y sus actitudes. Sabemos que el fracaso comienza en la educación básica y se va extendiendo a otros niveles



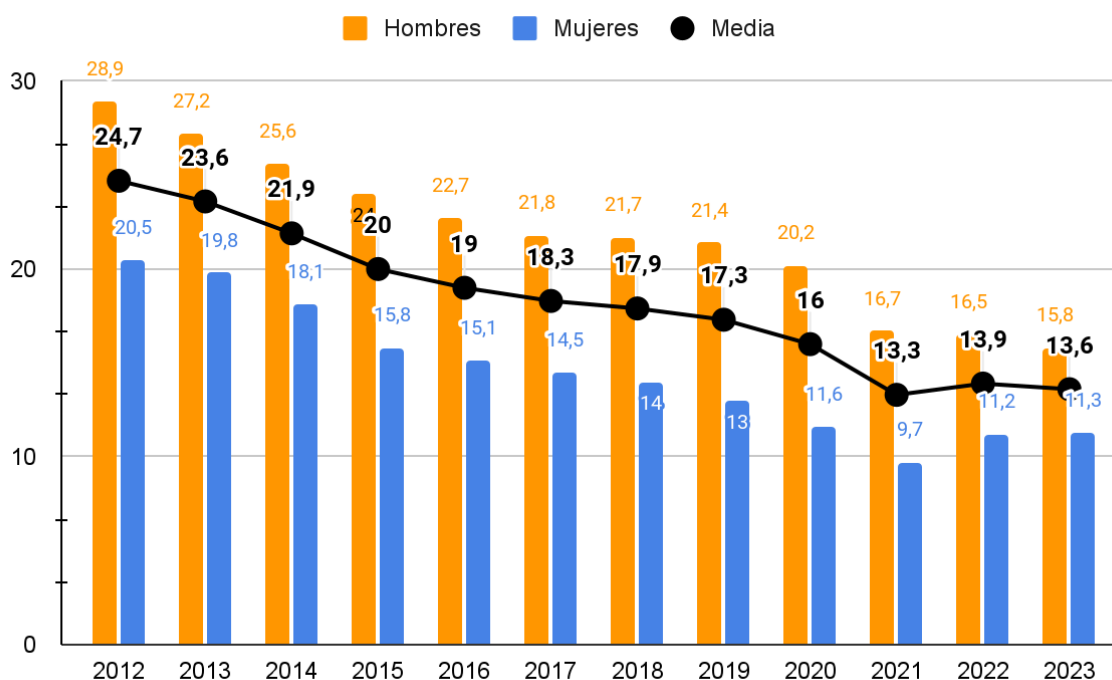
educativos, como es la educación secundaria. El fracaso puede deberse principalmente a procedimientos de instrucción o métodos de enseñanza inadecuados. Ajjawi et al. (2019) informó que las tasas más altas de fracaso entre los estudiantes eran los que llevaban vidas personales u ocupacionales complejas.

Las capacidades intelectuales de los niños determinan en parte las relaciones entre su personalidad y su logro efectivo: una experiencia de fracaso escolar es diferente para sujetos de C. I. altos y sujetos de bajo nivel mental (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976).

Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el abandono educativo en 2023 tuvo una tasa de 13,6%, algo mejor que en 2022, que fue del 13,9%, pero ambos datos reflejan un fracaso escolar alto. En la siguiente figura aparecen las tasas de abandono educativo de los últimos años en España.

**Figura 3**

*Tasas de abandono escolar temprano en España por sexos, 2012-2023*



El fracaso escolar es un problema grave en la sociedad española por eso está en las agendas de todos los gobiernos e incluso entra dentro de los Agenda 2030 de la ONU. Por ello se busca desarrollar políticas eficaces para reducirlo. También cabe decir que el Ministerio de Educación, debido a la situación financiera que lleva atravesando el país los últimos años recortó un gran número de iniciativas para paliar el fracaso escolar. Algunas de estas ya tenían un largo recorrido e

influyen en políticas de las Comunidades Autónomas. La crisis afectó especialmente a la gestión de la diversidad y educación temprana. Programas que son más necesarios para los miembros de las familias con niveles de desarrollo socioeconómico más bajo. Los resultados del análisis muestran el carácter multidimensional y multinivel del fenómeno del fracaso escolar y aconsejan diseñar políticas que atiendan a ambas características. Las expectativas y la motivación de los estudiantes aparecen como uno de los determinantes clave de su aprendizaje académico; hay que atender a estos factores como causantes del fracaso escolar, y establecer sistemas de información y orientación, tanto académica como laboral, que los alienten, involucren y ayuden a ser conscientes de la importancia de la educación (Garrido Yserte et al. 2020).

Los gobiernos de las Comunidades Autónomas, siguiendo el ejemplo del nacional, no suelen tener políticas explícitas y se centran principalmente en el fracaso administrativo (no obtener titulación alguna) o en el abandono educativo temprano (no seguir estudiando después de alcanzar el nivel ESO). Aunque sí existen algunos planes territoriales orientados hacia los alumnos de bajo rendimiento escolar como el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (Ministerio de Educación, 2011) o determinados programas dentro del Plan de Éxito Educativo (Garrido Yserte et al. 2020).

Las políticas educativas no solo se construyen dentro del aula, o son responsabilidad de la escuela, sino que intervienen otros aspectos del ecosistema educativo que es necesario atender y que requieren políticas de apoyo a la familia o al entorno en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje. Estas acciones son especialmente significativas para los alumnos que forman parte de entornos familiares desfavorecidos (Castañeda Quintero y Adell, 2013).

Algunas medidas por ejemplo, a escala europea (Consejo Europeo, 2009), el objetivo planteado se fija en reducir a menos del 15% el porcentaje de estudiantes que están por debajo del nivel 2 en las competencias PISA. La Escolarización Temprana consigue mejorar el rendimiento de los individuos incluso en su etapa adolescente. El haber tenido posibilidad de escolarización reduce la probabilidad de observar bajo rendimiento a los 15 años. Es, por tanto, una política altamente recomendable la ampliación de la escolarización para todos los alumnos y, especialmente, para los que proceden de entornos más desfavorecidos. Fuera del ámbito académico, pero dentro de las aulas, las políticas educativas han hecho hincapié en la importancia de la inclusión educativa y la integración socioeconómica y étnica en las escuelas, reconociendo la importancia del entorno familiar. Son políticas educativas con alto impacto las que se orientan no sólo a la dotación de material educativo, sino a otras cuestiones relacionadas con el entorno local y que impactan en la conciliación laboral (comedores, aulas matinales), el acompañamiento lingüístico o el transporte al

centro. Además de actividades extraescolares que se pueden hacer fuera del aula, pero en el mismo centro. Se recalca también la importancia que siempre han tenido las familias como agentes educativos, con diversas propuestas para aumentar su participación y comunicación con los centros como medida de prevención del fracaso (González Barbera, 2004).

Pese a que en este terreno no hay mucha evidencia empírica, nuestros resultados muestran que es necesario analizar las interacciones entre rendimiento educativo y el mercado laboral local, generador de oportunidades para los jóvenes que acaban abandonando la escuela cuando encuentran un trabajo. Esta relación entre desempleo juvenil y bajo rendimiento demanda políticas integradas que mejoren la adecuación de los planes de estudio a la realidad laboral (especialmente la Formación Profesional Ocupacional), para que fomenten realmente la permanencia dentro del sistema educativo e incluso pudieran simultanear estudios y trabajo para que la relación de intercambio entre ambas opciones no se produjera en edades tempranas. Así como la puesta en marcha de medidas que atraigan de nuevo a este sistema a los jóvenes que se han incorporado prematuramente al mercado laboral y que, más pronto que tarde, deberán incorporarse de nuevo al sistema para poder participar en un mundo digitalizado que demandará nuevos conocimientos (Garrido Yserte et al. 2020).

### **Desmotivación**

Dentro del fracaso escolar encontramos la desmotivación. La motivación puede definirse como procesos internos que dan energía y dirección a la conducta, o, en otras palabras, la voluntad de realizar un esfuerzo, ya sea físico o mental, encaminado a una meta o resultado. Los teóricos en el campo, es decir, los autores de la Teoría de la Autodeterminación, la consideran como un continuo en el que, en un polo, estaría la desmotivación, la motivación extrínseca y sus formas de regulación; y en el otro polo, la motivación intrínseca. La motivación extrínseca estaría asociada a realizar acciones por la necesidad de evitar el castigo y la búsqueda de recompensas o reconocimiento, mientras que la motivación intrínseca sería inherente a la propia actividad y estaría relacionada con acciones realizadas por elección, interés o placer (Casiraghi et al. 2022).

La motivación académica puede entenderse como la tendencia de un estudiante a involucrarse en la realización de actividades académicas significativas y valiosas, con el fin de obtener los beneficios previstos. Así, la motivación está asociada a la calidad de la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estudios en el área indican un mayor éxito académico cuando los estudiantes se guían por una motivación intrínseca o autónoma, es decir,

cuando aprenden y realizan actividades curriculares por un deseo real de aprender o por reconocer la importancia de la actividad para su propio aprendizaje (Zeynali et al. 2019).

Zimmerman (2000) afirma que la autoeficacia es un claro predictor de la motivación y el aprendizaje. La creencia de autoeficacia se entiende como un juicio sobre la capacidad personal para organizar y ejecutar acciones que permitan el logro de metas definidas. En el contexto educativo, las creencias de autoeficacia influyen en las metas académicas que los estudiantes establecen y en su compromiso. Komarraju y Nadler (2013), al evaluar la relación entre rendimiento académico y autoeficacia, defienden el papel esencial de la autoeficacia como variable que facilita el uso de estrategias de aprendizaje y otros recursos cruciales para un rendimiento académico de calidad (Casiraghi et al. 2022).

## **PROCRASTINACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

La procrastinación es un fenómeno omnipresente, polifacético, multicultural y problemático. Procrastinar consiste en evitar, dilatar, sustituir o postergar actividades generalmente importantes para el sujeto, que demandan recursos físicos o atencionales y cognitivos específicos. Puede ser adaptativa, pero habitualmente no lo es. Suele ocurrir antes de iniciar o de finalizar ciertas tareas y conlleva una gestión del tiempo ineficiente y, por lo general, también malestar subjetivo (Bertolín-Guillén, 2023).

En 1985, la Asociación Americana de Psicología (APA) afirmó que la procrastinación debía entenderse como un “aplazamiento habitual, a menudo contraproducente”, subrayando de esta manera que la frecuencia del aplazamiento puede originar un aplazamiento habitual. Más tarde, se postuló su carácter volitivo, señalando que “procrastinar es retrasar voluntariamente un curso de acción previsto a pesar de esperar que la demora resulte peor”. Se entiende como un patrón contraproducente de conducta, caracterizado por la búsqueda de beneficios en el corto plazo y con costos personales, familiares y sociales en el largo plazo para quienes aplazan de manera repetitiva y cada vez más generalizada sus compromisos personales (Angarita Becerra, 2012).

Si sucede de manera acostumbrada y voluntaria, la procrastinación será poco racional e implica dificultades cognitivas, afectivas y motivacionales en el manejo de metas. Por tanto, procrastinar reiteradamente conlleva por lo común problemas o incluso el fracaso en la autorregulación de la conducta, tanto externa como de los propios pensamientos, emociones y atención, de tanta importancia en el ámbito de la salud mental. Además, las personas con bajo grado

de autorregulación cognitiva a menudo se involucran en conductas desadaptativas y de riesgo, a pesar de sus consecuencias. La mayoría de las hipótesis explicativas son bastante especulativas y ligadas al tipo de actividad que se suele posponer (Bertolín-Guillén, 2023).

En resumen, la evidencia para ambos enfoques sugiere que “la procrastinación aparece como una tendencia individual que puede verse influida por ciertos contextos”. Así, no todo el mundo es procrastinador pero sí todo el mundo procrastina en algún momento (Codina et al. 2024).

La procrastinación se ha relacionado con la aparición de múltiples consecuencias negativas que se han relacionado tanto con la salud mental como la física, junto con la capacidad de la persona para alcanzar sus metas y sus relaciones interpersonales. En cuanto a la salud mental, son frecuentes los problemas de sueño, junto con un aumento de los niveles de estrés, de ansiedad y de depresión que perjudican la salud de los estudiantes (Morales, 2022)

La asociación entre procrastinar e internalizar psíquicamente se ha explicado de manera indirecta y condicional por el “miedo al fracaso”, así como por el factor “neuroticismo” que fuera descrito por Hans Eysenck. Este factor, como es sabido, implica tanto inestabilidad como inseguridad emocional, según la teoría de los cinco grandes factores de la personalidad. Sin embargo, la personalidad neurótica no determina la procrastinación, aunque ambos elementos interactúen. La asociación con la externalización de la conducta, por su parte, se ha relacionado principalmente con la impulsividad, esto implica reducción del control del funcionamiento ejecutivo (Bertolín-Guillén, 2023).

Las tendencias procrastinadoras parecen aumentar con la afectividad negativa, lo que sugiere un deterioro de los mecanismos de la regulación emocional, la atención y el procesamiento de los errores. Se ha sugerido que el deterioro del aprendizaje por errores y castigos puede ser un mecanismo importante que subyace a la deficiente autorregulación en trastornos variados. Procrastinar parece más probable si resulta difícil para los individuos asociar la tarea postergada o sustituida con algún resultado que sea valorado muy positivamente, o bien cuando las personas se enfrentan a tareas que consideren aversivas (Sánchez-Hernández, 2010).

El hecho de que estas necesidades psicológicas básicas sean satisfechas o frustradas depende de factores contextuales y condiciones relacionadas con la tarea y, a su vez, esto explica la calidad resultante de la motivación y puede tener una influencia negativa o positiva en el bienestar. Se ha demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (BPNS), como la

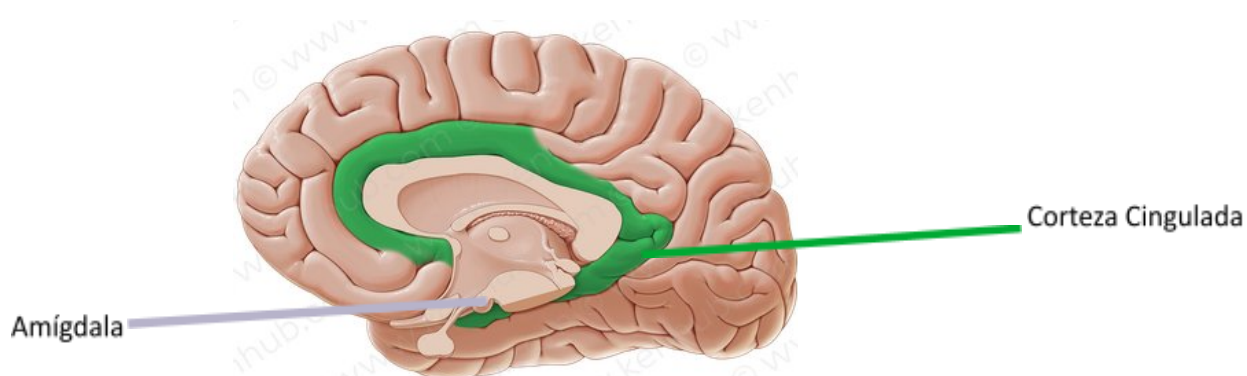
satisfacción de la necesidad de competencia, desempeña un papel mediador en la relación entre el contexto social y la procrastinación (Codina et al. 2024).

Aunque no sea en sí misma una condición clínica, procrastinar ocurre muy a menudo en los estados de ansiedad, depresivos y TDAH. La ansiedad se relaciona con mayor procrastinación, al mostrar la persona peor autocontrol cognitivo. También sabemos que la impulsividad está estrechamente relacionada con la procrastinación a nivel conductual, genético y neural, y también se relaciona con la motivación. Estas condiciones psicopatológicas hacen más propensos a los sujetos que lo padecen a procrastinar y convertirlo en un hábito. Desde un plano más somático procrastinar es un factor de vulnerabilidad para el mal ajuste y manejo de la enfermedad hipertensiva y el riesgo cardiovascular (Porrúa Martín, 2018).

En los cuadros mentales patológicos, procrastinar tenderá a convertirse en un modo estable del comportamiento. Incluso se han propuesto biomarcadores específicos para la procrastinación perseverante. Pocos estudios han explorado los circuitos neurales de la procrastinación. En los procrastinadores habituales aparecerá una amígdala de mayor volumen, así como conexiones más pobres y deficientes con la corteza cingulada. Estos sujetos manifestarán, en consecuencia, dificultades para bloquear emociones y distracciones (Braidot, 2016). En la Figura 4 aparecen representadas las estructuras del cerebro implicadas en la procrastinación.

#### Figura 4

*Representación gráfica de las estructuras cerebrales implicadas en la procrastinación*



Varias investigaciones han tratado de determinar cuáles son los factores que influyen en la procrastinación. 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. Estas cuatro categorías de razones son de naturaleza

motivacional diferente, que generarían consecuencias de estrés psicológico distintas (Garzón Umerenkova, 2015).

Así, el concepto de autocontrol y, en concreto, su déficit, tiene relación con la procrastinación en cuanto a dimensiones de la conducta como el tiempo en obtener recompensas, el valor de las recompensas en función del estado de restricción o privación del sujeto respecto a las mismas y la posibilidad de obtener otros reforzadores o consecuencias positivas que puedan sustituir o competir con las consecuencias primarias por efecto de ejecutar o no la tarea. Es importante destacar que ni la procrastinación general ni la académica son problemas que discriminan entre hombres y mujeres, pero sí hay que considerar ocupaciones específicas o la edad y grado, para el caso de estudiantes (Angarita Becerra, 2012). Según García-Serrano et al. (2023) la falta de motivación favorece la procrastinación académica lo que es un obstáculo para el desarrollo de competencias académicas.

Como muchas diferencias individuales, la procrastinación se puede estudiar a nivel de rasgo (es decir, una tendencia a posponer las cosas en distintas situaciones y tiempos) o a nivel estado (es decir, donde examinamos qué condiciones aumentan el retraso irracional) (Guilera et al. 2024). Siguiendo la línea de vincular rasgos de personalidad con la procrastinación, autores como Howell y Watson (2007), identifican la relación entre el rasgo de escrupulosidad baja, baja autoestima, el control, la desorganización, un desfase en la intención de la acción y una motivación de logro baja. Otros autores notan que las causas de la procrastinación estarían en la gestión y la incapacidad de manejar el tiempo personal eficientemente vinculadas con la incertidumbre sobre las prioridades de las acciones, las metas y los objetivos, además de la sensación de malestar derivadas de la realización de las tareas. Los autores, también reconocen un tercer factor, como factor importante para la explicación del fenómeno y es el miedo y ansiedad vinculados con el fracaso. En general, se reconoce que algunas de las causas más importantes de la procrastinación se vinculan con diferencias entre las intenciones hacia la tarea y las acciones emprendidas con tareas de ese tipo, indecisión a la hora de tomar las acciones iniciales, un estado de ánimo y emocional vinculados con estrés, ansiedad y miedo al fracaso, menor autorregulación de la emoción, creencias y expectativas asociadas a una baja autoeficacia o autoconcepto, menor autocontrol de la conducta y de la disponibilidad de reforzamiento de respuestas en la conducta adaptativa en los procrastinadores (Angarita Becerra, 2012).

### *Modelos Explicativos*

La relación entre la procrastinación y la personalidad, y en particular sobre la procrastinación académica, hay autores que la vinculan con al menos dos modelos explicativos: la procrastinación académica sería resultado de alteraciones a nivel de la auto-eficacia que son precedidas a su vez por un comportamiento perfeccionista orientado en sí mismo; y, por otro lado, y parte de un proceso más dinámico, la procrastinación académica sirve de sustrato para una mayor conducta perfeccionista que a su vez se vincula con alteraciones en la autoeficacia. Este último modelo parece tener mayor evidencia según algunos autores, en donde en todo caso se subraya la importancia que tienen los contextos ambientales (Brito, 2015).

Un modelo actualizado de la procrastinación la entiende como el resultado de varios factores decisivos para la conducta final del procrastinador frente a la asignación de una tarea específica. Entre estos factores están: la expectativa del sujeto acerca de los resultados que puede obtener, la valoración del sujeto acerca de lo importante o significativa que es la tarea, la demora en la satisfacción o tiempo requerido para obtener las consecuencias reforzantes y la impulsividad del individuo. Se entiende que los mayores procrastinadores serán aquellos con baja expectativa sobre los resultados, baja valoración de la tarea, mayor impulsividad y mayor demora percibida para las recompensas por terminar la tarea (Angarita Becerra, 2012).

Takács (2005) propone siete tipos de procrastinador:

- a) Perfeccionista, aquel que considera que la tarea que aplaza no cumple estándares personales.
- b) Soñador, aquel que divaga y es poco realista.
- c) Preocupado, aquel que le afecta notablemente que las cosas salgan mal o estén fuera de control.
- d) Generador de crisis, disfruta de algún tipo de interacción social vinculada con el aplazamiento.
- e) Desafiante, quien bajo la excusa del posible control por parte de terceros aplaza agrediendo.
- f) Ocupado, quien por estar atendiendo varias tareas a la vez no termina una.
- g) Relajado, aquel que tiende a evitar situaciones que le generan estrés y compromiso

Desde el punto de vista neuropsicológico la procrastinación, además de deseada, puede ser pasiva como predictor de rasgos perfeccionistas y relativamente estables de la personalidad. La

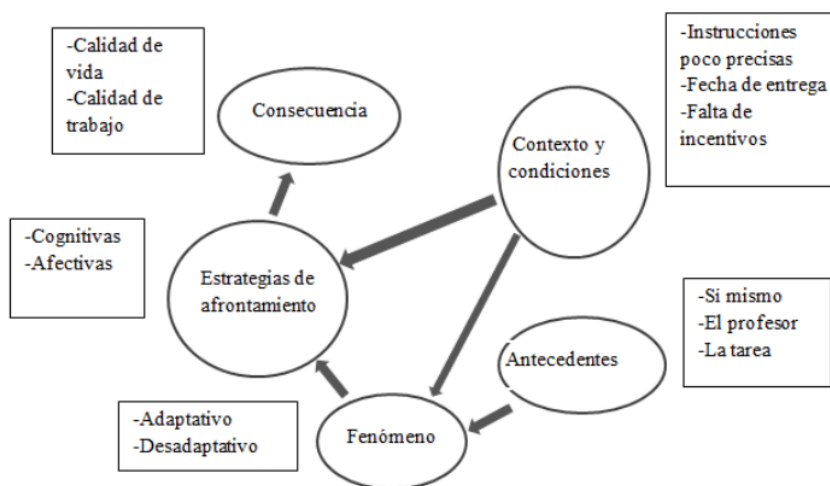


procrastinación pasiva es la más conocida, pero también existe la procrastinación activa, que implica la capacidad de retrasar las tareas de forma intencionada para realizarlas con más eficacia y puede ser, por tanto, un estilo de afrontamiento adaptativo y productivo. Esta será característica de las personas con cierta rigidez mental, excesiva autoexigencia, autocrítica y autodisciplina (Bertolín-Guillén, 2023).

Schraw et al. (2007) propusieron uno de los pocos modelos teóricos del estudio de la procrastinación. El modelo tiene cinco componentes que incluyen: contexto y condiciones, antecedentes, estrategias de afrontamiento, consecuencias y formas adaptativas/desadaptativas de la procrastinación (en la Figura 5 aparece representando gráficamente). Este modelo parte de que la procrastinación es ubicua, es decir, todas las personas la practican en alguna medida y muchas la llevan al extremo. 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 (Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017).

### Figura 5

*Modelo de Procrastinación académica, basado en Schraw et al. (2007)*

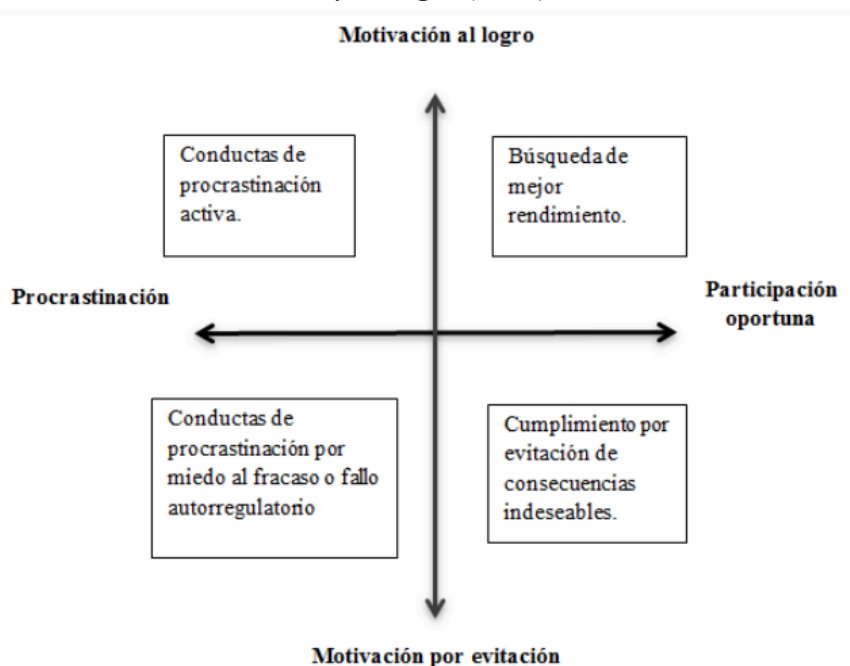


Strunk et al. (2013) propusieron una teoría motivacional que explicase la procrastinación (como se puede ver en la figura 6). Se trata de un modelo 2x2 de las conductas académicas asociadas con el tiempo. Se trata de un modelo de dos dimensiones y, a su vez, dos niveles o categorías por cada dimensión. Una dimensión estaría constituida por las conductas académicas relacionadas con el manejo del tiempo. La segunda dimensión estaría conformada por la base motivacional de estas conductas. 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. 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. Esto genera una visión más comprensiva de la procrastinación, que permite integrar evidencias aparentemente contradictorias sobre las razones para procrastinar (Morales, 2020).

### Figura 6

*Modelo 2x2, basado en Strunk, Cho, Steele y Bridges (2013)*



Desde una perspectiva constructivista, se explica a través de la relación docente-alumno. La forma en que el alumno adquiere conocimientos se genera y se refuerza a través de los años, con mecanismos mentales aprendidos que direccionan la forma de ejecutar una tarea determinada, el estudiante interpreta el mundo según esta construcción y el profesor desarrolla abordajes metodológicos que acompañan y explican en la práctica, el sentido y la intención de enseñanza. La planificación educativa que se ejecuta para impartir clase está determinada por las particularidades de los estudiantes, es decir, por las exigencias, competencias y motivación del alumno hacia la instrucción. Desde este enfoque entonces, la procrastinación académica es la consecuencia de los fallos en este proceso de construcción y consolidación, no como un aspecto exclusivo del individuo, sino más bien de carácter grupal (Moreta Herrera y Durán Rodríguez, 2018).

La perspectiva psicodinámica también explica la procrastinación. Hace referencia a que la procrastinación proviene desde la infancia, ya que en esta etapa se juega un rol muy importante en el desarrollo de la personalidad del adulto y la influencia de los procesos mentales inconscientes y

conflictos internos en la conducta. Además que los teóricos psicoanalíticos coinciden en que las expectativas de los padres influyen en los rasgos de personalidad del individuo y en el desarrollo de la procrastinación. Manifestó que la procrastinación tiende a ser un comportamiento de rebelión en relación a la figura paterna o materna (o de autoridad); así que, la procrastinación académica se contempla en términos de transferencia inconsciente en la relación padres e hijos o, en el contexto educativo, la relación profesor-estudiante (Laureano y Ampudia, 2019).

Desde un modelo cognitivo, señala que los procrastinadores tienen un procesamiento de información disfuncional, y que constantemente reflexionan sobre su comportamiento de aplazar actividades, por lo que presentan estructuras desadaptativas en su pensamiento, el cual presenta una implicancia negativa de imposibilidad y temor al rechazo social al momento de realizar una tarea. Albert Ellis, en su teoría de la terapia racional emotiva, propuso el modelo ABC para complementar el estudio de la procrastinación. El fundamento principal de este modelo es el contenido y la forma de pensar de la persona; es decir, la manera de interpretar circunstancias y las creencias que ha desarrollado sobre sí mismo, las demás personas y el mundo en general. El modelo ABC establece que A representa el evento activo, el cual puede ser real o imaginado; B constituye las interpretaciones o creencias respecto a ese evento, y C las consecuencias. Por ejemplo, si ante la petición del profesor de preparar una exposición la persona piensa (A1) “no sirvo para eso”, (B1) “me sentiré ansioso y procrastinaré” y (C1) “soy un tonto” o “nunca podré cambiar”. Esto significa que la persona presenta un razonamiento inadecuado, pues tiene conclusiones erróneas que generalmente no son ciertas. A través de este modelo, se explica cómo la persona genera estos pensamientos irracionales y la consecuencia de las alteraciones emocionales que repercuten sobre la conducta, haciendo que el individuo reaccione de manera contraproducente, principalmente por una baja tolerancia a la frustración, dejando actividades importantes como las tareas de la escuela (Laureano y Ampudia, 2019).

### ***Proyección en la Orientación Educativa***

Con el objetivo de disminuir la procrastinación indeseada, se han desarrollado las primeras intervenciones psicológicas factibles con resultados aparentemente aceptables. Tales intervenciones se basan en estrategias conductuales y motivacionales, que no tienen por qué ser actividades específicamente sanitarias. Por el momento, la terapia cognitivo-conductual parece conseguir los mejores resultados en la intervención favorable sobre la procrastinación, aunque sean pequeños y moderados. Pero todas las intervenciones coinciden en mejorar la gestión del tiempo (Bertolín-Guillén, 2023).

## Gestión del tiempo

La gestión del tiempo académico suele ser considerada un componente importante de la autorregulación del aprendizaje. 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. 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 (Garzón Umerenkova, 2015).

Hay suficiente evidencia previa que demuestra que las habilidades de manejo del tiempo y disminución de la procrastinación son alcanzables mediante un entrenamiento sistemático. Recomiendan a profesores y estudiantes poner especial atención a las habilidades de manejo del tiempo, señalando este ámbito como objeto de intervención. Desde la intervención psicoeducativa se han probado técnicas prometedoras en el manejo de la procrastinación, tales como las intervenciones conductuales o cognitivo conductuales mediante: el establecimiento de rutinas y calendarios; la exposición paulatina a los eventos que evita el alumno al procrastinar; el establecimiento de metas y objetivos diarios para generar aumento de la motivación; el manejo de las creencias irracionales que alimentan la procrastinación tales como el perfeccionismo o el miedo al fracaso; el aumento de la autoeficacia percibida de los estudiantes; la mejora del automonitoreo que provoca discrepancia entre el tiempo y esfuerzo que se requiere para cumplir ciertas metas, o incluso la terapia de grupo con estudiantes usando algunas de las técnicas anteriormente mencionadas. Es resumen, puede ser entrenada, modificada y mejorada desde programas de entrenamiento en manejo del tiempo que tengan en cuenta aspectos cognitivos, meta cognitivos, conductuales y motivacionales (Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017).

Por ejemplo, autores como Glick y Orsillo (2015) han usado técnicas no presenciales para el aumento de la flexibilidad mental para la disminución de la procrastinación y la ansiedad; mientras Rozental et al. (2014) implementaron un programa de intervención en línea con estudiantes para el manejo de la procrastinación. Esto hace pensar que en un futuro cercano las intervenciones en esta área aprovecharán las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.

La procrastinación académica 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, conduce a un mejor rendimiento académico, además de mayor estabilidad emocional y mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización (López-López et al. 2020).

Para poder hacer una intervención adecuada se sugiere tener en cuenta algunos aspectos como:

- Una caracterización inicial de las principales variables sociodemográficas del alumnado.
- Tener en cuenta la forma de evaluación y el grado de dificultad/exigencia del nivel educativo.
- Establecer un diagnóstico inicial sobre los hábitos de procrastinación de los estudiantes, ya que cada uno de los motivos para procrastinar puede requerir un trabajo diferencial.
- Hay evidencia que señala que es de utilidad ser conscientes de sus resultados en una prueba de gestión del tiempo, mediante la retroalimentación de dichas puntuaciones en sus diferentes dimensiones. Por lo tanto, los resultados de un diagnóstico inicial deberían ser trasladados a los estudiantes como un primer paso, como un camino para fortalecer la conciencia sobre su propio trabajo diario y su relación con las metas futuras.
- Se puede orientar la intervención para lograr que el alumno establezca metas y prioridades fortaleciendo la motivación intrínseca y la autorregulación en torno a metas claras, precisas y medibles. Además, deberían desarrollarse rutinas y hábitos semanales/diarios que contribuyan al aumento del autocontrol del alumnado.
- Dentro de la intervención deben ser incluidos aspectos como el manejo de hábitos de sueño, el ocio, el deporte y la alimentación.
- Es aconsejable el entrenamiento de los docentes en este tipo de intervenciones. Estas intervenciones o cursos pueden ser de modalidad virtual, presencial o b-learning (Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017).

La investigación y la intervención en torno a la procrastinación requieren una consideración exhaustiva de las posibilidades y límites que transmite la naturaleza y características del constructo, dependiendo de cómo se conciba la procrastinación, se podrán explorar métodos alternativos de investigación e intervención (Codina et al. 2024).

# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

## OBJETIVOS

- Reducir los comportamientos de procrastinación académica en los estudiantes de secundaria.
- Favorecer la reflexión acerca de las consecuencias de la procrastinación, y de la utilización de las estrategias de autorregulación.
- Fomentar la autoobservación y autorregulación para mejorar el rendimiento académico y su motivación.
- Desarrollar el autoconocimiento de la propia persona para favorecer la realización de tareas y toma de decisiones.
- Promover la planificación y gestión del tiempo de estudio.

## DESTINATARIOS

Esta propuesta de intervención educativa está dirigida a todo el alumnado escolarizado en la Educación Secundaria Obligatoria en un instituto de la comunidad de Castilla y León. Para concretar más, la muestra se aplicará especialmente a los cursos de 1º E.S.O. y 3º E.S.O. Esto se debe a su ubicación estratégica, en el primer curso de secundaria. Debido al cambio de etapa, puede producir problemas a algunos alumnos. Por eso, se llevaría a cabo a modo de prevención y ayuda para la gestión de la nueva etapa, además de que se ha convertido en el curso con más tasa de repetición (5.0%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Se decidió escoger, también, el tercer curso de secundaria debido a la edad crítica en la que se encuentran los alumnos. Muchas veces carecen de recursos para hacer frente a las exigencias académicas que cada curso son mayores, su bienestar emocional y desarrollo de habilidades para la vida adulta. La procrastinación puede tener un gran impacto negativo sobre todos estos aspectos, por eso sería muy útil prevenirlo.

## INSTRUMENTOS

Para el presente estudio se eligió la Escala PASS (Procrastination Assessment Scale-Students) creada por Solomon y Rothblum en 1984. Se diferencia de otras escalas, porque además de medir los hábitos de estudio, también evalúa variables como la ansiedad, dificultad para tomar decisiones, asertividad, control, miedo al éxito, perfeccionismo o aversión a la tarea (Garzón Umerenkova, 2015).

La escala consta de 44 ítems divididos en dos secciones. La primera sección se compone de los primeros 18 ítems, estos van a determinar la frecuencia de la procrastinación y el grado en el cual esta culmina en ansiedad. Divide 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 cada una de estas actividades. Las opciones de respuesta se presentan en una escala Likert con valores de 1 a 5 con descriptores de 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La segunda sección abarca del ítem 19 al 44. Estos ítems indagan sobre las razones cognitivo-conductuales para procrastinar. Las opciones de respuesta se presentan en una escala Likert con valores de 1 a 5, donde 1 significa “no refleja mis motivos en absoluto”, 3 significa “los refleja hasta cierto punto” y 5 significa “los refleja perfectamente”.

Los autores encontraron dos claros factores que agrupan las razones para procrastinar:

- Factor I: razones de ansiedad, perfeccionismo y baja autoconfianza.
- Factor 2: razones de aversión a la tarea y pereza.

(Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017).

## **PROCEDIMIENTO**

La propuesta de intervención se ha diseñado para alumnos pertenecientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en este caso pensado especialmente para los cursos de 1º E.S.O. y 3º E.S.O. Se quiere llevar a cabo de forma piloto en estos cursos y si tiene buenos resultados poder implementarlo en más. La propuesta de intervención consta de seis sesiones. En la primera sesión se realizará el pretest mediante la Escala PASS (Solomon y Rothblum, 1984) para conocer el nivel de procrastinación de los alumnos. La siguiente sesión se basará en una psicoeducación sobre el concepto de procrastinación y gestión del tiempo, así como sus causas y consecuencias, para que los alumnos sean conscientes de la importancia y se identifiquen con el proceso. El resto de sesiones, exceptuando la última, se llevará a cabo la propuesta de intervención abordando conceptos como la motivación, autoestima, frustración y autorregulación. Y en la última sesión, se realizará la evaluación final de la intervención. Cada sesión durará 50 minutos y se llevará a cabo en las horas de tutoría de ambos cursos (1º y 3º), garantizando así la presencia de los alumnos en las sesiones.

## TEMPORALIZACIÓN

El programa se ha pensado para ser impartido una vez a la semana a cada grupo de cada curso. Se llevará a cabo a lo largo de seis semanas, durante los meses de febrero y marzo, coincidiendo con el segundo trimestre del curso. Se han propuesto cuatro sesiones de intervención y dos sesiones de evaluación, como aparece en la tabla 2. La duración de todas las sesiones es de 50 minutos, correspondiendo con el horario escolar, salvo las sesiones de evaluación que pueden oscilar entre 40 y 50 minutos dependiendo de cómo se desarrolle la intervención.

**Tabla 2**

*Temporalización de las sesiones del programa de intervención*

<b>Sesión</b>	<b>Contenido</b>	<b>Fecha</b>
1	Evaluación Inicial	Semana 1- Febrero
2	Psicoeducación	Semana 2- Febrero
3	Planificación y Gestión del Tiempo	Semana 3- Febrero
4	Autoestima y Motivación	Semana 4- Marzo
5	Autorregulación y Frustración	Semana 5- Marzo
6	Evaluación Final	Semana 6- Marzo

## SESIONES

### *Sesión 1: Evaluación Inicial*

Se explicará a los alumnos el propósito y desarrollo de la intervención que se va a llevar a cabo durante las próximas semanas. Después, los estudiantes deberán cumplimentar el cuestionario de la Escala PASS (anexo A) para poder evaluar el grado de procrastinación individual y de la clase.

**Materiales:** se necesitará un bolígrafo y el anexo A.

**Personal:** orientador/a del instituto y tutor/a de la clase, este actuará como supervisor durante la sesión.

**Duración:** 40/50 minutos.

**Evaluación:** se tendrá en cuenta los cuestionarios de la Escala PASS cumplimentados por los alumnos.

### *Sesión 2: Psicoeducación*

Previamente, se explicó a los alumnos el desarrollo y propósito de la intervención; en esta sesión se introducirán los conceptos de procrastinación y gestión del tiempo. Para hacer la sesión más interactiva y que los alumnos se impliquen, se alterna explicación teórica con parte práctica.



Después se realizará una lluvia de ideas acerca de cómo definirían estos conceptos. A continuación, se profundizará más en el concepto explicando las razones por las que las personas procrastinamos, como por ejemplo la desmotivación, perfeccionismo, autocontrol, etc. También se hablará de las situaciones donde tendemos más a procrastinar, así como las consecuencias que tiene en nuestra vida y emocionalmente. Al finalizar, se les pasará una hoja con una serie de preguntas que deben responder (anexo B). Luego habrá una puesta en común de todas las respuestas y se generará un debate. Se les pedirá que guarden esta hoja porque será necesaria en sesiones posteriores.

**Materiales:** ordenador, proyector digital, material del anexo B, papel y bolígrafo.

**Personal:** orientador/a del instituto y tutor/a de la clase.

**Duración:** 50 minutos.

**Evaluación:** se tendrá en cuenta la implicación de los alumnos en la tarea, las respuestas de la lluvia de ideas y de las preguntas, y también, el debate que surja.

### ***Sesión 3: Planificación y Gestión del tiempo***

En esta sesión se comienza a trabajar de manera más práctica los conceptos teóricos explicados anteriormente a través de varias actividades y recomendaciones.

#### **Actividad 1: Construcción de un horario**

Una vez que hayan reflexionado más profundamente sobre sus conductas de procrastinación, se pedirá que saquen la agenda donde deberán anotar los días que tienen algún examen o entregar tareas, además apuntarán cada día sus actividades extraescolares, con sus horas respectivas. En los huecos libres deberán anotar las tareas que tienen que realizar. Al final del día deberán tachar lo que ha cumplido y lo que no, deberá reubicarlo en los días posteriores. Al final de la semana revisará todo lo que ha hecho y, si ha cumplido con más de la mitad de las tareas, podrá elegir una recompensa. Esto se puede complementar con un calendario, realizando el mismo proceso. Esta herramienta puede ser más útil para aquellos alumnos que necesiten organizar de manera visual, ya que a diferencia de la agenda, se puede ver toda la organización de la semana (o mes) junta y ayuda a ser consciente de los días que tienes para realizar las tareas o quedan para un examen.

#### **Actividad 2: Técnica ALPEN**

Esta técnica fue desarrollada por el economista Lothar Seiwert en la década de los 80. Se considera un método simple y eficaz para trabajar la gestión del tiempo. Se trata de planificar temporalmente por semanas o meses, y consta de las siguientes partes:

- I. **A-** Actividades: elabora una lista de las tareas que debes realizar; puedes agrupar las que sean similares o de una misma temática.
- II. **L-** Tiempo estimado: calcula el tiempo que te llevará la realización de cada actividad de manera realista.
- III. **P-** Planificación anticipada: consiste en dividir el tiempo en dos partes: tiempo para las actividades planificadas y tiempo para los imprevistos. Generalmente, la proporción más utilizada es reservar el 60% del tiempo para las actividades planificadas y el 40% restante, para imprevistos que puedan surgir y necesitemos más tiempo para realizar alguna actividad. Esto ayuda al estrés y ansiedad, además de que los días que no haya imprevistos se puedan ocupar en ocio.
- IV. **E-** Establecimiento de prioridades: se refiere a priorizar aquellas tareas que son más costosas o sabemos que requieren más tiempo.
- V. **N-** Revisar y ajustar: se debe hacer un seguimiento de cómo avanza el proceso y si es necesario hacer cambios; por ejemplo, al principio del proceso es mejor revisar día a día, pero después puede realizarse al final de la semana (Quezada Gaibor, 2023).

Se entregará a los alumnos una hoja (anexo C) para que respondan a las cuestiones anteriores.

### **Actividad 3:** Técnica Pomodoro

Se explicará a los alumnos cómo llevar a cabo esta técnica para ayudarles a estudiar. La técnica Pomodoro fue desarrollada por Francesco Cirillo en la década de 1980 y se basa en dividir el trabajo en periodos de 20/25 minutos y descanso de 5 minutos. Consiste en programar un temporizador de 20/25 minutos, durante ese tiempo debes estar concentrado en la tarea evitando cualquier distracción. Se pueden ayudar de numerosas aplicaciones que durante ese tiempo no permiten usar el móvil para ayudar a concentrarse. Cuando suene la alarma debes descansar cinco minutos y volver a trabajar otros 20/25 minutos. Este proceso se repetirá unas cuatro veces (2 horas) y después se tendrá un descanso de 30 minutos, y otra vez se comenzará el proceso (Lopez, 2021).

### **Actividad 4:** Contexto tranquilo

Se basa en dar recomendaciones a los alumnos sobre el lugar de trabajo para que sea lo más beneficioso posible.

- Habitación individual: es recomendable estar en una habitación solo y que haya las menos distracciones posibles. Por ejemplo, en el escritorio tener solo lo necesario para trabajar y quitar el resto de cosas.

- Asiento cómodo: elegir la silla más cómoda posible, no se recomienda un sofá porque puede producir somnolencia.
- Luz: estudiar en sitios donde haya luz natural, pero con precaución de hacerlo frente a una ventana ya que lo que ocurre al otro lado puede distraer.
- Lugar ordenado: es importante tener la habitación recogida porque percibir orden exterior hace que sintamos orden interior.
- Sonido: en caso de escuchar ruidos, es recomendable utilizar tapones o escuchar sonidos ambientales, ondas alpha, ruido blanco, etc, que ayudan a la concentración.
- Descansos: se recomienda salir fuera de la habitación para desconectar y ventilar el sitio, para favorecer una mejor concentración.
- Olor (opcional): si los olores generan tranquilidad, se puede encender una vela o tener un humidificador de aromas, puede ayudar a concentrarse.

**Materiales:** papel, bolígrafo, material del anexo C, agenda personal y calendario (opcional).

**Duración:** 50 minutos.

**Personal:** orientador/a del instituto y tutor/a de la clase.

**Evaluación:** se valorará el material del anexo C, la atención de los alumnos mientras se explican las actividades, además de la participación e implicación que se observe en ellos. Por ejemplo, si preguntan dudas.

#### ***Sesión 4: Autoestima y Motivación***

En esta sesión se quiere tratar el autoconocimiento que tienen los alumnos sobre ellos mismos para mejorar su motivación académica.

##### **Actividad 1: Análisis DAFO**

Este análisis surgió en la década de los 60 para ayudar a establecer estrategias utilizando el conocimiento que tiene una persona sobre sí misma. Las iniciales de DAFO corresponden con los conceptos de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. Los dos primeros conceptos se corresponden con factores internos y los últimos, con factores externos. Conocer estos factores y, en consecuencia, a nosotros mismos, va a hacer que sepamos cómo llegar mejor a nuestras metas (Aliaga, 2018).

Una vez se explique a los alumnos en qué consiste este análisis, se les repartirá un papel para que apunten sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (anexo D). A continuación, deberán relacionar las fortalezas con las oportunidades que estas le brindan, y las debilidades con

las amenazas que ocasionan. Una vez terminen el esquema, se les preguntará si querrían cambiar algún aspecto y cómo podrían hacerlo.

### **Actividad 2:** Establecimiento de objetivos

Se propone que cada alumno coja su agenda y apunte objetivos académicos que quiere cumplir a corto y largo plazo, es importante que sean realistas y operativos. Una vez han respondido, se les preguntará qué pasos deben dar para conseguirlo, pidiéndoles que lo descompongan en objetivos más pequeños. El profesional de la orientación explicará un ejemplo para ayudarles. Esto les ayudará a realizar mejor las tareas porque descomponen un ejercicio grande en unos más pequeños que pueden realizar más fácilmente y sentirse capaces de realizar ya que muchas veces los alumnos no hacen una tarea porque la perciben superior a sus conocimientos.

### **Actividad 3:** Carta a mi yo del futuro

Se hablará a los alumnos sobre el futuro, cómo se ven en 10 o 20 años, ¿cómo se imaginan que será su vida? Se proyectará una serie de preguntas que deberán leer y que les ayudará a reflexionar (anexo E). Después se les pedirá que escriban una carta a su yo del futuro, expresando todo lo que quieren conseguir y cómo sería su vida ideal. Se les puede ayudar con las preguntas proyectadas. Con esto se busca que reflexionen sobre sus metas y qué deben hacer para conseguirlas, hacerles saber que están a tiempo de cambiar aquello que no les ayuda en su consecución y motivarlos a lograr aquello que de verdad quieren. También se les pedirá que guarden esa carta para la evaluación final y, si quieren, la revisen después de la intervención, por si les es de ayuda en su vida.

**Materiales:** papel, bolígrafo, ordenador, proyector digital y las fichas de los anexos D y E.

**Duración:** 50 minutos.

**Personal:** orientador/a del instituto y tutor/a de la clase.

**Evaluación:** se valorará la atención e interés de los alumnos durante la explicación de las actividades. Además de tener en cuenta las respuestas y comentarios que hagan durante la sesión sobre las actividades, especialmente las respuestas de las fichas que se les reparte y los debates que se puedan generar en las actividades 2 y 3.

### **Sesión 5: Autorregulación y Frustración**

En esta sesión se abordarán los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje y se darán herramientas para afrontarlos.

**Actividad 1: Metáfora del túnel**

Esta técnica se utilizará a modo de psicoeducación para que los alumnos entiendan mejor sus sentimientos durante un proceso de aprendizaje, esta técnica pertenece a la Terapia de Aceptación y Compromiso. En este caso se les quiere explicar las fases de un proceso de aprendizaje a través de una metáfora, la metáfora del túnel. El túnel representa el camino que tienen que seguir para lograr su objetivo y tendrá tramos que lo dificultarán más o menos. Se les explicará que la entrada del túnel es el inicio del proceso y la oscuridad representa las dificultades que van a ir surgiendo y que pueden ser temporales. Las paredes se asimilan con los apoyos y recursos que tenemos, como profesores, amigos, familia, nuevas tecnologías, etc. También se hablará de la luz final como el logro de ese objetivo, y la longitud del túnel corresponde con la duración de todo el proceso. Con esto se quiere que comprendan que da igual la longitud y las dificultades que haya en nuestro camino, al final siempre hay una luz al final. Invita a reflexionar y a motivarlos a seguir.

**Actividad 2: Autoinstrucciones**

El entrenamiento en Autoinstrucciones fue diseñado por Meichenbaum (1969) con el fin de modificar el diálogo interno de uno mismo cuando aparece un problema en la ejecución de una tarea, o presenta dificultades para abordar adecuadamente una situación. Su objetivo es enseñar a pensar a la persona y fomentar la flexibilidad cognitiva, esta técnica no busca solucionar el problema sino facilitar el acceso a alternativas para abordarlo (Acuña Saavedra, 2019).

En este caso se utilizarán las autoinstrucciones mediante las cláusulas “sí... entonces...”. Se pedirá a los alumnos que redacten cláusulas ayudándose del material de las sesiones anteriores (lo que redactaron en la sesión de psicoeducación, en la técnica ALPEN, en el análisis DAFO, establecimiento de objetivos, carta a mi yo del futuro, etc). Así podrán dar respuesta a las limitaciones que favorecen su procrastinación. Se les explicará que para que se acostumbren, es recomendable aplicar estas técnicas cada vez que sientan alguno de esos problemas que han anotado en las sesiones anteriores. Para reforzar aún más, cuando hagan algo bien, deberán autoreforzarse positivamente con comentarios como *¡Muy bien!*, *¡Si sabes hacerlo!*, etc.

**Actividad 3: Relajación progresiva de Jacobson**

Se trata de un método de relajación. Se basa en la premisa de que existe una estrecha relación entre la tensión muscular y la ansiedad, y que aprender a relajar conscientemente los músculos puede ayudar a reducir la ansiedad y el estrés. Esto ayudará a los alumnos a gestionar la frustración y saber autorregularse durante el proceso de aprendizaje.

Esta técnica consta de dos componentes:

- Conciencia muscular: aprender a identificar sensaciones de tensión muscular en el cuerpo.
- Relajación progresiva: una vez identificada esa tensión, implica tensar y luego relajar los diferentes grupos musculares de forma sistemática, generalmente comenzando con los músculos de los pies y avanzando gradualmente hasta los músculos de la cabeza. La idea es tensar cada grupo muscular durante unos segundos y luego liberar esa tensión completamente, permitiendo que los músculos se relajen profundamente.

La técnica de Jacobson se practica típicamente en un ambiente tranquilo y cómodo, y puede realizarse en posición sentada o acostada. Esta técnica es muy útil porque permite desarrollarla en cualquier momento y lugar (Fernández Alipazaga, 2021).

**Materiales:** papel y bolígrafo.

**Personal:** orientador/a del instituto y tutor/a de la clase.

**Duración:** 50 minutos.

**Evaluación:** se valora la participación e interés de los alumnos. Además, se tendrá en cuenta los comentarios que hagan durante las explicaciones y el grado de implicación que se perciba.

### ***Sesión 6: Evaluación Final***

En la última sesión, se les volverá a pasar el cuestionario al que respondieron en la primera sesión, la Escala PASS (Solomon y Rothblum, 1984). Además de volver a responder a las preguntas que se les hicieron en la sesión 2. Con esto se quiere comparar el pretest y posttest de la intervención para analizar si el proceso ha sido satisfactorio y qué aspectos mejorar. También se les pedirá a los alumnos que saquen la hoja con las respuestas de las preguntas de la sesión 2 y comparen ambas respuestas; deben reflexionar acerca de qué ha cambiado o deben seguir mejorando. Por último, se les pasará una hoja donde deben apuntar si creen que la intervención les ha sido útil y hacer propuestas de mejora.

**Materiales:** bolígrafo, anexo A, hoja con las respuestas de la segunda sesión y folios para apuntar las nuevas respuestas y su opinión sobre el programa.

**Personal:** orientador/a del instituto y tutor/a de la clase.

**Duración:** 50 minutos.

**Evaluación:** se tendrá en cuenta los cuestionarios de la Escala PASS cumplimentados por los alumnos en la primera y última sesión, las respuestas a las preguntas de la segunda sesión tanto en el pretest como postest y las propuestas de mejora que escriban los alumnos.

## **ORIENTACIONES DIDÁCTICAS**

La propuesta de intervención que se presenta en este estudio está pensada para llevarla a cabo en grupos grandes como una clase, pero también se puede realizar de manera individual. En este caso se cree conveniente aplicarla en grupo porque es un problema que poseen muchos alumnos y no se quiere excluir a ninguno. Si se realiza de forma individual, habría que seleccionar alumnos. Además, si se lleva a cabo en grupo, el feedback de los demás alumnos reforzará aquellos que son más tímidos o que les cuesta reconocer la conducta de procrastinación.

Es un programa pensado para llevar a cabo en el orden propuesto, ya que en todas las sesiones se trabajan contenidos de las anteriores o se necesita información recogida en ellas. Se comienza con una sesión de psicoeducación para que los alumnos sepan de qué se les va a hablar y sobre todo se informen e identifiquen, se sigue con una sesión de planificación para que les ayude a poner en práctica lo aprendido en la anterior sesión además de ayudarles a organizarse. A partir de ahí se trabajan distintos conceptos que intervienen en la procrastinación, el orden de estos conceptos sí se puede cambiar (sesiones 4 y 5).

Se recomienda que las sesiones las lleve a cabo una persona que conozca el tema, como puede ser el profesional de la orientación del centro, o un profesional ajeno que venga a impartir el programa como psicólogos/as, psicopedagogos, pedagogos/as, docentes con formación psicopedagógica, etc. También es recomendable que esté presente el tutor de la clase para ayudar al buen desarrollo de la sesión, aparte de poder aportar información sobre los alumnos si es necesario. La presencia del tutor hará que los alumnos se sientan más cómodos.

## CONCLUSIONES

El presente TFM plantea una propuesta de intervención para desarrollar en el alumnado de educación secundaria la capacidad para autorregular su aprendizaje, y como consecuencia reducir conductas de procrastinación y mejorar el nivel de rendimiento académico. En este trabajo se pretendía analizar eficazmente el concepto de procrastinación como un constructo psicológico vinculado a las funciones de la orientación educativa y como elemento intermediario en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El marco teórico ha respaldado este proceso mediante la clarificación de conceptos y el estudio de las variables intervinientes. Además, ha permitido proporcionar técnicas y recomendaciones para los alumnos que resulten útiles para que puedan implementarlas en su vida académica, así como aumentar su motivación escolar y mejora del rendimiento académico, pudiéndose comprobar de manera objetiva a través de las calificaciones que el alumnado obtenga a partir de la implementación del programa.

Desde la perspectiva psicológica, y específicamente desde la orientación educativa, se ha abordado esta temática debido a los altos porcentajes de fracaso escolar que presenta nuestro país en numerosos informes, así como por la grave situación de salud mental que acontece actualmente al alumnado que deriva en un bajo nivel de motivación y bienestar personal. La procrastinación es una variable relativamente reciente y existen pocos trabajos específicamente destinados al estudio de esta variable en la Educación Secundaria Obligatoria y niveles obligatorios (Garzón Umerenkova, 2015). Se necesita investigación para apoyar la reflexión sobre estrategias de intervención en el aula que puedan servir para abordar la procrastinación hoy y prevenir su persistencia en el futuro. De hecho, la investigación sobre la procrastinación en relación con factores de perspectiva temporal y necesidades psicológicas básicas sitúa este problema en el punto de encuentro de variables individuales y contextuales, cuyas explicaciones pueden explicar conjuntamente la complejidad de este problema (Codina, 2024). Se ha visto una progresión desde los primeros años de investigación sobre el rendimiento escolar en los que primaban los factores sociales, contextuales y familiares; dando paso en la actualidad a la explicación de otros factores de tipo más individual y/o psicológico (autorregulación, adaptación psicosocial y, por supuesto, procrastinación) (Laureano y Ampudia, 2019). Además, la procrastinación en los estudiantes puede tener un impacto directo en su práctica profesional en el futuro, especialmente en los docentes. En consecuencia, la procrastinación es una conducta a tener en cuenta en la formación de futuros educadores, ya que serán los que en su día pueden facilitar una enseñanza a su propio alumnado que prevenga el desarrollo de una conducta procrastinadora (Martín-Antón et al. 2022).



No obstante, al plantear una propuesta de intervención como herramienta de prevención, es importante tener en cuenta posibles limitaciones. Para empezar, no hay un modelo unificado de variables o factores que expliquen el rendimiento escolar en la educación secundaria. La inteligencia y las aptitudes son las variables que con mayor frecuencia son consideradas como predictoras del rendimiento académico, ya que las tareas y actividades académicas exigen la utilización de procesos cognitivos. Barchard (2003) encontró que las habilidades cognitivas y las características de la personalidad predicen con significación estadística el rendimiento académico. Resulta necesario considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y del nivel de inteligencia de los estudiantes, que inciden en el rendimiento escolar, como los factores relacionados con la personalidad y el entorno (Lamar, 2015). Como se ha mencionado anteriormente, el programa se ha diseñado con base en unas necesidades específicas y teóricas, por lo tanto, al implementarlo en un centro educativo específico, es posible que el programa no se ajuste completamente a las necesidades del alumnado, ya que hay que tener en cuenta cada caso de forma individualizada. Esto deriva en otra limitación: no existe una propuesta común para todos los casos; hay que valorar las necesidades y demandas de cada caso para elaborar una intervención lo más eficaz y adaptada posible. Otra limitación de este trabajo es la implementación del programa; pueden surgir algunos inconvenientes como la extensión de la intervención. Puede pasar que, debido a la cantidad de temas que se abordan en las tutorías, no sea posible llevar a cabo todas las sesiones. También es importante la disponibilidad del profesional que imparta el programa, hay que tener en cuenta el horario del profesional de la orientación del centro o si se trata de una persona ajena que se encarga de implementarlo. Un factor muy importante es la actitud de los estudiantes durante el desarrollo del programa ya que esto influye en el éxito del programa.

No obstante, se trata de una propuesta con visión de futuro, buscando perfeccionarla como una herramienta personal y profesional auténtica, sirviendo como estímulo para seguir trabajando en ella y poder llevarla a la práctica con el fin de evaluarla. Si su implementación resulta ser un éxito, se alargará a otros cursos para que todos los alumnos se puedan beneficiar. Como planteamiento de futuro y si fuera posible, para que resulte óptimo, se podrían llevar a cabo planes de estudio individualizados con un tutor personal, que podría ser otro alumno. También es muy importante el apoyo de la familia, estaría bien llevar a cabo escuelas de padres para enseñarles a tratar con sus hijos ante estas situaciones además de servir como prevención.

Tenemos que destacar, en definitiva, la relevancia de esta temática a ser considerada como uno de los ejes temáticos del plan de actividades del departamento de orientación en un IES, sirviendo de itinerario formativo a la vez para el profesorado-tutor y como objeto central de

desarrollo de la motivación escolar del alumnado. Se destaca especialmente la novedad de este constructo y la escasez de referencias bibliográficas al respecto que se han encontrado. No obstante, el trabajo dispone de un elenco importante de fundamentos teóricos que avalan la sistematicidad y el rigor técnico con el que se ha analizado.

De todos modos, y aunando en las limitaciones del trabajo, se plantean las siguientes líneas de intervención futuras, entre las que destacaremos: la validación y medición con criterios psicométricos del programa de intervención, el diseño con técnicas metodológicas fiables de una prueba de evaluación adaptada a las características del alumnado, una especialización del tratamiento de la procrastinación integrada en los elementos curriculares, así como una diferenciación conceptual en función de características, peculiaridades y estilos de aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Saavedra, S. S., (2019). *Programa “Pienso y actúo” para la tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una institución pública*. (Tesis de Doctorado. Escuela Profesional de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Perú).
- Alemi, M., Rezanejad, A., & Marefat, B. (2021). *Exploring the Reasons Behind Iranian TEFL Graduate Students’ Academic Failure*. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 151-166.
- Aliaga, F.M.; Gutiérrez-Braojos, C. y Fernández-Cano, A. (2018). *Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO*. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579.
- Angarita, L. Sánchez, A., y Barreiro, E. (2010). *Escala de Valoración de Procrastinación en Estudiantes*. (Versión adaptada al español para Colombia de la Procrastination Assessment Scale-Students (PASS), Solomon y Rothblum (1984). Universidad Konrad Lorenz.(Colombia).
- Angarita Becerra, L. D. (2012). *Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación*. *Revista Iberoamericana de psicología*, 5(2), 85–94.
- Aslam, W. (2024). *Attitude towards English Language Learning, Procrastination and Language Learning Outcomes among Undergraduate Students in Lahore, Pakistan* (Doctoral dissertation, Department of Humanities COMSATS University Islamabad Lahore Campus).
- Bakali Tahiri, M. J., & Mouratidis, A. A. (2024). *Learning strategies and procrastination as a function of need satisfaction and autonomous motivation: A diary study*. *European Journal of Education*, e12645.
- Bertolín-Guillén, J. M. (2023). *Neuro-psicopatología y procrastinación*. *Rev.Chil Neuro-Psiquiat*, 61(2), 212-220.
- Bojuwoye, O. (2019). *Causes of academic procrastination among high school pupils with learning disabilities in Ilorin, Kwara State, Nigeria*. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 8(1), 1404-1409.
- Braidot, N. (2016). *Neurociencias para tu vida*. Ediciones Granica.
- Brito, N. (2015). *Efectos de un programa informativo para el manejo de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo especial de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela para optar al título de Licenciada en Psicología. (Doctoral dissertation).
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. D. S. (2022). *Variables psicológicas y su impacto en el rendimiento académico en la enseñanza superior*. *Revista Brasileira de Educação*, 27.

- Castañeda Quintero, L. J., & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil.
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J.V. y Valenzuela, R. (2024). *Time perspectives and procrastination in university students: exploring the moderating role of basic psychological need satisfaction*. BMC Psychol 12, 5.
- Colmenares, M., & Figueira, C. (2015). *Autoconcepto personal y autoestigma en pacientes con trastorno por consumo de sustancias en abstinencia actual*. Trabajo Especial de Grado para optar al Título de licenciatura en Psicología. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Delgado-Tenorio, A., Oyanguren-Casas, N., ReyesGonzález, A., Zegarra, A., & Cueva, M. (2021). *El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado*. Propósitos y Representaciones, 9(3).
- Díaz, A. L. (2003). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria*. Electronic journal of research in educational psychology, 1(1), 43-66.
- Doty, D. H., Wooldridge, B. R., Astakhova, M., Fagan, M. H., Marinina, M. G., Caldas, M. P., & Tunçalp, D. (2020). *Passion as an excuse to procrastinate: A cross-cultural examination of the relationships between Obsessive Internet passion and procrastination*. Computers in Human Behavior, 102, 103-111.
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). *Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas*. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 39(1), 83-97.
- El abandono temprano de la educación y la formación en España se sitúa en el 13,6%, tres décimas menos que en 2022*. (29 de enero de 2024). Gob.es. Recuperado el 16 de mayo de 2024, de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion-fp-deportes/Paginas/2024/290124-abandono-educativo-temprano.aspx>
- Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2012). *Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?*. Revista de educación.
- Fernández Alipazaga, F. (2021). *Efecto del programa de relajación muscular de Jacobson y técnicas cognitivas sobre los niveles de ansiedad en estudiantes de la universidad de Huánuco-2019*. (Tesis de Doctorado. Universidad de Huánuco, Perú).
- García-Serrano, R., Rosas-Manzano, D, Erosa-Rosado, E., Villaseñor-Ponce, M. (2023). *Relación entre el rendimiento académico, la motivación y la procrastinación en*

- universitarios*. Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM. Vol 13, pp 17-18.
- Garrido Yserte, R., Gallo Rivera, M. T., & Martínez Gautier, D. (2020). *¿Cuáles son y cómo operan los determinantes del fracaso escolar? Replanteando las políticas públicas para el caso de España y sus regiones*. Revista Internacional de Ciencias del Estado y de Gobierno, 1(4), 509-540.
- Garrido-Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T., & Martínez-Gautier, D. (2020). *Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas*. International Review of Economic Policy-Revista Internacional de Política Económica, 1(1), 86-106.
- Garzón Umerenkova, A. (2015). *Gestión del tiempo, éxito académico y procrastinación en el alumnado universitario*. (Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla, España).
- Garzón Umerenkova, A. & Gil Flores, J. (2017). *El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria*. Revista Complutense de Educación, 28 (1), 307- 324.
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). *Propiedades Psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assessment Scale-Students, PASS*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 1 (43), 149-163.
- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2020). *Rasgos demográficos, académicos y personales asociados a tres tipos de procrastinación en el alumnado universitario*. Bordón-Revista de Pedagogía, 72 (1), 49-65.
- González-Pienda, J. A. (2003). *El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan*. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Nº7 (Vol. 8).
- González Barbera, C. (2004). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Guerreros, S., & Jhovana, D. (2020). *Relación entre motivación y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela de Educación Primaria-UNDAC Pasco*. Repositorio Institucional UNDAC. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. (Perú).
- Guilera, G., López-Martínez, MD, Barrios, M., Hidalgo, MD, Steel, P., & Gómez-Benito, J. (2024). *Validación española de la escala de procrastinación pura: estructura dimensional, consistencia interna, estabilidad temporal, invariancia de género y relaciones con la personalidad y satisfacción con la vida*. Fronteras en Psicología , 14 , 1268855.
- Gutiérrez de Rozas Guijarro, B., López Martín, E., & Carpintero Molina, M. E. (2022). *Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis*. Revista de educación.

- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). *Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (España). (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Ministerio de Educación.
- Irfan, K., Shaheen, S. S., & Waris, N. (2024). *Academic procrastination among prospective teachers in relation to certain demographic variables*. *IJAR*, 10(4), 369-373.
- Jiménez, J. M. Á.(2010). *Características del Desarrollo Psicológico de los Adolescentes*. *Innovación y Experiencias Educativas*, 3, p. 28
- Klofstad, B. A., & Hull, A. W. (2011). *An integrative review of the self-regulation of academic procrastination*. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), 36-41.
- Lamas, H. A. (2015). *Sobre el rendimiento escolar*. *Propósitos Y Representaciones*, 3(1), 313–386.
- Laureano, C. A., & Ampudia, L. G. (2019). *Procrastinación: revisión teórica*. *Revista de investigación en psicología*, 22(2), 363-378.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 340, de 4 de mayo de 2006
- López, E. E., Gutiérrez, T. J., & Ochoa, G. M. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes* (Vol.3). Nau Llibres.
- Lopez, J. D. (2021). *Desarrollo de una aplicación móvil para una eficiente gestión del tiempo, haciendo uso de la técnica pomodoro*. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia.(Colombia).
- López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M., & Fernández, M. A. (2020). *Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto*. *Revista clínica contemporánea*, 11(e4), 1-16.
- Mares Reyes, Diana Laura. (2014). *"Políticas educativas para mejorar resultados en Pisa 2012: un análisis de la estrategia implementada por la SEP para fortalecer las competencias docentes"*. Tesis de maestría. Centro de Investigación y Docencia Económicas. (México).

- Márquez, C., & Indarramendi, C. (2022). *La Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria desde el Programa de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1).
- Martín-Antón, L.J., Aramayo-Ruiz, K.P., Rodríguez-Sáez, J.L. & Saiz-Manzanares, M.C. (2022). *La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico*. *Educación XX1*, 25(2), 65-88.
- McCown, D. G., & Pychyl, L. (2013). *A meta-analysis of procrastination and self-regulation strategies*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(4), 449-465
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el Abandono Escolar Temprano en España*.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:dfc2b891-e621-40e3-babf-6a8aea316173/aet---informe-final-con-portadas.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa Subdirección General de Estadística y Estudios.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e63eb14e-5c21-49ca-be81-90cedfc55144/seie-2023.pdf>
- Mondragón, J., & Trigueros, I. (2023). *Intervención con menores: Acción socioeducativa* (Vol. 50). Narcea Ediciones.
- Morales, A. (2020). *Modelo explicativo conductual de la procrastinación académica desde la visión del estudiante universitario*. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 5(4), 8-28.
- Morales, M. (2022). *Programa de mejora de la autorregulación del aprendizaje para la reducción de la procrastinación académica en educación secundaria obligatoria*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid.
- Moreta Herrera, R., & Durán Rodríguez, T. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador*. *Salud & Sociedad*, 9 (3), 236-247.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Un trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal (pp. 41-67).
- OCDE (2004). *Orientación Profesional y Políticas Públicas. Cómo acortar distancias*. París: OCDE.

- ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Ortega, T. Z., García, Á. R. S., Peñate, M. U., Pinza, D. M. C., & Rojas, J. E. M. (2021). *Variables psicológicas que influyen en el rendimiento académico en estudiantes de nivel universitario y bachillerato*. Revista de la Universidad del Zulia, 12(35), 484-503.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. Psicología educativa, 20(1), 11-22.
- Pardo Castillo, C. I. (2019). *Familias disfuncionales y el rendimiento escolar de estudiantes de primer grado de la unidad educativa provincia del Azuay*. Repositorio Digital Institucional. Universidad César Vallejo. (Perú).
- Pérez, S. P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*, 2(3), 15-23.
- Porrúa Martín, I. G. (2018). *Procastinación universitaria: influencia y medicación de variables personales y contextuales*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pontificia de Comillas.
- Pychyl, L., Sirois, C., Morin, A. C., & Steel, P. (2001). *The procrastination assessment scale: Measuring procrastination and its dimensions*. Psychological Assessment, 13(2), 213-221.
- Quezada Gaibor, X. R. (2023). *Gestión del tiempo y procrastinación en estudiantes de la Universidad San Francisco de Quito*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Jaime I.
- Salotti, P. (2006). *Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires* (Doctoral dissertation, Universidad de Belgrano. Facultad de Humanidades.).
- Sánchez-Hernández, A. M. (2010). *Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria*. Studiositas, Vol. 5 (2)
- Silvers, JA (2022). *La adolescencia como periodo crucial para el desarrollo de la regulación de las emociones*. Opinión actual en psicología , 44 , 258-263.
- Sparfeldt, JR y Schwabe, S. (2024). *La procrastinación académica media la relación entre la escrupulosidad y el rendimiento académico*. Personalidad y diferencias individuales , 218 ,112466.
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quint essential self-regulatory failure*. Psychological Bulletin, 133, 65-94.



- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022
- Reina González, M. C., & Domínguez, C. M. (2019). *Soporte emocional docente y ajuste escolar de los estudiantes de las sedes San Cristóbal Bajo y Mirasol de las zonas rurales de la ciudad de Ibagué*. Repositorio Institucional Universidad del Tolima. (Colombia).
- Resolución 70/1 de 2015 (Ministerio de Asuntos Sociales). Por la cual se establece Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre de 2015.
- Rodríguez, S., Fita Lladó, E., & Torrado Fonseca, M. (2004). *El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad*. *Revista de educación*.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). *Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators*. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394
- Universidad de Valladolid (UVA). *Competencias Máster Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad en Orientación Educativa*. Recuperado el 13 de mayo de 2024, de <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.02.normativa/documentos/COMPETENCIAS-MASTER-EN-PROFESOR-DE-EDUCACION-SECUNDARIA.pdf>
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2018). *Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria*. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Zambrano Ortega, T. J. (2022). Ajuste escolar, autoconcepto, y estrategias y actitudes hacia el aprendizaje en secundaria y universidad.
- Zanatta, L. D. P., Fuentes, N. I. G. A. L., van Barneveld, H. O., Medina, J. L. V., & Escobar, S. G. (2014). *Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131-149.
- Zeynali, S., Pishghadam, R. y Fatemi, AH (2019). *Identificar los factores motivacionales y desmotivacionales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes en educación de idiomas*. *Aprendizaje y Motivación*, 68, 101598.

## ANEXOS

## ANEXO A. CUESTIONARIO ESCALA PASS (SOLOMON Y ROTHBLUM, 1984)

<b>Escribir un ensayo final</b>	
1. ¿En qué grado posterga usted la tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
2. ¿En qué grado la postergación de esta tarea es un problema para usted?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
3. ¿En qué medida usted quiere disminuir su tendencia a postergar esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
<b>Estudiar para un examen</b>	
4. ¿ En qué grado usted posterga esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
5. ¿En qué grado la postergación de esta tarea es un problema para usted?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
6. ¿En qué medida usted quiere disminuir su tendencia a postergar esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
<b>Cumplir con las lecturas semanales</b>	
7. ¿ En qué grado usted posterga esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
8. ¿En qué grado la postergación de esta tarea es un problema para usted?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
9. ¿En qué medida usted quiere disminuir su tendencia a postergar esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
<b>Tareas académico-administrativas: rellenar formularios, obtener el carnet de estudiante, asistencia a clase, etc.</b>	
10. ¿ En qué grado usted posterga esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
11. ¿En qué grado la postergación de esta tarea es un problema para usted?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
12. ¿En qué medida usted quiere disminuir su tendencia a postergar esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
<b>Tareas de asistencia fuera de clase: reuniones con tutor, clases particulares, etc</b>	
13. ¿ En qué grado usted posterga esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
14. ¿En qué grado la postergación de esta tarea es un problema para usted?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

15. ¿En qué medida usted quiere disminuir su tendencia a postergar esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
<b>Tareas académicas en general</b>	
16. ¿ En qué grado usted posterga esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
17. ¿En qué grado la postergación de esta tarea es un problema para usted?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()
18. ¿En qué medida usted quiere disminuir su tendencia a postergar esta tarea?	Nunca () Casi Nunca () A veces () Casi Siempre () Siempre ()

19. A usted le preocupaba el hecho de que al profesor no le gustara su trabajo	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
20. Para usted fue muy difícil determinar qué incluir y qué no incluir en su trabajo	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
21. Usted esperó hasta que uno de sus compañeros de clase hiciera su trabajo, para que le pudiera dar algún consejo.	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
22. Usted tuvo que hacer muchas otras cosas	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
23. Usted necesitó preguntarle al profesor algo, pero se sintió incómodo(a) de acercarse a él (ella)	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
24. A usted le preocupaba obtener una baja calificación	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
25. A usted le molestó tener que hacer cosas impuestas por otros	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
26. Pensó que no sabía lo suficiente como para hacer el trabajo	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()

27. A usted realmente le disgustó escribir trabajos finales	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
28. Se sintió abrumado con el trabajo	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
29. Tuvo dificultad para pedirle ayuda a otras personas	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
30. Usted quiso sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
31. No pudo escoger entre todos los temas	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
32. Le preocupó que si le iba bien en el trabajo sus compañeros de clase tendrían una mala actitud hacia usted	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
33. Usted no tuvo la confianza en sí mismo para hacer un buen trabajo	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
34. No tuvo la suficiente energía como para iniciar el trabajo	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
35. Usted creyó que escribir un trabajo final tomaría demasiado tiempo	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
36. Le gustó el reto de esperar hasta el último día de plazo	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )
37. Usted sabía que sus compañeros de clase tampoco habían iniciado el trabajo	No refleja mis motivos en absoluto ( ) Los refleja hasta cierto punto ( ) Los refleja perfectamente ( )

38. Le molestó que le impusieran fechas límite para los trabajos	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
39. A usted le preocupó no cumplir con sus propias expectativas	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
40. Le preocupó que si obtenía una buena calificación, las personas podrían tener expectativas mayores acerca de usted en el futuro.	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
41. Esperó para ver si el profesor le daría información adicional para hacer el trabajo	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
42. Se puso metas muy altas y le preocupó no cumplirlas	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()
43. Le dio mucha pereza hacer el trabajo final	No refleja mis motivos en absoluto () Los refleja hasta cierto punto () Los refleja perfectamente ()

## **ANEXO B. PREGUNTAS SOBRE PROCRASTINACIÓN**

Después la presentación vista en clase, responde a las siguientes preguntas desde tu experiencia/opinión:

¿Cuándo procrastino?

¿Por qué procrastino?

¿Qué consecuencias tiene a corto y largo plazo?

¿Cómo puedo dejar de hacerlo?

¿Cómo me hace sentir?

¿Cómo planifico el día/la tarde?

**ANEXO C. TÉCNICA ALPEN**

Planifica tu semana mediante el siguiente cuadro:

Actividades	¿Cuánto tiempo me llevará?	Tiempo para imprevistos	Tareas prioritarias

\* No olvides que debes revisar el cuadro cada semana por si tienes que realizar cambios.

**ANEXO D. ANÁLISIS DAFO**

Rellena el siguiente cuadro:

<b>DEBILIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
<b>FORTALEZAS</b>	<b>OPORTUNIDADES</b>



## ANEXO E. PREGUNTAS SOBRE EL FUTURO

Dentro de 20 años pueden pasar muchas cosas. Imagina que te encuentras en el futuro y tienes 20 años más. Tu vida ha cambiado radicalmente. Ya no eres aquel adolescente que iba a clase con sus amigos de toda la vida. Ahora eres un adulto y tu estilo de vida no tiene nada que ver con el de entonces. ¿Cómo te imaginas que será?

¿Dónde te imaginas viviendo dentro de 20 años? ¿Independizado?

¿Dónde vives? (distinta ciudad, periferia, pueblo, con mis padres, etc)

Si vives una casa ¿Es alquilada o comprada?

¿Tienes vehículo propio? (coche, moto, furgoneta, etc)

¿A qué te dedicas?

En caso de estar trabajando:

- ¿Estás a gusto en tu trabajo? ¿Es el trabajo que querías?
- ¿Es un trabajo estable?
- ¿Por cuántos puestos o trabajos has pasado hasta conseguirlo?
- ¿Cómo son tus condiciones laborales? (horario, jefe, compañeros, derechos, etc)
- ¿Estás contento con tu sueldo? ¿Es suficiente para tu ritmo de vida?
- ¿Qué formación académica es necesaria para ese puesto? ¿Es la misma que posees tú?
- ¿Continuas estudiando?
- ¿Te ves trabajando hasta tu jubilación en ese sitio?

¿Tienes tiempo libre? ¿A qué lo dedicas? ¿(deporte, fotografía, pintura, lectura, cocina, salir de fiesta, tomar algo con amigos, etc)

Respecto a tus relaciones:

- ¿Cómo es la relación con tu familia?
- ¿Quieres tener hijos/mascotas/pareja/etc?
- ¿Puedes compaginar tu trabajo con tu vida personal?
- ¿Tus círculo de amigos ha cambiado? ¿Sigue igual, tengo amigos nuevos, he perdido relación con muchos amigos, etc) ¿Por qué?

¿Cuál es tu mayor preocupación?

¿Eres feliz o cambiarías algo del pasado?