

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
ESCUELA DE POSTGRADO



**CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES
DEL 1ER Y 2DO AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE ACCIÓN CONJUNTA DEL DISTRITO DE FLORENCIA
DE MORA –TRUJILLO, 2017**

**TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

AUTORA:

BR. SUGEY KARINA GUERRERO PAREDES

ASESOR:

DR. EDMUNDO ARÉVALO LUNA

TRUJILLO –PERU

2017

**CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES
DEL 1ER Y 2DO AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE ACCIÓN CONJUNTA DEL DISTRITO DE FLORENCIA
DE MORA –TRUJILLO, 2017**

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado Calificador. En cumplimiento a las normas establecidas en el reglamento de Grados de Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Educación, Escuela Post grado me es necesario poner a vuestra consideración y criterio profesional el trabajo de Investigación Titulado **“Clima social escolar y procrastinación en estudiantes del 1er y 2do año de secundaria de una institución educativa de acción conjunta del distrito de Florencia de Mora –Trujillo, 2017”** con el propósito de obtener el grado de Magister. Con la convicción que se otorgará el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones les agradezco por anticipado las apreciaciones que se brinden en la investigación.

DEDICATORIA

*A Dios Padre y nuestra madre celestial que
hace posible que se concretice este sueño.*

*A mis padres: Luis y Teresa y hermana
Margarita por su amor, motivación y
apoyo incondicional en este constante
proceso de capacitación y formación
docente.*

*A mi esposo Leonardo y mis hijos:
Bryan y Sebastián, quienes son fuente
de luz y motores en mi vida.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, mi padre celestial Por haberme permitido llegar hasta este punto y lograr este gran objetivo, además de estar conmigo y demostrarme su amor infinito. A mis padres y hermana Margarita Por su amor incondicional, su apoyo moral, y buenos consejos. A mi esposos e hijos Por haberme brindado todo su apoyo y palabras de aliento para mantenerme firme y persistir en el camino, siendo ustedes mi principal fuente de inspiración y superación. A mi asesor Por brindarme su tiempo y orientación constante mediante sus conocimientos, en el desarrollo de la investigación, de manera que el trabajo se encuentre en óptimas condiciones. Agradezco a todas aquellas personas que estuvieron conmigo durante todo este tiempo apoyándome incondicionalmente amigos, familia, y compañeros de toda la vida, todo este trabajo no hubiera sido posible Gracias a ellos.

RESUMEN

El presente es un estudio que aborda el clima social escolar y la conducta procrastinada en adolescentes secundarios de una institución educativa estatal del distrito de Florencia de Mora, cuyo propósito es analizar el tipo de relación que existe entre las variables señaladas. Se trabajó con 120 escolares varones y mujeres del primer y segundo grado del nivel secundario, cuyas edades oscilan entre 12 a 14 años. Para la toma de datos se utilizaron dos instrumentos con propiedades psicométricas demostradas como son la escala del clima social escolar de Moose y Tricket y la escala de procrastinación en adolescentes elaborado por Edmundo Arévalo. Los resultados más significativos indican que en general existe una percepción favorable en las dimensiones que evalúa la escala del clima social escolar: relaciones (64%), autorrealización (59,1%), estabilidad (86,6%) y cambio (63,4%). Del mismo modo se percibe de manera favorable el clima social escolar en cada uno de los indicadores de la escala. Asimismo se evidencia que los niveles predominantes de la conducta procrastinada son altos en cada uno de los factores: falta de motivación (55%), dependencia (84,2%), baja autoestima (92,5), desorganización (55%) y evasión de la responsabilidad (75%). También se halla correlaciones cuyas fuerzas oscilan entre significativas y altamente significativas, entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la conducta procrastinada cuyos valores correlacionales se visualizan en las tablas del 4 y 5.

Palabras clave: clima social escolar, conducta procrastinada y adolescencia.

ABSTRACT

The present is a study that approaches the social school climate and the procrastination behaviour in secondary adolescents of a public educational institution of Florencia de Mora district, which intention is to analyze the type of relation that exists among the mentioned variables. A hundred twenty school males and women of the first and second grades of the secondary level, which ages range between 12 to 14 years were the sample.

Two instruments were used to take the information, both with demonstrated psychometric properties like the social school climate scale of Moose and Tricket and the procrastination scale in teenager elaborated by Edmundo Arévalo. The most meaningful results indicate that in general there is a positive perception in the dimensions that evaluates the social school climate: relationships (64%), selfrealisation(59,1%), stability (86,6%) and change (63,4%). In the same way the social school climate is perceived in a positive way in each of the scale indicators.

Likewise there is demonstrated that the predominant levels of the procrastination behaviour are high in each of the factors: lack of motivation (55 %), dependence (84,2 %), low self esteem (92,5), disorganization (55 %) and evasion of the responsibility (75 %). Also there are correlations which forces range among meaningful and highly between the social school climate with the procrastination behaviour factors which correlational values are visualized in the tables from 4 to 5.

Key words: social school climate, procrastination behaviour and adolescence.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Presentación.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Resumen.....	vi
Abstrac.....	vii
Índice.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Problema	15
1.2. Objetivos	15
1.3. Hipótesis	16
II. MARCO TEÓRICO	18
2.1. Estudio de la procrastinación	18
2.2. Abordaje del clima social escolar	25
2.3. Abordaje de la adolescencia	34
III. MATERIAL Y MÉTODOS	44
3.1. Material	44
3.1.1. Población	44
3.1.2. Muestra	44
3.1.3. Unidad de análisis	45
3.2. Método	45
3.2.1. Tipo de estudio	45
3.2.2. Diseño de trabajo	45
3.2.3. Variables y operacionalización de las variables	46
3.2.4. Instrumentos de recolección de datos	48
3.2.5. Procedimientos y análisis estadístico de datos	52
3.2.6. Procedimiento y análisis estadístico de datos	52
IV. RESULTADOS	53
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	59
VI. CONCLUSIONES	63
VII. RECOMENDACIONES	64
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
IX. ANEXOS	69

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

	Pág.
Cuadro 1: Tamaño de la muestra según el género y grado escolar...	
45	
Tabla 1: Niveles de percepción en las dimensiones de la escala del clima social escolar en los sujetos de la muestra.....	
53	
Tabla 2: Niveles de percepción en las áreas del clima social escolar, en los 120 sujetos de la muestra.....	
54	
Tabla 3: Niveles de Procrastinación en cada uno de sus factores alcanzados por los Adolescentes, los sujetos de la muestra.	
55	
Tabla 4: Correlación entre las dimensiones del Clima social escolar, con los 5 factores de la escala de Procrastinación (EPA) en los sujetos motivo de estudio.....	
56	
Tabla 5: Correlación entre las áreas del Clima social escolar, con los 5 factores de la escala de Procrastinación (EPA) en los sujetos motivo de estudio....	
57	

I. INTRODUCCIÓN

Las características que a diario observamos en la población de adolescentes se nutren de muchos factores, tales como: el soporte y las experiencias familiares, el entorno socio cultural y económico, la tecnología, los medios de comunicación, la etapa evolutiva por la que atraviesan, las interacciones entre pares, entre otras. Además de ello observamos con frecuencia, la falta de motivación, actitudes de indiferencia, baja autoestima, desorganización e irresponsabilidad ante las tareas o proyectos asumidos ya sea a corto o largo plazo; rasgos que se aprecian claramente en el trabajo de aula, donde los estudiantes postergan sus actividades, aun contando con tiempo necesario, les falta priorizar de aquellas que no lo son; evadiendo así sus responsabilidades. Características que reflejan la conducta de procrastinación.

En ese sentido, el desafío de los docentes es guiarlos, motivarlos y procurar involucrarse en su marco de referencia del adolescente para profundizar en el análisis y propuestas para superar este problema. En efecto, se logran estas metas, si el adolescente se involucra en el clima de las relaciones sociales que se dan en la escuela; de este modo podremos determinar y potenciar los recursos existentes en ellos; y generar alternativas de solución ante sus diversos problemas.

Así, la procrastinación es considerada como un obstáculo que imposibilita a las personas conseguir sus intereses de forma eficiente y productiva, representando una disociación entre habilidades y capacidades para afrontar apropiadamente sus tareas y deberes.

En este sentido, el estudio pretende demostrar si existe o no relación entre las dimensiones y áreas del clima social escolar y la conducta de procrastinación en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017; para ello se han considerado los siguientes estudios previos:

Guerrero (2013) en la Pontífica Universidad Católica de Ecuador, investigó el Clima social escolar, desde la percepción de los estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas. Utilizó el Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para profesores y para estudiantes; y el Cuestionario de autoevaluación a la gestión de aprendizaje del docente por parte del estudiante, así como una Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente. Encuestaron a 70 estudiantes y

2 profesores, comprobándose que existe un mejor promedio de clima del aula en el centro urbano “Abraham Lincoln”, mientras que alcanzan un menor nivel la Escuela rural Presidente Tamayo. Demostró también que hay dificultades en la interacción social dentro del aula entre compañeros, evidenciándose casos de discordia por discriminación de género, determinada por las características del clima del aula (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, innovación y cooperación)

Tuc (2013), en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala investigó el Clima del aula y el rendimiento escolar de los estudiantes del distrito de Quetzaltenango. Por tratarse de una investigación cuasi experimental utilizó como instrumentos: dos pruebas de evaluación; dos guías de observación y dos entrevistas, una para el docente y otra para los sujetos de investigación. Se encuestó a 35 estudiantes, obteniéndose como resultados significativos: que el rendimiento escolar de los alumnos en un primer momento era bueno, pero en un segundo momento mejoró significativamente al generarse un clima del aula propicio para el trabajo y desarrollo de sus habilidades y competencias, porque se hicieron cambios en la organización del aula, se fortalecieron las relaciones interpersonales docente – alumno; asimismo al modificar el clima se aplicaron técnicas más activas todo ello permitió que exista una mejoría en el rendimiento académico. Esto se verificó con las notas de calificación obtenidas por los alumnos, en ambas fases.

Pacheco (2013) en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán de Honduras, investigó el clima social escolar percibido por los alumnos y profesores, a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del instituto polivalente Doroteo Varela Mejía de Yarumela La Paz. La muestra estuvo conformada por 1050 sujetos, distribuidos en tres grupos: Grupo A (estudiantes del primer curso hasta el III de Bachillerato), Grupo B (estudiantes que han cometido actos de indisciplina) y Grupo C (Docentes de la institución); quienes fueron encuestados, donde las percepciones sobre el clima social escolar son diferentes porque las percepciones de los estudiantes difieren de los estudiantes indisciplinados o con la de los docentes porque sus puntos de vista se sustentan, han surgido y se han desarrollado de acuerdo a sus experiencias personales y sociales, prejuicios, estereotipos, costumbres y valores adquiridos. Un ejemplo de ello es que los estudiantes consideran que las relaciones sociales que predominan en aula favorecen el clima escolar y el desarrollo del proceso educativo, porque la vinculan con la

comunicación, el respeto mutuo, la igualdad de oportunidades, a la no discriminación, la empatía al administrar disciplina, pues afirman que los docentes tienen buenas prácticas pedagógicas con metodologías innovadoras y variadas existiendo un nivel de armonía y un nivel mínimo de conflictividad.

Burgos (2013), en la universidad de Chile, investigó el significado que le atribuyen al ambiente social escolar los estudiantes de 5° al 8° año de enseñanza básica de una escuela Municipal de la Comuna de Cerro de Navia. La muestra estuvo conformada por 21 sujetos, organizados en tres grupos focales, entrevistados a partir de lo cual se infiere que la trama de interrelaciones que se efectúan en el contexto escolar son altamente complejas y el significado que le otorgan los estudiantes a su ambiente escolar surge la figura del rol docente y las relaciones que se dan entre profesores – alumnos. Este fenómeno marca y origina como dimensión importante el ambiente social escolar en el interior de la sala de clases los cuales pueden ser beneficiosos o perjudiciales. La relación profesor – alumnos origina los distintos ambientes que se dan en el contexto escolar que pueden ser tóxico o nutritivos. Es importante destacar que en esas relaciones se observa una polaridad de estilos. Por un lado una relación profesor-alumno laxa, sujeta al conformismo y al “dejar hacer” y por otro lado, una relación profesor-alumno enérgica autoritaria que caracterizada por un celo exacerbado de autoridad disciplinaria, aplicando reglamento y castigo sin dar lugar al diálogo. Las posibles inferencias que pudieran plantearse para entender las conductas que marcan la relación profesor-alumno es que por un lado, algunos docentes se verían sobrepasados, e impotentes frente a las conductas agresivas y al mal comportamiento que los alumnos y alumnas evidencian.

Contreras y otros (2015), realizaron un estudio de exploración sobre el fenómeno de la procrastinación en adolescentes escolarizados de Lima Metropolitana. Por ser un estudio observacional, analítico de corte transversal se realizó un muestreo aleatorio, obteniéndose una muestra de 292 sujetos; obteniéndose como resultados significativos: que la Procrastinación en el estudio (PrE) se asocia significativamente con la jornada de estudio, el plan de vida, el apoyo familiar y los motivos del uso de internet. La Procrastinación en el estudio no es un fenómeno aislado a la vida del adolescente, sino que se halla asociado significativamente con otras variables que en conjunto evidencian una mala administración del tiempo por parte de los adolescentes.

Vallejos (2015), en la Pontificia Universidad Católica del Perú, investigó la Procrastinación académica y la ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios de diferentes facultades. Trabajó con una muestra de 130 estudiantes, utilizando la Escala de Procrastinación Académica de Solomon & Rothblum (1984) y la escala de Reacción ante las Evaluaciones de Sarason (1984). Se comprobó que existe correlación entre las causas para procrastinar y las causas de las diferentes reacciones ante las evaluaciones. Además, se notó que las mujeres arrojaron mayores promedios en el factor de síntomas fisiológicos de malestar; en cambio; los hombres mostraron mayor puntaje en la procrastinación de ciertas actividades académicas. Cabe resaltar que no se encontró diferencia significativa en el puntaje global de razones de procrastinación según facultad de estudios, puesto que conciben a la tarea como un problema, conductas de rechazo a lo novedoso, creencias sobre falta de recursos, pensamientos negativos y distractores antes y durante las evaluaciones, malestares fisiológicos por eso tienden a procrastinar.

Alegre (2014), en la Universidad San Ignacio de Loyola, investigó la Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, su objetivo fue establecer la relación entre la autoeficiencia y la procrastinación en los sujetos de estudio. Trabajó con una muestra de 348 estudiantes, evaluados a través de la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica, que evidenciaron tener propiedades psicométricas de confiabilidad, según el método de consistencia interna del alfa de Cronbach; asimismo, estableció que existe una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los sujetos de la muestra.

Álvarez (2010) en la Universidad de Lima, investigó la Procrastinación general y académica en estudiantes del nivel secundario de colegios estatales de Lima. Utilizó la Escala de Procrastinación General y Académica (Busko, 1998) en una muestra de 235 estudiantes, obteniéndose como resultados significativos, que la procrastinación general y académica en los estudiantes del cuarto y quinto año de secundaria, es igual por lo que no existen diferencias significativas.

Arévalo (2002) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, investigó el Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes del nivel secundario del colegio Claretiano de Trujillo. Trabajó con una muestra de 240 sujetos, del primer al cuarto grado de secundaria, distribuidos en tres grupos: aceptados, rechazados y aislados. Los resultados señalan que existen diferencias entre los grupos de aceptados

y rechazados en afiliación, ayuda, tareas y claridad; en la contrastación de los aceptados con los aislados, se diferencian en el área de implicación, y entre aislados con rechazados difieren en las áreas de ayuda y tareas. Respecto a las dimensiones del clima social escolar, se han encontrado diferencias significativas entre los grupos de aceptados y rechazados en las dimensiones de relación y autorrealización, no se hallaron diferencias en estabilidad y cambio. Comparando los aceptados con aislados, no existen diferencias en las cuatro dimensiones. Similar resultado se presenta entre aislados y rechazados. En general, los alumnos secundarios que son aceptados destacan en mayor medida en la afiliación del salón de clases; así mismo, visualizan mejor a la figura del profesor, con quien se llevan bien; ponen en práctica las normas de convivencia en el trabajo en aula. Los rechazados destacan en el desarrollo y presentación de las tareas. Los aislados en general, se muestran neutrales y expectantes frente a la membresía del grupo.

Hoyos (2015), en la Universidad Señor de Sipán, de la ciudad de Chiclayo, aplicó programa *¡Empieza ya!, para reducir la procrastinación* en ingresantes de una universidad privada. Utilizó la Escala de Procrastinación en Adolescentes (Arévalo, 2012) en una muestra de 70 sujetos, de ambos sexos, pertenecientes a la Escuela de Ingeniería Civil, cuyas edades oscilaban entre 16-19 años. La muestra final fue de 20 adolescentes de ambos géneros, de los cuales 10 formaron el grupo experimental y 10 sujetos al grupo control. Se halló diferencias significativas después de haber aplicado el programa a favor del grupo experimental en el pre y post test en los indicadores de falta de motivación, baja autoestima, dependencia, desorganización, evasión de la responsabilidad, porque el grupo de adolescentes que participaron de la investigación pertenecen al tipo de procrastinadores soñadores.

Pingo (2015), en la Universidad Particular Antenor Orrego, correlacionó el Clima social escolar y la adaptación de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Trujillo, utilizó: la escala del clima social escolar (CES) y el inventario de adaptación de conducta (IAC) en una muestra de 126 sujetos, comprobándose que existe relación significativa entre el clima social escolar en sus diferentes áreas y la adaptación de conducta, demostrándose que los alumnos que perciben un clima escolar adecuado, influenciado por los factores: sociales, educativos y psicológicos logran tener una mejor adaptación y afronte de situaciones que generen estrés, adaptándose fácilmente al entorno educativo, pero no existe

relación entre los indicadores: implicancia, afiliación, ayuda y competitividad del clima social escolar con la adaptación de conducta.

Milán y Vega, (2012) en la Universidad César Vallejo, investigaron el Clima escolar y su relación con la calidad educativa en una I.E.E. del distrito de El Porvenir, utilizaron como instrumentos dos cuestionarios: uno sobre el clima escolar y otro sobre la calidad educativa, conformados por 20 ítems, distribuidos en sus variables y dimensiones según la variable; Se encuestó a 90 sujetos correspondientes desde el primer al quinto de secundaria, comprobándose que existe una relación significativa entre el clima escolar y la relevancia en la Institución Educativa en mención, afirmándose que existe relación entre los contextos interpersonales, regulativo, instruccional e imaginativo del clima escolar y la relevancia, eficacia, pertinencia y equidad de la calidad educativa.

En base a los antecedentes precedentes y el análisis de la realidad problemática, se ha formulado la siguiente interrogante:

¿Qué tipo de relación existe entre el clima social escolar y la conducta de procrastinación, en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017?

El objetivo general del estudio es analizar el tipo de relación que existe entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la conducta de procrastinación en estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.

Los objetivos específicos planteados son:

- Identificar el nivel de percepción del clima social escolar en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.
- Caracterizar el nivel de procrastinación que predomina en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.
- Establecer el tipo de relación que existe entre las dimensiones y áreas del clima social escolar evaluado, a través del CES; con los factores de la procrastinación, evaluado, a través de EPA en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.

Las hipótesis generales formuladas fueron:

H₁: Existe correlación significativa entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la procrastinación, en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.

H₀: No existe correlación significativa entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la procrastinación, en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.

Las hipótesis específicas son:

H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones (Relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio) del clima social escolar con los factores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) de la conducta procrastinada, en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.

H₂: Existe relación significativa entre las áreas (Implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación) del clima social escolar con los factores (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la realidad) de la procrastinación en los estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017.

La importancia o justificación del trabajo radica en lo siguiente: Desde el plano teórico, aborda temas críticos y preocupantes en el salón de clases; como es la conducta de procrastinación muy común en estos tiempos en los escolares de distintos niveles educativos, asimismo, el abordaje del clima social escolar tan importante para una adecuada convivencia; así, estos temas son vitales para un aprendizaje significativo y la carencia de estas condiciones desencadenan consecuencias en el proceso escolar. Desde el plano metodológico la investigación ofrece instrumentos cuyas cualidades psicométricas son apropiados, y que pueden ser utilizados en otras investigaciones; del mismo modo desde esta postura metodológica, los hallazgos a los que se arriben pueden permitir la promoción y ejecución de programas preventivos orientados, por un lado, a la reducción de conductas procrastinadas, y de otro lado, el mejoramiento del clima de clase. La

relevancia social del trabajo radica en que los problemas psicoeducativos son variados, y de causas multifactoriales que repercuten negativamente no solo en el rendimiento académico sino fundamentalmente se derivan en problemas de malos hábitos y prácticas en el entorno escolar, y consecuentemente, es pertinente realizar estudios que permitan identificar estas variables para que a partir de ello se pueda intervenir especialmente a nivel de docentes y padres de familia.

La importancia de estudiar la procrastinación, como fenómeno psicosocial radica en que este es uno de los problemas que actúan en contra del buen aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes de instituciones educativas secundarias y universitarias; en el caso de los adolescentes secundarios, porque pasan por un periodo crítico y difícil de sus vidas, tienden a postergar sus responsabilidades académicas. Así, de acuerdo con Ferrari (1995) las diversas formas mediante las cuales los estudiantes procrastinan incluyen la dificultad en el cumplimiento de horarios, entrega de asignaciones fuera de fecha, retraso para desarrollar tareas y esperar hasta el último minuto para finalizar sus labores, entre otras.

Finalmente, este trabajo es importante porque los resultados alcanzados pueden suscitar controversias y justamente esa es la verdadera razón de los trabajos de investigación porque a partir de ello se pueden generar otras investigaciones, comparando con otros grupos, correlacionando con otras variables; y en lo mejor de los casos desarrollando programas experimentados.

Todo trabajo de investigación entraña algún tipo de riesgo o limitación; sin embargo, y pese a ello en este estudio se ha procurado tomar en cuenta las distintas variables que puedan afectar en los resultados. Razón por la que podemos considerar como limitaciones las siguientes: los resultados que se alcancen en este trabajo no pueden generalizarse, a menos que los sujetos posean características similares a los de este trabajo.

Otra limitación que puede considerarse es que los fundamentos teóricos que sustentan este estudio, se basan en las teorías cuyos autores fundamentan el instrumento de medición.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Estudio de la procrastinación

Las sociedades avanzadas, la tecnología, y la modernidad han obligado a las personas a ocuparse de trivialidades, a vivir de prisa y a enfocarse en aspectos que impiden su completo desarrollo, lo que lleva a una falta y mala distribución del tiempo, que finalmente interfieren con el logro de objetivos que pudiesen trazarse las personas.

Es por ello que hoy en día podemos ver que es parte de la vida diaria de las personas postergar actividades para después, aun contando en el presente con el tiempo necesario para realizarlas adecuadamente, priorizando sus intereses frívolos por encima de sus responsabilidades. A este fenómeno se le denomina procrastinación.

El término procrastinación' proviene del latín *procrastinare*, que literalmente significa dejar las cosas o posponerlas para otro día (De Simone, 1993; citado por Ferrari et al., 1995).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española indica que la palabra procrastinación se forma a partir de dos términos que provienen del latín: *pro* (a favor de) y *crastinare* (relativo al día de mañana), por lo que literalmente significa posponer, diferir, aplazar o dejar para mañana (García, 2008; Steel, 2011).

Ferrari et al., 1995) la define como postergación en el inicio o conclusión de una actividad específica, mediante la realización de una actividad innecesaria o menos importante, acompañada de un estado de ansiedad”.

Wambach , Hansen y Brothen, (2001) y Neenan (2008) propone que es un error considerar a la procrastinación como simple holgazanería o pereza porque esta última es la resistencia a emprender una acción, mientras que la procrastinación implica estar ocupado, realizando una actividad sustituta (p.e., navegar ociosamente en internet), para evitar seguir adelante con la actividad prioritaria que requiere de acción en el momento presente (p.e., preparar una exposición para presentarla frente al grupo en la próxima clase).

O'Donohue y Rabin, establecen que la procrastinación es un fenómeno que influye en el retorno de la utilidad. Abordando el problema desde el locus de control del sujeto, consideran que la procrastinación se ve influida por unos sistemas de recompensas.

Para Haycock, Mc Carthy y Skay, (1998) La procrastinación es la tendencia a posponer o retrasar la finalización de una labor evitando las responsabilidades, decisiones y tareas que requieren ser desarrolladas; citado por Steel, (2007). A esta tendencia de conducta no se le debe percibir como un simple error o un mal cualquiera, sino como uno de los múltiples casos en que las personas no se enfocan ni se orientan a alcanzar sus intereses en forma eficiente y productiva.

Rothblum, Solomon y Murakami (1986) definen la procrastinación académica como: a. La tendencia a aplazar siempre o casi siempre una actividad académica, y b. Siempre o casi siempre experimentar ansiedad asociada a la procrastinación. Asimismo, los procrastinadores muestran una alta posibilidad de estar fuera de fecha en sus tareas (Lay, 1990; citado por Blunt, 1998).

Por su parte Migram, Batin y Mower (1993); citado por Akinsola, (2007) señalan que una forma común de procrastinación académica en estudiantes, es esperar hasta el último minuto para empezar a desarrollar sus actividades o estudiar para un examen.

WambaCH, Hansen y bro- then, (2001) afirman que algunas personas tratan de evitar una situación o tarea, en lugar de hacer un esfuerzo activo para afrontarla. Este comportamiento ha sido conocido como procrastinación, por considerar que se presenta una evitación de tarea o demora voluntaria en el curso de una acción, aunque las consecuencias puedan ser negativas para la misma persona.

En este sentido, no solo se toma en cuenta el hecho de postergar o dejar para después las tareas que pueden ser desarrolladas al momento, sino que se pierde la esencia de la importancia que tiene realizar tareas o actividades en forma planificada y ordenada, obteniendo así mayores beneficios y satisfacciones para la consecución de objetivos tanto a corto como a mediano plazo; ello involucra logros que pudiesen ser importantes para las personas, en general sean estudiantes secundarios, universitarios y profesionales.

La procrastinación es un vicio de la conducta que lleva al individuo que la padece más que a postergar sus tareas a evitarlas. Es decir, es una actitud evitadora de aquellos trabajos que, independientemente del esfuerzo que se requiera para completarlos, no se identifican como que reporten una recompensa o satisfacción directa.

Este fenómeno, es un complejo trastorno del comportamiento que a todo el mundo nos afecta en mayor o menor medida. Consiste en postergar de forma

sistemática aquellas tareas que debemos hacer, que son cruciales para nuestro desarrollo y que son reemplazadas por otras más irrelevantes, pero menos placenteras de llevar a cabo.

Es el hábito de aplazar las cosas que deberíamos hacer, enredándonos en tareas menos importantes o incluso gastando nuestro tiempo deliberadamente en cosas que nos obligamos a creer que son más perentorias.

Lo que más se observa en estudiantes procrastinadores es que empiezan a estudiar mucho más tarde de lo normal. Es probable que este retraso se presente por la discordancia de su conducta o hábito de estudio y sus intenciones (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988); citado por Blunt, (1998), pero también porque su intención de estudiar está demorada. En consecuencia, estos se distraen fácilmente con otras actividades que no son las escolares, como por ejemplo las actividades sociales.

La procrastinación es una alteración del comportamiento que se caracteriza por la postergación de determinadas actividades, con la excusa de hacer otras más agradables y sin importancia alguna. Un ejemplo bastante ilustrativo sería el caso de una persona que deba estudiar para un examen, y este, con la excusa de “lo hago después”, se dedica a actividades menos fructíferas como ver tv, chatear o salir a dar un paseo o el uso de las distintas aplicaciones de las redes sociales.

En tal sentido, cuando hablamos de procrastinación nos referimos al hábito de evitar conscientemente aquellas tareas que se perciben como desagradables o incómodas dilatándolas a veces sin límite en el tiempo con los consiguientes efectos negativos que ello conlleva.

En cuanto a las ***características de la procrastinación***, se ha tomado en cuenta la propuesta sistematizada por (Rivas, 2006) quien señala:

La procrastinación *evade responsabilidades* posponiendo tareas a realizar puede llevar al individuo a refugiarse en actividades ajenas a su cometido.

La costumbre de posponer, puede *generar dependencia* de diversos elementos externos, tales como navegar en internet, leer libros, salir de compras, comer compulsivamente o dejarse absorber en exceso por la rutina laboral, entre otras, como pretexto para evadir alguna responsabilidad, acción o decisión.

El *perfeccionismo extremo o el miedo al fracaso* también son factores para posponer, como por ejemplo al no atender una llamada o una cita donde se espera llegar a una decisión. Existen dos tipos de individuos que ejecutan esta acción: los

eventuales y crónicos. Los segundos son los que comúnmente denotan trastornos en los comportamientos antes mencionados. Algunos autores afirman que existen en la actualidad conductas adictivas que contribuyen a esta evasión: se refiere por ejemplo: a las adicciones que, según algunos expertos, existen a la televisión, a la computadora o al sexo, sobre todo a través del internet.

Por otra parte, el hecho de que muchos estudiantes pospongan la entrega de sus trabajos hasta el último minuto del día de la fecha límite está presente, al parecer, también en otros grupos sociales: en las temporadas en las que se acerca la fecha límite para pagar los impuestos para presentar las declaraciones mensuales o anuales. La procrastinación, en particular, es un problema de autorregulación y de organización del tiempo. Su solución consistiría, entre otras cosas, en lograr una adecuada organización del tiempo, concentrándose en realizar las tareas importantes que tiene un plazo de finalización más cercano.

Quien pospone o procrastina una decisión, por no sentirse preparado – esperando que todo se resuelva por sí solo – suele aducir que lo hará después “... en cuanto tenga tiempo”, con lo que está presentando, en el fondo, una conducta evasiva.

En relación *a los modelos explicativos de la procrastinación*, es interesante la propuesta planteada por Carranza y Ramírez (2013), quienes proponen los siguientes:

El modelo psicodinámico de Baker, quien explica a la procrastinación como temor al fracaso y centra su atención en la comprensión de las motivaciones que tienen las personas que fracasan o que se retiran de las actividades a pesar de la suficiente capacidad, inteligencia o preparación para obtener éxito en sus actividades, además explica que el miedo al fracaso es debido al establecimiento de relaciones familiares patológicas, donde el rol de los padres ha facilitado la maximización de frustraciones y la minimización del autoestima del niño. Y fue el primer modelo en estudiar los comportamientos relacionados con la postergación de tareas (Baker, 1979; citado por Rothblum, 1990).

El modelo Motivacional, que plantea a la motivación de logro como un rasgo invariable, donde la persona invierte una serie de conductas que se encuentran orientados a alcanzar el éxito en cualquier circunstancia que se presente; por lo cual un individuo puede elegir dos posiciones: la esperanza de alcanzar el éxito o el miedo al fracaso; el primero hace referencia al logro motivacional y el segundo a la

motivación para evitar una situación que la persona valora como negativa. Cuando el miedo al fracaso supera la esperanza de éxito las personas prefieren elegir actividades en las cuales perciban que el éxito está garantizado postergando así aquellas actividades que consideren complejas y en las cuales puedan pronosticar fracaso (Mc Cown, Ferrari y Johnson, 1991).

El modelo Conductual de Skinner, propone una visión referida a que una conducta se mantiene cuando es reforzada, es decir, las conductas persisten por sus consecuencias (Skinner, 1977). Por tal razón, las personas procrastinan porque sus conductas de postergación propiamente han sido retroalimentadas y además han tenido triunfo debido a diversos factores propios del ambiente, que han permitido continuar con este tipo de acciones. Asimismo, las personas que padecen de procrastinación conductual, planean, organizan e inician las acciones que tempranamente dejan de lado sin anticipar los beneficios que conlleva a finalizar la tarea.

El modelo Cognitivo de Wolters, este modelo plantea que la procrastinación implica un procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptativos relacionados con la incapacidad y el miedo a la exclusión social y que los procrastinadores generalmente reflexionan acerca de su comportamiento de aplazamiento; los individuos experimentan formas de pensamiento obsesivo cuando no puede realizar una actividad o se acerca el momento de presentar una tarea además primero se compromete a la realización de una diligencia, posteriormente comienza a tener pensamientos quejosos relacionados con el progreso de la actividad y con su incapacidad para planearla o realizarla, por lo cual se comienzan a presentar pensamientos automáticos negativos relacionados con la baja autoeficacia (Wolters, 2003).

Luego de haber visto los distintos enfoques teóricos, se propone el modelo explicativo que respalda nuestro estudio, toda vez que deviene del enfoque teórico del instrumento de evaluación, el mismo que se basó en la propuesta de Piers Steel, (2007) de la Universidad de Calgary, en Canadá. Este autor realizó una revisión sobre la procrastinación, y luego de diez años de investigación, publicó su trabajo sobre el metanálisis de la procrastinación, cuyo fin era develar sus causas y efectos; hallando que existen 691 correlaciones, es decir, 691 posibles causas y efectos de la procrastinación, funcionando juntas o por separado. Un análisis más profundo le permite afirmar que predicen la procrastinación factores como la aversión a la tarea a

realizar, el retraso en hacerla si es posible, la creencia en ser poco eficaz en hacerla, la impulsividad, la falta de conciencia, el déficit en el autocontrol, las distracciones, la desorganización y la falta de motivación para mejorar.

Algunas conclusiones de Steel, ya más a pie del público lector, son que la mayoría de las resoluciones que se toman en año nuevo no se cumplen (adelgazar, hacer ejercicio,...), que los libros de autoayuda que aseguran que la razón de la procrastinación es el perfeccionismo (es decir, que no se hace hasta poder hacerlo perfecto) están equivocados, o que la procrastinación se puede resumir en una fórmula matemática. En realidad, el procrastinador sabe que tiene que empezar la tarea al momento, pero no lo hace. El autor considera que del 15 al 20% de la población es procrastinadora.

En cuanto a los Procrastinadores, existen una serie de clasificaciones; en este trabajo se propone la sistematización realizada por la Dra. Sapadyn (1996) de la Universidad de New York, quien señala que no todos los procrastinadores son iguales; y ha clasificado a los siguientes:

a. Soñadores: sufren de “pensamiento mágico”, “va a funcionar todo bien”, dicen, aunque no hacen nada para acercarse a sus objetivos. En la visión cognitivo-conductual, Ellis y Knaus (1977) quienes refieren que la procrastinación se debe a que la persona posee creencias irracionales sobre lo que implica terminar una tarea adecuadamente, en ese sentido, tiende a plantearse metas altas y poco reales que por lo general lo llevan al fracaso. Es entonces que al intentar calmar esas consecuencias emocionales, demoran el inicio de las tareas hasta que no sea factible completarlas de manera apropiada, evitando así cuestionar sus habilidades y capacidades.

b. Generadores de crisis: dicen que normalmente trabajan mejor bajo presión, pero para ser más precisos, prefieren protestar y generar crisis para no hacer en definitiva ninguna tarea. Desde una perspectiva psicodinámica, la procrastinación estaría vinculada al concepto de evitación de tareas específicas, el cual fue discutido por Freud en el año 1926. De esta manera, se hace notar el rol de la angustia al evitar una tarea, explicado por Freud en Inhibiciones, síntoma y angustia (Freud, 1926; citado por Ferrari, 1995), en donde menciona que esta es tomada como una alerta para el yo, al señalarle el material inconscientemente reprimido que trata de emerger de modo amenazante; por lo tanto, una vez que esta angustia es detectada, el yo emplea una variedad de mecanismos de defensa que le permitan, en algunos casos, evitar la tarea.

La visión conductual refiere que una conducta se mantiene cuando es reforzada, es decir, las conductas persisten por sus consecuencias (Skinner, 1977). Por tal razón, las personas procrastinan porque sus conductas de postergación propiamente han sido reforzadas y además han tenido éxito debido a diversos factores propios del ambiente, que han permitido continuar con este tipo de acciones.

c. Atormentados: sus miedos consumen sus procesos de pensamiento e impiden que cualquier tarea sea realizada, mientras imaginan y meditan en cada posible escenario de desastre y fracaso. Según Burka & Yuen (1983; citados por Steel, 2007) señalan que la procrastinación tiene sus principios en el miedo que siente el niño de que sus actos lo lleven a consecuencias no positivas, sea estableciendo un vínculo que no tiene la capacidad de retener o alejándolo del objeto.

d. Desafiantes: a estas personas les molesta las asignaciones de tareas, retomando control de sus vidas rechazando el trabajo en forma oportuna y cooperativa, o directamente en forma frontal.

e. Sobrecargados: conocidos también como “los complacientes”, esta gente no puede decir que no, y por lo tanto toma más y más responsabilidades sin ninguna expectativa razonable de ser capaces de cumplir sus obligaciones.

William Knaus en, “Superar el hábito de posponer”, propone una serie de características personales que son propias de una persona con tendencia a la postergación. Establece las siguientes teorías:

Creencias irracionales. Basada en una autoimagen negativa o muy pobre, de forma que en individuo se ve como inadecuado o incompetente, o ven al mundo con demasiadas exigencias que no se ven capaces de cumplir.

Perfeccionamiento o miedo al fracaso. Postergar y justificar un resultado final por falta de tiempo, sirve de excusa para evitar el miedo al fracaso, en tareas donde no hay garantías de éxitos. Son personas perfeccionistas y autoexigentes, que se marcan metas poco realistas.

Ansiedad o catastrofismo. El cúmulo del trabajo supone un cúmulo correlativo del nivel de ansiedad. La dificultad para tomar decisiones y la búsqueda de garantías de éxitos antes de iniciar una tarea, provoca finalmente sentimientos catastrofistas, y como resultado se sienten saturados e indefensos. Puede sentir autocompasión, escosándose en que no son aptos para las exigencias del mundo en el que le ha tocado vivir.

Rabia e impaciencia. Las exigencias desmesuradas y el catastrofismo que provoca también rabia e impaciencia. Pueden surgir ideas del tipo “yo debería ser capaz de realizar esto solo” o “no puedo tolerar esta ansiedad”. Esta persona perfeccionista, al no cumplir con las metas que se marcan, se muestran agresivas contra sí mismos. Por esta razón terminan atrapados en un círculo enfado-rebelión que empeora su rendimiento.

MODELO EXPLICATIVO DEL RASGO DE PROCRASTINACIÓN

Para el modelo explicativo tomando de la teoría de la Dra. Sapadyn (1996);



Fuente: (Edmundo Arévalo Luna, 2011):

X = La incidencia de los puntajes elevados en los índices pares (2,4) no permite descubrir ni explicar tipología de postergación alguna.

2.2. Abordaje del clima social escolar

El salón de clases, ámbito en el cuál los estudiantes pueden educarse en la experiencia diaria para la vida democrática, es un espacio de convivencia y trabajo

colectivo; es el escenario donde las relaciones interpersonales alumno - alumno, profesor - alumno tienen gran relevancia, por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo. Un clima del aula positivo, generará en los alumnos, agrado por el estudio y un buen desempeño académico (Yelon y Weinstein, 1997), en Arévalo, E. (2001)

De otro lado, la influencia del profesor es muy grande, sea ella positiva o negativa; esa influencia afecta además las actitudes de los alumnos y su propio aprendizaje. En efecto, es común ver alumnos que marchan mal en una asignatura y mejoran ostensiblemente su rendimiento cuando cambian de profesor. Esto significa que el comportamiento docente en relación con los alumnos es de fundamental importancia, para que ocurra el aprendizaje (Lafout, 1999).

Las interacciones en la clase, el centro en el cuál se desarrollan esas interacciones, la seguridad emocional y el rendimiento de los alumnos, tienen una relación. Un medio ambiente afable y activo puede conseguirse dentro de un contexto bien estructurado, que se caracterice por el enfoque sistemático que se da a la enseñanza, por el orden, la flexibilidad y la equidad. Según Yelon y Weinstein (1997) un clima y organización de esta naturaleza, combinados con diferentes métodos de enseñanza, cada uno de los cuales trate de conseguir objetivos particulares; da por resultado un gran rendimiento académico.

Al respecto, plantea Levin (1972), citado por Uculmana (1995), que para tener un mejor entendimiento de la dinámica de los grupos, es importante considerar la variable: Cohesión, entendida como la suma de fuerzas y para esto es fundamental la influencia que el grupo ejerce sobre sus miembros, y la variable denominada Locomoción grupal que se refiere al movimiento hacia una meta determinada, es decir, la claridad de la meta de un grupo tiene importantes efectos sobre la eficacia de la locomoción grupal.

Un aspecto trascendental en el clima psicológico del aula es **la motivación del maestro en el grupo**; En efecto, algunos maestros pueden pensar que su trabajo solo consiste en enseñar, que durante toda la clase se debe transmitir únicamente el contenido del curso y no motivar; pero en la transmisión de las asignaturas cuando los alumnos están desinteresados, no logran sus propósitos. Yelon y Weinstein (1997), sugieren que podría emplearse mucho más tiempo para motivar a los alumnos; y que si están bien motivados aprenden más aprisa que aquellos desmotivados; y el tiempo que se toma para mejorar el clima de motivación de la

clase puede considerarse tiempo invertido para futuros dividendos en vez de tiempo perdido sin provecho.

De otro lado, considerando la importancia de la motivación en el maestro, Marx y Tombaugh, referido por Uculmana, (1995), en Arévalo (2001) hacen una analogía entre el proceso del aprendizaje y la operación de un motor de gasolina; señalando que no importa cuán bien construido y delicadamente afinado pueda estar un motor, ya que al carecer de combustible, no funcionará. Del mismo modo, los alumnos con los hábitos mejor desarrollados no aprenderán sin activación o motivación relevante.

Por su parte Uculmana, (1995), dice en términos educativos, que la motivación, es un proceso que: a) Conduce a los alumnos a experiencias en las cuales puede ocurrir el aprendizaje; b) Energiza y activa a los alumnos y los mantiene razonablemente alertas; c) Conserva su atención en una dirección determinada. Así pues, la motivación en el aula afecta tanto al aprendizaje como la conducta de los alumnos y si están motivados para aprender, aprenden más. Y, además una buena forma para evitar problemas de conducta es involucrar a los alumnos en el aprendizaje.

Cabe señalar que la meta que se desea alcanzar en última instancia es la auto motivación, o sea que los alumnos desarrollen sus propios intereses por aprender, que continúen motivados de tal manera que ellos busquen el conocimiento después de participar en su clase.

Al respecto los humanistas como Rogers mencionan, que existe en el alumno una disposición natural por aprender, la cuál puede ser fomentada por los maestros; en tanto que los conductistas como Skinner, sugieren que el ambiente del aula debe estar cuidadosamente estructurado para reforzar la conducta que implique motivación. (Arévalo, 2001).

La dinámica de *la organización del aula y la conformación de los grupos*, ha sido estudiada por diversos autores; en efecto, dentro del salón de clases los grupos se organizan dependiendo de ciertas características. Al respecto existen dos teorías:

Autores como Schmuck y Schmuck (1981), citado por Yelon y Weinstein (1997), explican cuatro etapas del desarrollo aplicables a las aulas. En la etapa uno, los alumnos buscan seguridad y aceptación. Los alumnos se prueban unos a otros, y prueban al maestro buscando señales de confianza y apoyo. Pues los maestros deben comprender esta necesidad de probar, de buscar seguridad, y deben aceptar a los

alumnos como son, para lo cual frecuentemente se puede ofrecer elogios y ánimos. En la etapa dos, empiezan a tomar forma los patrones de influencia dentro del grupo. Se desarrolla la comunicación y algunos alumnos toman el liderazgo en situaciones académicas, otros en papeles sociales y se establecen normas. En la etapa tres, cuando se ha logrado la cohesión, el grupo empieza a trabajar conjuntamente hacia sus metas comunes. La etapa cuatro, es un nivel ideal en que el grupo maduro, deja lugar para la expresión y aceptación de diversos estilos de aprendizaje individuales. En esta etapa se expresan abiertamente los sentimientos y el grupo trabaja armoniosamente para resolver problemas y el maestro comparte el liderazgo.

Por su parte Stanford y Roark (1984), citado por Yelon y Weinstein (1997) presentan una teoría similar a la anterior. La etapa uno, el *inicio de la formación de grupo*, se caracteriza por una necesidad de orientación. Los alumnos tratan de saber en dónde están y cómo deben relacionarse en el grupo. La etapa dos, es *el desarrollo de normas*, es la que puede hacer o romper una clase en cuanto a la formación de un grupo. En esta etapa gran parte de la conducta de los alumnos consiste en probar al maestro, los límites y procedimientos. Este es el primer gran paso para convertirse en grupo, ya que se establecen las reglas básicas que serán muy difíciles de cambiar. Estas reglas determinan que clase de grupo será. Ya sea que el maestro quiera conservar firmemente el control o quiera compartir la toma de decisiones con los alumnos. Así se fija el patrón. La etapa tres, *es la de conflicto*. Una vez establecidas las reglas y las normas, estas provocan reacciones en los alumnos. Pues las reglas inevitablemente son desafiadas, y esto ocurre cuando los estudiantes han adquirido confianza en su habilidad para resolver problemas y crear reglas. Los maestros pueden esperar constantes desafíos, pero no pueden renunciar al control o ejercer controles demasiado estrictos simplemente porque se les desafía. Cuando el maestro es capaz de enfrentar y afrontar sin perder la calma; a esto señalan los autores, como, un maestro que puede construir el camino para la oposición de lazos más fuertes y relaciones de trabajo más constructivo. En la etapa cuatro, *se sustituyen los conflictos y las hostilidades de la etapa tres por la aceptación de diferencias de opinión*, conforme se aceptan las normas y se construyen la cohesión; los alumnos comienzan a comunicarse bien y a trabajar conjuntamente en tareas de aprendizaje. Los maestros deben ayudar a los alumnos para desarrollar habilidades de liderazgo y aprender a trabajar en cooperación. La etapa cinco *corresponde a la producción*. Al fin se ha formado el grupo, en el cuál suele haber confianza, liderazgo compartido,

comunicación abierta y aprendizaje efectivo. Esta etapa es poco común ya que implica un nivel muy alto de participación e involucramiento grupal. Cuando se alcanza esta etapa, se producen tanto logros académicos como interacción efectiva de muy alto nivel. La etapa seis, *trata sobre la demostración de afecto*, es difícil de alcanzar, puesto que implica estrechos lazos personales entre maestro y alumno. La etapa *siete de realización*, explica la flexibilidad y la conducta orientada al ser, como rasgo que distinguen a esta etapa.

El clima psicológico en el aula tiene ***un gran protagonista, el papel del maestro***; en efecto, el maestro desempeña un rol protagónico, que se sustenta en las siguientes condiciones:

El tipo de liderazgo, El profesor puede crear en el aula de clases, un clima psicológico que favorezca o desfavorezca el aprendizaje. Levin y sus colaboradores (1954), citado por Uculmana, (1995); realizaron estudios experimentales para el aprendizaje en niños de once años. Estudiaron tres casos de liderazgo en diferentes ocasiones. Las investigaciones caracterizaron como sigue la actuación de cada uno de los líderes: a. *líder autoritario*.- Todo lo que debe ser hecho es determinado por el líder. Los grupos de trabajo son también formados por el líder, que determina lo que cada uno debe hacer. El líder no dice a sus dirigidos cuáles son los criterios de evaluación y las notas no admiten discusión. Lo que dice el jefe es ley. El líder no participa activamente de las actividades de la clase; simplemente distribuye las tareas y da órdenes. b. *El líder democrático*. Todo lo que es hecho, es objeto de discusión del grupo; cuando hay necesidad de un consejo técnico el líder sugiere varios procedimientos alternativos a fin de que los miembros del grupo escojan. Todos son libres para trabajar con los compañeros que quieren, cayendo a todos la responsabilidad por la conducción de las actividades. El líder debe discutir con el grupo los criterios de evaluación y participar en las actividades del grupo. c. *El líder permisivo*.- El líder desempeña un papel bastante pasivo, da libertad completa al grupo y a los individuos, a fin de que estos determinen sus propias actividades. El líder se coloca a disposición para ayudar en caso de ser solicitado. El líder no se preocupa de evaluar la actividad del grupo, permaneciendo ajeno a lo que está aconteciendo.

Los resultados son: En el liderazgo autoritario, los niños manifiestan dos comportamientos típicos: apatía y agresividad. Cuando el líder salía del salón los niños dejaban las tareas propuestas y pasaban a tener comportamiento agresivo y

destructivos, manifestando mucha insatisfacción por la situación. En el liderazgo democrático, los niños se muestran más responsables y espontáneos en el desarrollo de sus tareas. Con la salida del líder el trabajo continúa casi en el mismo nivel en el que estaba antes. Con este liderazgo fueron menos frecuentes los comportamientos agresivos. En el liderazgo permisivo, se observó que los niños no llegaban a organizarse como grupo y dedicaban más tiempo a las tareas propuestas en ausencia del líder. En ausencia del líder surgían otros líderes, que asumían y conducían las actividades de los niños interesados en trabajar.

Según Ausubel y Novak (1991), las variables sociales deben ser consideradas dentro del ámbito escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de las materias de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras, es mediada principalmente a través de variables motivacionales.

Un clima escolar genuinamente democrático es más efectivo con respecto a los tres objetivos, pero frecuentemente se le confunde con un clima de salón de clase liberal o excesivamente permisivo. También un clima escolar autoritario no constituye necesariamente un inconveniente: a) si la cultura adulta es similarmente autoritaria; b) Si los adultos son consistentes al exigirle tanto de sí mismos como de los niños. Aunque el peso de los testimonios de que se dispone indica que la elección entre climas de salón de clase autoritario y democrático, en los Estados Unidos, ejerce poco efecto en el aprovechamiento de la materia (Stern, 1963), citado por Ausubel y Novak (1991); hay buenas razones para creer que causa profundos efectos en las actitudes hacia la escuela, en la conducta social general dentro de esta y en el aprendizaje de los valores adultos.

Parece razonable suponer que a medida que los niños crecen en una sociedad democrática, y particularmente de la adolescencia en adelante los controles autoritarios deberán hacerse progresivamente más liberales, a fin de satisfacer las necesidades crecientes de autodeterminación y desenvolvimiento de las capacidades de dirigirse a sí mismo y auto disciplinarse.

El clima psicológico, se percibe mejor si se considera la *relación profesor – alumno*. Las Investigaciones realizadas en la escuela (Hamacheck, 1988), (Yelow y Weinstein, 1997), (Lafout, 1999), demuestran que los profesores que les gusta lo que hacen, son más generosos en las evaluaciones, se muestran más tolerantes y amigos, oyen a los alumnos y estimulan la participación; y logran mejores resultados que los profesores competentes en su materia pero más fríos y distantes con relación a la

clase. Cuantos más jóvenes sean los alumnos, más importante será la relación afectiva. Una sonrisa, un abrazo, una palabra amiga, frecuentemente tienen efectos más positivos sobre el aprendizaje que múltiples consejos y órdenes.

Tres orientaciones básicas deben estar siempre presentes en el trabajo del profesor, en su interacción con sus alumnos: a) En lugar de castigar el comportamiento negativo, estimular e incentivar el comportamiento constructivo. b) En lugar de forzar al niño, orientarlo en la ejecución de las actividades escolares oyendo sus opiniones. c) Evitar la formación de prejuicios, por medio de la observación y el diálogo constantes que permitan al profesor constatar los cambios que están ocurriendo con el alumno y comprender su desarrollo.

Sin duda lo que más perjudica el clima psicológico en la escuela es el sistema social en que vive. Generalmente la escuela no tiene en consideración la situación familiar de cada alumno (el tipo de familia, el número de hermanos y la educación familiar) puede, muchas veces, dificultar el clima que surge en el aula.

Esto acontece, sobre todo, porque la escuela desconoce las situaciones particulares y trata a los alumnos como si fuesen todos iguales, con los mismos problemas, las mismas situaciones familiares, las mismas aspiraciones, etc.

Características como: Maduración, ritmo personal, sus intereses y aptitudes específicas, sus problemas psicológicos y orgánicos afectan el clima psicológico. Muchos de estos obstáculos pueden ser superados y minimizados o anulados si el profesor de la escuela procura comprender y tener en consideración ellos.

Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima psicológico positivo en el aula; al contrario el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima negativo en el aula.

Es importante que el profesor, piense sobre su gran responsabilidad, principalmente con relación a los alumnos de los primeros grados, sobre los cuales, como se sabe, la influencia del profesor es mayor. A pesar de todas las dificultades que tenga al frente, cabe al profesor tener una actitud positiva; de confianza en la capacidad de los alumnos, de estímulo a la participación de todos los alumnos. Sólo así estará ejerciendo su misión de educador, que no se confunda con opresión y control autoritario.

Por lo general los maestros tienen poca relación con la formación de una clase como un todo. Los administrativos escolares toman las decisiones básicas en cuanto

al tamaño y la composición del grupo, ya sea una sección transversal de la población escolar, o que esta esté agrupada en forma especial; en tal sentido, es muy pertinente considerar *El clima psicológico entre los alumnos*, porque es el profesor quien tiene que asumir las riendas del control en el aula, y su influencia en el comportamiento de los alumnos y las relaciones que establecen entre sí, es de vital importancia. En efecto, un profesor dominador y autoritario, estimula a los alumnos a asumir comportamientos de dominación con relación a sus compañeros.

Se crea un clima de desconfianza, de represión y hasta agresión con relación a otros alumnos. Esto es: a) El alumno que sufre control autoritario, rehúye a ese control de forma evidente y violenta, cuando puede por medio de desinterés y de pasividad, cuando no tiene otra salida. b) Los alumnos más fuertes transfieren dominación hacia los alumnos más débiles. Tal clima de desigualdad, competición, lucha y tensión, produce efectos negativos sobre el aprendizaje. Vuelca sus preocupaciones para la defensa de la dominación y la agresión de los otros alumnos, frustrándose en sus tentativas de concentrarse en la materia y aprender. Para aprender un alumno, precisa de un clima de confianza.

Las relaciones con los compañeros se vuelven importantes en especial en la adolescencia, sobre todo en sociedades tecnológicamente avanzadas segregadas por edades, como la nuestra, que demora la entrada al mundo adulto del trabajo y la responsabilidad familiar. (Conger, 1991) citado por Yelow y Weinstein (1997).

Según Erwin (1993) citado por Uculmana (1995) los profesores pueden hacer varias cosas para fomentar las relaciones positivas entre los alumnos; por ejemplo, en el proceso de ayudar a los integrantes de la clase a conocerse entre sí, como individuos y comenzar a funcionar como una comunidad de aprendizaje. Se les puede proporcionar oportunidades de presentarse así mismos bajo una luz positiva y de exhibir sus talentos e intereses únicos. Los alumnos que buscan objetivos comunes tienden a conocerse y a valorarse entre sí, de modo que las experiencias de aprendizaje cooperativas bien estructuradas pueden conducir a reacciones de compañeros positivos, incluyendo relaciones que cruzan las líneas de otros géneros, de clase social y étnicas.

Otro aspecto a considerar en esta dinámica áulica es la conformación de *los grupos informales en el aula*. En efecto, muchos grupos se forman espontáneamente dentro y fuera de la escuela. Tanto el grupo de las "risitas" al fondo del aula, como el grupo que siempre se reúne a la hora del recreo, se forman siempre para agradarse

entre sí. La definición del grupo social depende de la independencia psicológica. Con base a esta interdependencia, los grupos informales tienen un impacto en los grupos formales del aula.

Los estudiantes en la adolescencia, están fuertemente influenciados por la presión de sus compañeros, por los grupos informales a las que pertenecen. La presión no cesa en la puerta del salón de clases. Los grupos en competencia no pierden poder dentro de la escuela, porque con frecuencia dan algo que la escuela no da: La interacción humana, un sentido de independencia y poder sobre sus propias actividades, participación e involucramiento, según Cusich (1983), citado por Yelon y Weinstein (1997).

Los críticos dicen que las escuelas están caracterizadas por tener un maestro como predicador y un alumno como auditorio pasivo, por la rutina y tedio administrativo. Motivo por el cual los alumnos buscan los grupos informales para sentir calor y apoyo.

La "subcultura" de los adolescentes tiene un impacto sustancial en las actitudes hacia la escuela. A principios de la década de los sesenta, James Coleman (1988) citado por Yelon y Weinstein (1997), demostró que la estructura de la escuela secundaria, no solo tolera las actitudes de la subcultura sino que realmente fomenta la preocupación adolescente por el atletismo y la vida social a costo del logro académico. Así pues, los grupos informales tienen un impacto significativo sobre el grupo escolar en tres áreas: el establecimiento de normas, la presión de los compañeros y la cohesión del grupo.

En cuanto al *establecimiento de normas en las clases*, generalmente estos se dan sobre la base de ciertas consideraciones; así, los niveles de aceptación por el grupo, que son las actitudes y expectativas compartidas que permiten a un grupo de individuos trabajar para obtener una meta común. La contraparte psicológica de una norma es una actitud. Las normas son actitudes de individuos compartidas por un grupo. Cuando se adopta normas, los miembros saben que sus actitudes son compartidas por otros y se espera que se conduzcan con tales actitudes.

Un grupo no puede funcionar bien, no puede trabajar eficazmente en conjunto, a menos que adopte normas compartidas. Las normas tienen influencia importante en el clima del aprendizaje en el salón de clases (Yelon y Weinstein, 1997). Si la mayoría de los alumnos de un grupo comparten las mismas normas la presión de estas inducirá a los demás del mismo grupo a participar. Pero si no existen

normas compartidas, la clase no funcionará como grupo, y seguirá siendo un conjunto de individuos.

2.3. Abordaje de la adolescencia

El fenómeno de la adolescencia es complejo y, por esto, los numerosos autores que se han dedicado a su estudio lo han definido e interpretado desde muy distintos puntos de vista teóricos y también han destacado diferentes aspectos. Sin embargo, es incorrecto pensar que la adolescencia es una condición estática y sin cambios, similar para todo el que la atraviesa. El impacto de la adolescencia y los efectos del mismo varían de una persona a otra, de una familia a otra, de un país a otro, de una cultura a otra y de una generación a otra. A los adolescentes se les debe ver como son, y tener en cuenta que son producto de su época y su cultura, así como de su pasado y presente psicológicos y de su ambiente físico. Es importante estar conscientes de que hay variaciones individuales y que se les debe conocer y entender para que el trabajo con cada individuo sea adecuado.

Según Horrocks, (1990), existen seis *puntos de referencia más importantes desde los cuales se considera el crecimiento y desarrollo del adolescente*, éstos son:

- 1ro. El adolescente se hace más consciente de sí mismo. En este período el joven aprende el rol personal y social que con mayor probabilidad se ajustará a su concepto de sí mismo, así como al concepto de los demás.
- 2do. Es una época en que se busca el estatus como individuo; es el período en que surgen y se desarrollan los intereses vocacionales y la lucha por la independencia económica.
- 3ro. La adolescencia es una etapa en que las relaciones del grupo adquieren la mayor importancia; surgen los intereses heterosexuales que pueden hacer complejas y conflictivas sus emociones y actividades.
- 4to. Es una etapa de desarrollo físico y crecimiento que sigue un patrón común en la especie, pero también es idiosincrásica del individuo. Durante este tiempo se alcanza la madurez física.
- 5to. Es una etapa de expansión y desarrollo intelectual así como de experiencia académica. Es una época en la que el individuo adquiere experiencia y conocimientos en muchas áreas, e interpreta su ambiente a la luz de la experiencia.

6to. La adolescencia es una etapa de desarrollo y evaluación de valores. Es un tiempo de conflicto entre el idealismo juvenil y la realidad.

Para tener una mejor concepción de la adolescencia, es preciso considerar algunas de sus *características*. En efecto, el adolescente de hoy tiene mucho en común con sus predecesores, pero han aparecido dos elementos nuevos. En primer lugar la joven moderna crece en un período transitorio de duda e incertidumbre, donde la guía de sus mayores propicia falta de decisión o claridad. En segundo lugar, el adolescente asume hoy un papel más central en los asuntos de los adultos, en comparación al que tenían los adolescentes anteriores. A menudo se encuentra en la posición de guiar a los adultos en lugar de seguirlos; pero al mismo tiempo se encuentra en la paradoja de que no es adulto, ni se le acepta regularmente como tal, Horrocks (1990).

El adolescente ha sido objeto de estudio durante mucho tiempo, pero las condiciones actuales han hecho que se incremente el interés por él. Se sabe mucho acerca de él, y existen excelentes teorías y puntos de vista, pero aún falta una visión teórica completamente integrada que sea tanto explicativa como predictiva.

Una característica de la especie humana es que necesita un largo período de crecimiento y desarrollo, antes de llegar a la plena madurez. Durante este período la sociedad debe esforzarse para proteger y promover el desarrollo adecuado de sus miembros más jóvenes. Como el hombre es un animal racional; ha intentado comprender el fenómeno del desarrollo, y ha descubierto que es conveniente hacerlo mediante la visualización de la secuencia del desarrollo en función de etapas de crecimiento. Entre estas se ha considerado que el período de la adolescencia es una etapa particularmente definitiva. Hurlock, (1993).

También Grinder (1993), en Papalia (2010), plantea que la adolescencia es el resultado de la actividad hormonal que causa la aparición de las características sexuales secundarias y, por último la capacidad de reproducción. Comienza en las niñas antes que en los jóvenes, y generalmente aparece poco después de que el niño entra a su segunda década de vida. La anterior es una definición biológica; la adolescencia también es un fenómeno cultural que comprende aspectos como la crianza de niños y la perspectiva emocional. Según el mismo autor, hay mucho desacuerdo en cuanto a la naturaleza de la adolescencia considerada como fenómeno cultural, así como acerca del momento y las condiciones en que termina.

En general esta etapa finaliza cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social y cumple con los requisitos de experiencia, capacidad y voluntad para escoger entre una diversidad de actividades y asumir de manera consistente, el papel de adulto, según se defina este en su cultura. Aunque este pueda suceder cerca del final de la segunda década de la vida, es más común que ocurra en la tercera.

Al adolescente se le ha descrito de muchas formas, se cree que es una persona emocional, muy voluble y egocéntrica, que no tiene conciencia de las cosas que no son de su interés personal directo. Se cree que es impaciente ante las frustraciones, ineficaz al poner a prueba la realidad, conservador, inestable, perfeccionista y sensible, Aguirre, (1994).

En efecto, asumiendo la posición de Hurlock, (1993) y Grinder, (1993), la adolescencia es un fenómeno cultural que tiene características distintivas en cuanto a impulsos, intensidad, afectos, estados de ánimo y variaciones de la conducta. En general, los adolescentes tienden a formar exclusivos grupos por edades que abundan en referencias a sí mismos. Además de tal egocentrismo por lo común desean reformar a los demás y sus esfuerzos al respecto se hacen más manifiestos cuando pasan por la mitad del período y cuando se sienten marginados, manifiestan disconformidad con el grupo.

Sin embargo, se encuentra una posición como la de Peterson y Steimberg (1993), citado por Feldman (1999), quienes plantean que la mayoría de los jóvenes, al parecer, pasan por la adolescencia sin grandes disturbios en sus vidas; lo cual no quiere decir que se encuentren exentos de problemas. Al respecto opinan Laursen y Collins (1994) citado por Feldman, (1999), que hay un aumento evidente de las discrepancias y altercados en la mayoría de las familias; añaden los autores que, los jóvenes como parte de su búsqueda de identidad, tienden a experimentar cierto grado de tensión en sus intentos por independizarse de sus padres y su dependencia real de ellos. Los jóvenes pueden experimentar una gran variedad de comportamientos, intentando algunas actividades que sus padres, al igual que la sociedad en general encuentran objetables. Sin embargo, en la mayoría de las familias, esta tensión tiende a desaparecer a la mitad de la adolescencia (alrededor de los 15 o 16 años de edad) y por último disminuye alrededor de los 18 años, aseveración realizada por Montemayor (1983), Galambos (1992), Crockett y Crowter (1995), citados por Feldman, (1999).

Una teoría es un enunciado de las relaciones que se cree que prevalece en un conjunto completo de hechos. Existen algunas *teorías explicativas sobre la adolescencia*, las mismas que se han clasificado como predeterministas o de “tabula rasa” (Horrocks, 1990); aunque una teoría verdaderamente completa suele contener en ella aspectos de distintas categorías.

Según Grinder, (1993), en general, las teorías sobre la adolescencia son listas de problemas encontrados en el ambiente de este período y que consideran al individuo como casual o de enfoques centrados más en el individuo que en el ambiente; o de descripciones relativamente no teóricas, de tal etapa. La combinación de las dos primeras se conoce como enfoque interaccionista.

Horrocks, (1990), refiere a Gesell (1956), quien concibe el desarrollo como un proceso gradual de establecimiento de patrones, que se extiende a lo largo del tiempo, y cada año produce conductas características. Para Gesell, el tiempo cronológico no constituye una medida del tiempo de desarrollo, sino se aproxima a este. El sistema de Gesell tiene flexibilidad al permitir cierta cantidad de traslape entre los grupos separados por edades y porque reconoce que el desarrollo de cada niño concuerda con un patrón único de crecimiento característico de él como persona. El núcleo de la teoría de Gesell es su concepto de la interacción recíproca y la reincorporación en espiral. Considera que el patrón de desarrollo se repite una y otra vez en cada edad del individuo. Su teoría hace hincapié en los aspectos de maduración del crecimiento.

La teoría Freudiana, a decir de Horrocks, (1990), presenta el desarrollo en un marco biológico, en función de un despliegue secuencial de tres sistemas orgánicos vitales en un contexto de aprendizaje. Para entender las concepciones Freudianas sobre el período de la adolescencia, es necesario comprender algunos conceptos fundamentales de Freud, como la etapa oral, anal, genital, fálica, el complejo de Edipo, latencia, así como los dos impulsos básicos de vida y de muerte y las formulaciones estructurales del Id, el ego y el superego. La etapa genital marca el comienzo de la pubertad y representa la disolución de la personalidad desarrollada durante la latencia. Es la época en que el niño afronta la necesidad de definir y reagrupar sus defensas y modos de adaptación. Las luchas edípicas y pre edípicas despiertan de nuevo. Ana Freud (1965) citado por Aguirre (1994), considera que la adolescencia es inevitable y, normalmente, un período de tensión y conflicto. El

hincapié que hace la teoría Freudiana en el individuo, es una de las características más destacadas.

A partir de la posición Freudiana, se han desarrollado varias teorías que se apartan de las de Freud, especialmente la de Adler (Grinder, 1993), quien sustituyó el impulso sexual postulado por Freud, por el impulso del poder. Otras teorías que se han apartado de Freud son las Neo Freudianas, como las de From, Horney, Kardiner y Sullivan. Este último difiere de Freud en cuanto al énfasis que pone en la forma como el niño percibe el mundo y se adapta a este. Sullivan dividió el desarrollo en seis etapas sucesivas, y consideró a la adolescencia en función de desarrollo temprano y desarrollo tardío.

Las teorías *del desarrollo* son aquellas que surgen en o alrededor de cierto período de la secuencia del desarrollo. El dominio de la tarea conduce a una conducta de ajuste y al éxito con tareas posteriores, según Hurlock, (1993); fallar a estos acarrea desajustes, desaprobación social y dificultades con tareas subsecuentes. Las tareas psicosociales que enumera Erickson, son formas de tareas del desarrollo que se le presentan en secuencia al individuo a medida que atraviesa por las ocho etapas del desarrollo. Cada etapa plantea una situación conflictiva, que debe resolverse para que el curso del desarrollo de una persona sea normal y relativamente carezca de problemas. El tema principal de la adolescencia es la difícil búsqueda de la identidad del ego.

Kurt Lewin, en 1954, citado por Grinder (1993) plantea *la teoría del campo*, y al respecto hace referencia Horrocks, (1990), refiriéndose a Lewin, quien consideró que el mayor problema de la adolescencia era el hecho de que el espacio vital del adolescente le presenta objetivos que su cultura no le permite alcanzar. En consecuencia se frustra, y a menudo desarrolla una conducta agresiva o aislacionista.

De otro lado, *la teoría del comportamiento* propulsado por Watson, se caracteriza por el diseño de investigación parsimonioso, con procedimientos experimentales objetivos que analizan aspectos relativamente sencillos de la conducta en condiciones controladas; una creencia en la primacía del aprendizaje como base de la conducta y la renuencia a utilizar formulaciones hipotéticas psicológicas de tipo subjetivo. La psicología infantil experimental y la teoría del aprendizaje social están muy relacionadas con la teoría E-R del comportamiento, pero no son idénticas a esta.

Para entender al adolescente en su dinámica de interacción es preciso analizar sobre *El grupo y su influencia en el adolescente*, ello implica conocer *la estructura de los grupos*.

La estructura del grupo está constituida por sus partes más diferenciadas y distinguibles, cuya naturaleza y vida constituyen sus propiedades internas. Estas propiedades junto con otros determinantes constituyen la influencia sobre la conducta de los individuos y la función de los grupos.

Puede decirse que un grupo está estructurado cuando adquiere cierta estabilidad en el arreglo de las relaciones entre los miembros. Existen grupos cuyas estructuras están sumamente formalizadas y existen otros sin ninguna descripción explícita sobre las formas, sin que esto signifique que las estructuras informales, exigen menos de los miembros del grupo que las formales. Las diferencias estables dentro del grupo, están dadas por tres condiciones: *Eficiente ejecución del grupo*.- Está caracterizado por un óptimo funcionamiento organizativo, y se preocupa que cada posición conste de: Una serie de funciones ejecutables fácilmente por el individuo; Que la responsabilidad hacia otra posición no sea ambigua; Una clara autoridad sobre otra posición; Directa conexión a una red de comunicación. *Capacidad y Motivación de los individuos*.- Existen argumentos que señalan que los grupos se estructuran por las características de los individuos que componen cierto grupo. También se ha propuesto como fuente de estructura una faceta de la motivación individual: La seguridad individual que se deriva de poder la persona confiar en un ambiente social estable. *Ambiente de grupo*.- El ambiente influye mucho sobre la estructura del grupo. Varios estudios han indicado que la oportunidad del contacto social proporcionado por la distribución de las casas, afecta la forma en que se desarrollan las amistades y en consecuencia la estructura sociométrica del barrio. El ambiente social también influye sobre la estructura.

Se han propuesto muy diferentes esquemas de *clasificación de los grupos*; un procedimiento común ha sido seleccionar algunas propiedades y definir "tipos" de grupos, según se presenten o no tales propiedades; entre las propiedades más a menudo utilizadas se encuentran: Tamaño (número de miembros); grado de interacción física entre los miembros; grado de intimidad; nivel de solidaridad; lugar donde se controlan las actividades del grupo (ambiente); reglas que gobiernan las relaciones; tendencias de los miembros a reaccionar entre sí, como personas individuales o como partes ocupantes de roles.

Mc Grath (1984) citado por Cartwright y Zander (1981) plantea que si las características de las tareas varían, también imponen variadas exigencias al grupo. Por lo tanto, la eficacia debe ser calibrada siempre en relación con el grupo de que se trate, y con las dificultades que este se encuentre.

En un plano formal, Barnard (1968) citado por Cartwright y Zander (1981) ha definido la eficacia como la realización de objetivos reconocidos de la acción de cooperación. Podemos concebir de dos modos la eficacia de los grupos con respecto a sus tareas: Uno apunta al éxito con que el grupo alcanza sus metas en términos de desempeño. Otro, se relaciona con la satisfacción de los miembros del grupo, en el proceso de consecución de esas metas. Otro punto de referencia, son los recursos con que se disponen para alcanzar esas metas.

Del mismo modo el grupo cumple algunas **funciones:** *Desempeño y satisfacción.*

El desempeño se mide en función del grupo y la satisfacción en función del individuo. Los intentos por discernir la fuente de satisfacción de los miembros, han encontrado generalmente, que actúan distintas variables. En su reseña de las investigaciones de este campo Heslin y Dumphy (1974) citado por Antons, (1990) observaron la recurrente identificación de tres factores: 1) Consenso de estatus, que indica el grado de consenso con respecto a la estructura grupal, particularmente en lo que se refiere a liderazgo. 2) Se refiere a la percepción que tienen los miembros sobre el progreso hacia las metas grupales, en términos de lo que se denomina "locomoción grupal". 3) Se refiere a la libertad percibida de participación en el grupo, todos estos elementos interactúan y se vinculan con el sentido que tiene un individuo del ambiente estable, dentro del cual sus contribuciones son recompensadas.

Los efectos psicológicos que los grupos ejercen influencia en los procesos psicológicos y la conducta de los individuos, señalamos que una de las fuentes principales de esa influencia es la identificación del individuo con el grupo. Cooley (1989) citado por Yelow y Weinstein (1997) observó, desde el punto de vista psicológico, el resultado de la asociación íntima en cierta fusión del individuo con el grupo, en un todo común. Quizás el modo más sencillo de describir dicha totalidad, sea decir que se trata de un "nosotros". Entraña el tipo de simpatía e identificación mutuas, cuya expresión natural es el "nosotros".

Existen así mismo, *efectos motivacionales en la influencia grupal*. Los hallazgos de Hamgstrom y de Selvim (1975) citado por Antons (1990) acerca de la cohesión; los individuos pueden orientarse principalmente hacia la "tarea de grupo", o hacia las "afiliaciones" que dicho grupo proporciona; estas dos constelaciones pueden asociarse a interrelaciones mutuas. En el caso de la motivación hacia la tarea, al individuo le interesa unirse con otros para alcanzar la meta común. Que el individuo experimente adhesión hacia los otros miembros y se siente atraído por ellos, tiene importancia secundaria por lo menos al principio.

Los motivos de filiación, se manifiestan con particular claridad, allí donde el individuo se siente bien. En un sentido más amplio, la identidad sufre de una manera más amplia y notoria, los efectos de las fuerzas ambientales. Así se ha comprobado que una amenaza sobre el grupo acentúa la identificación de los miembros con él.

Otro aspecto que influye en el adolescente es el *Apoyo grupal*, si la identidad social suministra al individuo una adhesión psicológica, el apoyo social sostiene su actividad. Los grupos nos sirven de base para desarrollar actividades, no solo por el hecho de que gracias a ellos podemos llevar a cabo ciertas actividades o tareas, sino también porque nos infunden la certeza de que otras personas aprueban tales actividades. El apoyo grupal se halla infinitamente vinculado con la motivación a participar en las tareas de grupos funcionales. El apoyo grupal le sirve frecuentemente al individuo, para calibrar cómo está desempeñándose. Las reacciones de los otros se convierten en fuente de influencia informativa.

Finalmente en las relaciones intergrupales, es muy importante considerar la *Cohesión, Comunicación y Conformidad*, en estas relaciones entran en juego valores y actitudes, cooperación y competencia, liderazgo y comunicación, prejuicios y prácticas discriminatorias. Toda circunstancia que provoque una distinción del tipo "nosotros - ellos", pueden modificar profundamente la perspectiva y las acciones entre los miembros del grupo.

La conformidad puede concebirse como la adhesión de un individuo a las expectativas grupales. Verkowitz (1974) citado por Hollander (1976) encontró que aquella es mayor, cuando el grupo es más cohesivo. Un grado mayor de conformidad no solo se halla positivamente afectado por un grado mayor de cohesión, sino que, también tiende a acentuar esta última. Cuando los miembros comparten actitudes similares y se atienen a conductas normativas, aumenta su cohesión (Newcomb, 1971) citado por Hollander (1976).

Zander y Havelin (1970), citado por Napier, (1983), encontraron que un grado mayor de semejanza fortalece los vínculos grupales; del mismo modo, la comunicación es más intensa entre los miembros del grupo más cohesivos. Así mismo Hollander (1976), señala corroborando estos hallazgos, que la cohesión implica un interés del sujeto por los demás, y una disposición a realizar lo que estos esperan de él"

Finalmente en el estudio de la adolescencia es importante considerar los *aspectos de la conformidad de la cultura de compañeros*. Desde el período pre adolescente hasta la etapa de adolescente, cuando la dependencia del niño de la efectividad del grupo de compañeros aumenta y es contingente con esta; el poder de tal grupo con respecto a imponer conformidad se aumenta concomitantemente (Campbell, 1964), (Constanzo y Shaw, 1966), citados por Ausubel y Novack (1991).

El adolescente cambia crecientemente de opinión respecto a los grupos y conjunto de compañeros de la misma edad. "... aun cuando sus padres sean amables y valiosos, el resultado es un hincapié reducido en la capacidad y en la sobreestimación de estos, respecto del valor de la capacidad de los compañeros de la misma edad..." (Sherif y Sherif, 1976, pág. 157).

La tendencia a conformarse a la opinión del grupo es mayor mientras más atractiva se perciba la pertenencia a ese grupo; y como podría preverse, a partir de los datos del autoritarismo, las tendencias a conformarse en los adolescentes son mayores en la clase inferior y en los religiosos (Fisher, 1974), citado por Napier (1983).

Según la opinión de Shaw (1983), por dos razones importantes, es necesario que el grupo de compañeros exija considerable conformidad de sus miembros. En primer lugar, ninguna institución, especialmente cuando tiene funciones de conceder estatus, puede existir largo tiempo, sin el debido respeto de sus miembros a la adhesión, uniforme, regular y predecible a un conjunto de valores y tradiciones admitidos; en consecuencia, en su esfuerzo por establecer una subcultura, nueva y distintiva, y de instituir un conjunto único de criterios para determinar el estatus y el prestigio, el grupo de compañeros debe hacer lo que está a sus manos para destacarse como una institución reconociblemente distinta de la sociedad adulta, a la que rehúsa afiliación. Si verdaderamente va a obtener esta distintividad, no podrá tolerarse obviamente ninguna inconformidad amplia. En segundo lugar, la conformidad es

esencial también para obtener la solidaridad del grupo, necesaria para ofrecer resistencia efectiva y organizada a las intenciones de la autoridad adulta.

Por la marginalidad del estatus del adolescente, el grupo de compañeros, está en posición excelente de exigirle la conformidad como precio de aceptación. Mucho más que el niño o el adulto, el adolescente depende desesperadamente del grupo de compañeros, para obtener cualesquiera estatus o seguridad que sea capaz de alcanzar durante estos turbulentos años de transición.

El grupo le aclara implícita y explícitamente que espera conformidad con respecto a sus normas, intereses, actividades y sistema de valores, en pago al apoyo moral, del sentimiento de pertenencia al estatus atribuido y a las oportunidades de obtener estatus ganado que le brinda; y el adolescente a su vez, como persona con estatus marginal, es exageradamente sensible a la amenaza de perder el derecho y pasar al reducido estatus de que disfruta, por incurrir en desaprobación de aquellos de quienes depende; así pues, según Shaw (1983) el adolescente, para mitigar la ansiedad de la amenaza de la desaprobación, tiende a conformarse más de lo objetivamente necesario, para retener la aceptación del grupo o para evitar censuras o represalias.

Los estudios de Newcomb (1971), citado por Hollander (1976) llegan a la conclusión, de que la evidente desaprobación de las normas del grupo, hace que el estatus sociométrico del individuo sea de marginación, es decir se les rechaza, ocasionando en el adolescente una actitud de resistencia, pero a la vez, lucha por reafirmarse, aun cuando no se le acepta, intentando destacar en alguna actividad que sea de su interés personal. La indiferencia a la membresía y a las normas del grupo, origina un estatus sociométrico de marginación por indiferencia; en este caso, el adolescente presenta una actitud neutral; es allí donde el grupo le exige por lo menos un acatamiento a las reglas y valores del grupo; al encontrar seguridad en lo que le ofrecen, aun cuando no se encuentre totalmente involucrado, responde favorablemente. Esta neutralidad le permite poseer un estatus sociométrico mejor que los rechazados. De allí que se plantea, que los grupos tienen una influencia psicológica que afecta el comportamiento individual de todos los integrantes; siendo el grupo de rechazados, quienes no responderán favorablemente a las decisiones del grupo, Shaw (1983).

Estos hallazgos son reafirmados por Reyes y otros (1972) citados por Ausubel y Novack (1991), quienes señalan que uno de los grupos más importantes para la

vida de los escolares es el grupo de clases. Si el grupo satisface las necesidades que van manifestándose en el estudiante, este se convertirá en alumno activo sociable y cooperador; pero si el grupo satisface parcialmente sus necesidades y expectativas, asumirá el adolescente una posición neutral a la membresía y normas del grupo; si las necesidades personales y expectativas no son cubiertas en su totalidad, siendo poco o nada lo que le ofrece el grupo, se rehusa a cumplir y acatar las normas, ya que percibe un clima hostil y carente de gratificaciones personales; sin embargo, frente a esta situación, el adolescente puede desarrollar otras habilidades para compensar esta situación.

III. MATERIAL Y MÉTODOS:

3.1. Material

3.1.1. Población

El presente trabajo se desarrolla en una población de alumnos del 1ero y 2do de secundaria de una I.E.A.C “Virgen de la Puerta”; que hacen un total de 150 sujetos entre varones y mujeres; todos ellos, alumnos que acuden regularmente a sus actividades académicas.

3.1.2. Muestra:

La muestra del estudio está conformada por la población muestra, por tratarse de un número reducido de sujetos. (Sánchez y Reyes 2006), sin embargo se llegaron a eliminar 30 sujetos, debido a los errores en la consignación de datos, por haber desarrollado los cuestionarios equívocamente, no asistieron a las reuniones programadas, entre otros, quedando finalmente conformado por 120 sujetos; cuyas características se exponen en los siguientes cuadros.

Cuadro 1:

Tamaño de la muestra según el género y grado escolar

Género	Grado escolar	N°	%
Varones	Primero de secundaria	27	22,5
	Segundo de secundaria	25	20,8
	Sub total	52	43,3
Mujeres	Primero de secundaria	36	30,0
	Segundo de secundaria	32	26,7
	Sub total	68	56,7
Total		120	100%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Se aprecia en el cuadro 1, que predomina el grupo de mujeres en un 56,7, de los cuales el 30% pertenecen al primer grado y el 26,7% son del segundo grado de secundaria; en cuanto a los varones el 43% pertenecen a este grupo de los cuales el 22,5% son del primer grado y el 20,8% del segundo de secundaria.

3.1.3. Unidad de análisis

Los adolescentes secundarios del primero y segundo de secundaria del 1ero y 2do de secundaria de la Institución Educativa de Acción Conjunta “Virgen de la Puerta”, del distrito de Florencia de Mora.

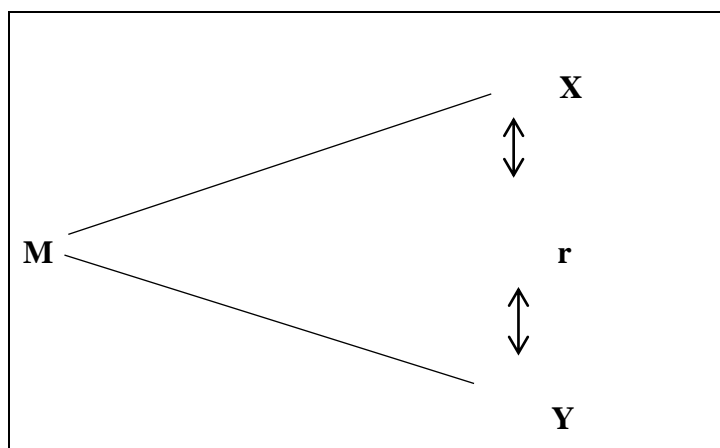
3.2. Método

3.2.1. Tipo de estudio

La investigación es de tipo Sustantiva, pues busca responder a un problema teórico de las variaciones de un modelo y se orienta a “describir y explicar”, lo cual en cierta forma, lo encamina hacia la investigación básica o pura, teniendo en cuenta la clasificación presentada por Sellitz, Johada, Deutsch y Cook en 1995 citado por Sánchez y Reyes (2002)

3.2.2. Diseño de trabajo

Esta investigación es descriptiva correlacional (Sánchez y Reyes, 1996, Alarcón 1991) porque intenta establecer el tipo de asociación entre dos variables independientes en una misma población. De acuerdo con Hernández (2006) se utilizará el diseño siguiente:



Dónde:

M= Muestra

X= Clima social escolar

Y= Conducta de procrastinación

r= relación

3.2.3. Variables y operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Áreas	Instrumentos
	La percepción que tiene el estudiante acerca de las relaciones	Proceso que consiste en comprender e interpretar su entorno (aula de clases) y el tipo de	Relaciones: Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.	Implicación: Mide el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Afilación: Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos. Ayuda: Grado de ayuda, preocupación y amistad del	

V1: El clima social escolar (CES)	alumno – profesor, profesor – alumno, y la estructura organizativa en las clases.	interacciones entre los agentes educativos (profesor y/o alumno), los cuales se medirán según las dimensiones del CES (relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio), cada una con sus respectivas áreas con el objetivo de optimizar sus resultados.		profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas)	Escala del clima social escolar (CES) De R.H. MOOS y J. TRICKET (Estandarización : Edmundo Arévalo Luna, 2001)	
			Autorrealización: Permite conocer la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.	Tareas: Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.		Competitividad: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como la dificultad para obtenerlas.
			Estabilidad: Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento o adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.	Organización Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.		Claridad: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
				Control: Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y la penalización de los infractores (se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas)		
				Cambio: Evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en actividades de la clase.		Innovación: Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

V2: Procrastinación	Actitud de evitación o postergación de responsabilidades o actividades en el plano académico, familiar o social recreativo; esperando hasta el último momento para empezar a desarrollar las actividades.	Conducta y/o comportamiento manifestada por la falta de priorización de responsabilidades, las cuales serán medidas, a través del grado de correlación de los factores de la procrastinación (falta de motivación, dependencia, baja autoestima, desorganización y evasión de la responsabilidad) con las dimensiones del CES.	Falta de motivación:	Carencia de iniciativa, falta de interés y responsabilidad para realizar sus responsabilidades; falta de determinación en la consecución de metas y objetivos.	Escala de procrastinación en adolescentes – alumnos (EPA)
			Dependencia:	Necesidad persistente de contar con la ayuda de otros para la realización de sus actividades, con la ayuda y compañía de alguien.	
			Baja autoestima:	Posponer las actividades por temor a realizarlo mal o pensar que sus habilidades y capacidades no son las suficientes.	
			Desorganización:	Consiste en que el sujeto realiza un mal empleo de su tiempo y ambiente de trabajo impidiendo la concreción de sus actividades.	
			Evasión de la responsabilidad:	Deseo de no realizar actividades por fatiga o por creer que no son importantes.	

3.2.4. Instrumentos de recolección de datos

3.2.4.1. Escala del clima social escolar (CES)

3.2.4.2. Escala de conducta procrastinación en adolescentes (EPA)

I. Ficha técnica: Escala del clima social escolar (CES)

La escala del clima social escolar (CES) tiene como autores a R.H. MOOS Y E.J. TRICKET, fue adaptada por Fernando Ballesteros, R. y Sierra B. de la

Universidad Autónoma de Madrid, España en 1984 y estandarizada por Edmundo Arévalo Luna (2001). Al aplicarse no presenta un tiempo límite, pero se estima un aproximado de duración de 20 minutos y los usuarios son escolares del nivel Secundario. Permite evaluar el clima social en el salón de clases, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno – profesor, profesor alumno y a la estructura organizativa en las clases y se puede aplicar a todo tipo de centros escolares. Presenta sus bases teóricas sustentadas en los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan básicamente de las aportaciones teóricas de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que las características del entorno; constituyen una medida del clima ambiental; y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta de los individuos. De este modo se construyó la escala con 90 elementos agrupados en 9 áreas y cuatro grandes dimensiones. La dimensión Relaciones, evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí y presenta las áreas de Implicación, mide el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí; Afiliación, nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; Ayuda, grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas). La Autorrealización, dimensión que permite conocer la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. El área Tareas consiste en la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas, así como el énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura y la Competitividad, grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como la dificultad para obtenerlas. Asimismo la dimensión Estabilidad, evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Comprende las áreas de Organización, importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares; Claridad, importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento, así como el grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos y Control, grado en que el profesor es estricto en sus

controles sobre el cumplimiento de las normas y la penalización de los infractores (se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

Finalmente la dimensión Cambio, evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de la clase y el área Innovación se manifiesta en el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

La escala del CES presenta en un impreso que contiene 90 ítems y una hoja de respuestas en la cual el examinado anotará encerrando en un círculo la letra V si su respuesta es verdadera o la letra F si su respuesta es falsa, a cada pregunta planteada.

En la aplicación se deben cumplir los requisitos usuales de toda aplicación de pruebas; la sala debe estar tranquila, confortable e iluminada, con espacio amplio para cada sujeto de forma que el examinador pueda circular cómodamente por ella y comprobar que los sujetos realizan la tarea en forma adecuada. La corrección de la prueba se realiza en forma objetiva aplicando una plantilla perforada sobre la hoja de respuestas, donde cada respuesta que coincida con la clave se le otorga el valor de un punto, siendo el puntaje máximo para cada área de 10 puntos.

Para obtener las dimensiones se suman los puntajes de cada una de las áreas, siendo estas las siguientes: Relaciones (Implicación, afiliación y ayuda), Autorrealización (tareas, competitividad), Estabilidad (organización, claridad y control), Cambio (innovación).

La confiabilidad y consistencia del CES es satisfactoria, así como la validez de la prueba. En la escala original determinaron los indicios a través del KR-20 y el Alfa Crombach. En la estandarización del instrumento que se llevó a cabo en la ciudad de Trujillo se alcanzaron coeficientes de confiabilidad del alfa de Crombach que oscilan de 0,78 a 0,92 en cada una de las áreas. Asimismo, se alcanzaron coeficientes de validez de 0,30 a 0,45; a través del método de constructo. En la correlación con la escala de ajuste de la personalidad de Hug Bell, a través del método concurrente, correlacionaron con el área social y se alcanzaron índices que van de 0,22 a 0,50.

II. Ficha técnica: Escala de procrastinación en adolescentes (EPA)

La Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA), tiene como autor a Edmundo Arévalo Luna y Cols y se originó en la Universidad Privada Antenor Orrego, publicándose en el año 2011. Puede ser administrada de manera Individual y

Colectiva sin presentar un tiempo límite, pero se estima en un promedio de 20 minutos aproximadamente.

Ofrece normas percentilares / eneatis, siendo sus áreas de aplicación: Investigación, orientación y asesoría psicológica en los campos clínicos y educacionales, teniendo como objetivo identificar el grado de evitación o postergación de las actividades y responsabilidades académicas, familiares y sociales – recreativas en adolescentes de 12 a 19 años.

La Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA), es un instrumento que evalúa la conducta procrastinadora entendida como la actitud de evitación o postergación de responsabilidades o actividades en el plano académico, familiar o social – recreativo.

En cuanto a la estructura de la escala, está conformada por 50 reactivos distribuidos en 5 factores de 10 elementos cada uno. Este instrumento ha sido elaborado a través del método de escalamiento de Likert, en la que se plantean enunciados referidos a las actividades cotidianas de los adolescentes, en diferentes ámbitos sea el académico, familiar y social – recreativo. Estos factores constituyen comportamientos que reflejan la conducta de procrastinación, y se han seleccionado sobre la base de un análisis factorial. Inicialmente se identificaron 10 factores de la conducta procrastinada quedando finalmente los 5 que a continuación se describen:

Falta de motivación, carencia de iniciativa, falta de interés y responsabilidad para realizar sus responsabilidades; falta de determinación en la consecución de metas y objetivos; Dependencia, necesidad persistente de contar con la ayuda de otros para la realización de sus actividades, con la ayuda y compañía de alguien; Baja autoestima, posponer las actividades por temor a realizarlo mal o pensar que sus habilidades y capacidades no son las suficientes; Desorganización, consiste en que el sujeto realiza un mal empleo de su tiempo y ambiente de trabajo impidiendo la concreción de sus actividades y por último Evasión de la responsabilidad que se refleja en el deseo de no realizar actividades por fatiga o por creer que no son importantes.

La justificación estadística del instrumento se sustenta en una población de trabajo de 200 sujetos entre 12 a 19 años varones y mujeres, hallándose coeficientes de validez de constructo que oscilan entre 0,30 a 0,69 en los 50 elementos que la constituyen. En relación a la fiabilidad de los reactivos, a través del método de las

mitades, se alcanzan coeficientes de 0,98 a 0,99 en cada uno de los factores de la escala.

III. Ficha Social Demográfica

Esta ficha permite recoger información acerca de los sujetos de estudio como: nombres y apellidos, edad, género, grado. Asimismo conocer el tipo de familia con la que vive y cuál es su relación con ellos. En cuanto al salón de clases saber que cursos le agradan y desagradan así como se siente en él. Se aplica antes de la evaluación de las escalas del CES y EPA.

3.2.5. Procedimiento y análisis estadístico de datos

Para la ejecución de este trabajo, se desarrolló a través de un proceso polietápico, que incluye las siguientes acciones:

- Una vez aprobado el proyecto, se realizaron las coordinaciones con los directivos de la Institución educativa, para facilitarnos el acceso a la muestra.
- Se solicitó sostener una reunión de información y orientación con los padres de familia y los escolares comprometidos en el proyecto para tener el consentimiento informado.
- Aplicación de los instrumentos a la muestra, se tomó en consideración las normas establecidas en los manuales y se contó con el apoyo de un interno de psicología, para ayudarnos en el proceso de calificación de los mismos.
- Se procedió a la calificación interpretación de los instrumentos, para luego proceder con el procesamiento estadístico.

3.2.6. Procedimiento y análisis estadístico de datos

El estudio se sometió al paquete SPSS-24 para el análisis de datos se utilizaron los siguientes estadísticos:

Fórmula de producto momento de Pearson:

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

Para ajustar los resultados se utilizó el corrector de Spearman Brown

$$r_{11} = \frac{2r_{1/2/2}}{1 + r_{1/2/2}}$$

IV.RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados alcanzados en el estudio, sobre la base de los objetivos de nuestro trabajo, en primer lugar analizaremos los niveles de percepción del clima escolar así como de la conducta procrastinada; para luego exponer los datos alcanzados en el análisis correlacional.

4.1. Niveles de percepción del clima social escolar y de la conducta de procrastinación, en los sujetos de la muestra.

Tabla 1.

Niveles de percepción en las dimensiones de la escala del clima social escolar en los sujetos de la muestra.

NIVELES DIMENSIONES	ALTO		MEDIO		BAJO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Relaciones	40	33,3	77	64,2	3	2,5
Autorrealización	27	22,5	71	59,1	22	18,4
Estabilidad	11	9,2	104	86,6	5	4,2
cambio	76	63,4	44	36,6	0	00

Fuente: datos alcanzados en el estudio

En la tabla 1, se lee que el mayor volumen de sujetos en la dimensión de relaciones percibe a nivel medio en un 64,2%; en la dimensión autorrealización predomina el rango medio en un 59,1%; similar resultado se presenta en la dimensión de estabilidad; sin embargo en la dimensión de cambio el nivel alto predomina en un 63,4%.

Tabla 2.

Niveles de percepción en las áreas del clima social escolar, en los 120 sujetos de la muestra.

NIVELES ÁREAS DEL CES	ALTO		MEDIO		BAJO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Implicación	62	51,6%	57	47,5%	1	0,9%
Afiliación	17	14,2%	96	80,0%	7	5,8%
Ayuda	39	32,5%	79	65,8%	2	1,7%
Tareas	53	44,2%	66	55,0%	1	0,8%
Competitividad	1	0,7%	75	62,5%	43	35,8%
Organización	0	0,00%	114	95,00%	6	5,0%
Claridad	16	13,3%	101	84,2%	3	2,5%
Control	17	14,1%	98	81,7%	5	4,2%
Innovación	76	63,4%	44	36,6%	0	0,00%

Fuente: Datos obtenidos en el estudio

La tabla 2 nos indica que la percepción en cada una de las áreas del clima social escolar, de los sujetos de la muestra, predominan los niveles alto y medio; es decir se halla una percepción favorable del clima de clase, o por lo menos dentro de los estándares esperados. Es decir, visualizan su ambiente de clase como un escenario donde se hallan integrados, existe afiliación y ayuda, le otorgan importancia a la culminación de tareas, se esfuerzan por lograr buenas calificaciones, consideran que existe una buena organización, hay claridad en las reglas y normas de clases, la actitud del docente la visualizan como favorable y existe variedad e innovación en las actividades del docente.

Tabla 3:

Niveles de Procrastinación en cada uno de sus factores alcanzados por los Adolescentes, sujetos de la muestra.

NIVELES FACTORES	ALTO		MEDIO		BAJO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Falta de motivación	66	55%	50	41,7%	4	3,3%
Dependencia	101	84,2%	16	13,3%	3	2,5%
Baja Autoestima	111	92,5%	9	7,5%	--	0.00%
Desorganización	66	55%	54	45%	--	0.00%
Evasión responsabilidad	90	75%	25	20,8%	5	4,2%

Fuente: datos alcanzados en el estudio

Se aprecia en la tabla 3, que en el factor motivación, el mayor volumen de sujetos se concentra en el rango alto en un 55%, seguido del 41,7% que alcanzan niveles medios. En el factor dependencia, igualmente hallamos que el 84,2%, alcanzan niveles altos, seguidos del 13,3% que se ubica en el rango medio. En cuanto al factor baja autoestima, se aprecia en un 92,5%, como causa de la procrastinación, y el 7,5% se ubican en el nivel medio. En el factor de desorganización igualmente hallamos altos niveles en un 55%, y el 45% poseen niveles medios; finalmente, en el factor responsabilidad, se encuentra que el 75%, alcanzan niveles altos, seguido del 20,8% que se ubican en el nivel medio.

4.2. Análisis relacional entre el clima social escolar y la conducta procrastinada en los sujetos de estudio.

Tabla 4.

Correlación entre las dimensiones del Clima social escolar, con los 5 factores de la escala de Procrastinación (EPA) en los sujetos motivo de estudio.

CES	Relaciones	Autorrealización	Estabilidad	Cambio
PROCRASTINACIÓN	r - r ₁₁	r - r ₁₁	r - r ₁₁	r - r ₁₁
Falta de motivación	-0.189 -0.220	-0.298 -0.219	-0.265 -0.309	-0.058 -0.065
Dependencia	-0.215 -0.309	-0.129 -0.054	0.155 -0.221	-0.203 -0.124
Baja autoestima	-0.198 -0.219	-0.457 -0.249	-0.337 -0.245	-0.214 -0.132
Desorganización	-0.159 -0.154	-0.225 -0.146	-0.374 -0.336	-0.021 -0.029
Evasión responsabilidad	-0.177 -0.249	-0.387 -0.244	-0.302 -0.357	-0.027 -0.024

(*) *Correlación Significativa (p < 0.05)*



(**) *Correlación Altamente Significativa (p < 0.01).*



(ns) *Correlación no es significativa (p > 0.05)*



En la tabla 4 se observa que al someter los datos al análisis de correlación de Pearson entre las dimensiones del clima social escolar, con los factores de la escala de procrastinación, se halla, que con la dimensión de RELACIONES se correlaciona significativamente de manera inversa con los cinco factores de la conducta procrastinada, siendo la correlación de mayor significancia con el factor responsabilidad, de este modo podemos aceptar la hipótesis formulada. Con la dimensión de AUTORREALIZACIÓN presenta correlación negativa y altamente significativa con los factores de motivación, autoestima y responsabilidad de la conducta procrastinada; igualmente hay correlación significativa con dirección negativa con el factor desorganización; razón por la cual aceptamos las hipótesis formuladas en estas correlaciones; sin embargo la correlación no es significativa con el factor dependencia. En cuanto a la dimensión de ESTABILIDAD, indican correlación altamente significativa con las áreas de desorganización y responsabilidad de la conducta procrastinada; y a nivel significativo igualmente

negativa con los factores de motivación y autoestima; sin embargo no resulta significativo con el factor de dependencia; en tal sentido se aceptan las hipótesis formuladas que avalan tales correlaciones, a excepción del área de dependencia. Finalmente al correlacionar la dimensión CAMBIO, se halla significancia de manera inversa con los factores de dependencia y autoestima de la conducta procrastinada; no así con los factores de motivación, desorganización y responsabilidad.

Tabla 5.

Correlación entre las áreas del Clima social escolar, con los 5 factores de la escala de Procrastinación (EPA) en los sujetos motivo de estudio.

EPA	Falta de motivación		Dependenc.		Baja autoestima		Desorganiz.		Evasión de responsabil.	
	r	r ₁₁	r	r ₁₁	r	r ₁₁	r	r ₁₁	r	r ₁₁
IM	-0.146	-0.180	-0.329	-0.220	-0.425	-0.309	-0.298	-0.219	-0.129	-0.054
AF	-0.198	-0.219	-0.129	-0.054	-0.157	-0.249	-0.225	-0.146	-0.387	-0.244
AY	-0.354	-0.349	-0.112	-0.160	-0.414	-0.353	-0.265	-0.309	-0.255	-0.321
TA	-0.195	-0.281	-0.337	-0.245	-0.374	-0.336	-0.302	-0.357	-0.185	-0.251
CO	-0.159	-0.260	-0.190	-0.234	-0.258	-0.365	-0.203	-0.124	-0.214	-0.132
OR	-0.354	-0.349	-0.212	-0.360	-0.414	-0.353	-0.265	-0.309	-0.195	-0.241
CL	-0.158	-0.215	-0.203	-0.124	-0.214	-0.132	-0.221	-0.296	-0.227	-0.524
CO	-0.1704	-0.199	-0.112	-0.170	-0.214	-0.233	-0.165	-0.309	-0.254	-0.349
IN	-0.194	-0.235	-0.192	-0.258	-0.235	-0.172	-0.192	-0.245	-0.235	-0.219

(*) *Correlación Significativa* ($p < 0.05$)

(**) *Correlación Altamente Significativa* ($p < 0.01$).

(ns) *Correlación no es significativa* ($p > 0.05$)



En la tabla 5 se halla que luego de someter los diferentes datos al estadístico de Pearson y corregido con Spearman Brown, se halla el área de IMPLICACIÓN del clima social escolar correlaciona negativamente de modo significativo con la dependencia y autoestima de la conducta procrastinada, y es altamente significativo con el factor desorganización; sin embargo no resulta significativo con los factores de motivación y evasión de la responsabilidad. En tanto que al área de AFILIACIÓN, correlaciona significativamente con dirección negativa con los

factores de motivación, autoestima y desorganización de la procrastinación, y a nivel muy significativo con el factor responsabilidad, de manera que se acepta la hipótesis formulada, a excepción del factor dependencia, donde la correlación no es significativa. El área de AYUDA, revela correlación altamente significativa negativa con los factores de la procrastinación autoestima y responsabilidad, y a nivel significativo con los factores de motivación y desorganización; sin embargo no es significativo con el factor dependencia.

El área de TAREA del clima social escolar, hace referencia al grado de involucramiento de los alumnos en las actividades planeadas en clase; se halla correlaciones negativas y altamente significativas con los factores dependencia, autoestima y desorganización; y con los factores de motivación y responsabilidad, se hallan correlaciones significativas. En cuanto a COMPETITIVIDAD, se hallan correlaciones negativas significativas con los diferentes factores de la conducta procrastinada; y con el factor autoestima la correlación es negativa y altamente significativa. El área de ORGANIZACIÓN, correlaciona de forma negativa y significativa, con los factores de dependencia y responsabilidad, de la conducta procrastinada, y de manera altamente significativa con los factores de motivación, autoestima y desorganización.

El área de CLARIDAD, se relaciona significativamente con dirección negativa con los factores de dependencia y baja autoestima; y a nivel altamente significativa con dirección inversa con los factores de falta de motivación, desorganización y responsabilidad. El área de CONTROL hace referencia al grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y la penalización de los infractores (se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas; al analizar los datos alcanzados, se hallan correlaciones negativas significativas con falta de Motivación, dependencia, baja autoestima y desorganización; y es altamente significativa negativa con el factor responsabilidad. Finalmente, el área de INNOVACIÓN correlaciona de manera negativa y significativa con los factores motivación, dependencia, desorganización y responsabilidad; no así con el factor autoestima.

V. DISCUSIÓN

Los problemas vinculados al adolescente son innumerables; por un lado por la etapa que atraviesa, quien revela sentimientos de disconformidad con el mundo de los adultos, dificultades en su identidad; pero sobretodo, son muy vulnerables a la presión de los etéreos; es decir, es una etapa que ha sido descrita por Elizabeth Hurlock (1993) como un fenómeno cultural que tiene variaciones en la conducta.

Sumado a ello, no deja de ser preocupante los problemas de adaptación, los problemas académicos y de comportamiento. En la perspectiva de entender y comprender mejor la dinámica psicológica del adolescente en relación a su desempeño escolar, es que se realiza este trabajo que intenta develar si el clima social escolar se asocia, y de qué modo, con la conducta procrastinada; temas que sin lugar a dudas son de gran preocupación no solo en los docentes, sino también en los padres de familia.

En efecto el clima social escolar se entiende como la constelación psicológica, de las relaciones profesor – alumno, alumno – alumno, así como las relaciones con las normas, las tareas, que son fundamentales para el desempeño escolar de los mismos; es decir, si se genera un clima del aula positivo se promoverá una mejor disposición de los alumnos y agrado por el estudio y un buen desempeño académico Yelon y Wenstein (1997) en Arévalo (2001)

De otro lado, la procrastinación se entiende como aquella situación de postergación, en la que incurre la persona, como una tendencia de aplazamiento de las actividades académicas, sociales u otros, que genera, en definitiva, desinterés por sus responsabilidades académicas; es decir, tal como refiere Rivas (2006) el estudiante evade sus responsabilidades, se genera dependencia de diversos elementos externos por temor al fracaso, entre otros.

Así pues, en este estudio, en un primer momento intentamos explorar el nivel de percepción sobre el clima escolar y la conducta procrastinada, y los hallazgos alcanzados señalan que en general, existe el predominio de un nivel promedio en cuanto a la dimensión de relaciones dentro del aula (64, 2%), asimismo en la dimensión autorrealización (59,1%) y estabilidad (86,6%), lo que indica que el clima de clases en los sujetos de la muestra alcanzan un rango medio; sin embargo, hay una mejor actitud en la dimensión de cambio toda vez que el 63, 4% visualiza de modo satisfactorio la innovación y creatividad dentro del aula. Estos resultados nos sugieren que el modo favorable en que visualizan su clima de clases estaría más

vinculado a la relación con sus etéreos así como a la percepción favorable que tienen de sus docentes, lo que constituye de por sí un factor importante en la vida del adolescente tal como lo explica Horrocks (1990) cuando señala que para entender al adolescente en su dinámica de interacción es preciso analizar el grupo y su influencia en él, tales como conocer la estructura de los grupos, la ejecución del grupo, así como otros factores dentro de su interacción social.

Igualmente al analizar la tabla 2 sobre las distintas dimensiones del clima social escolar, se visualizan en todos ellos que los niveles oscilan entre los rangos alto y medio a excepción del factor competitividad, donde el 63,24% revelan una percepción negativa en esta área; esto indicaría, que si bien es cierto es importante el clima escolar saludable en que se mueven; sin embargo tal como lo afirman Moose y Triket (1984) en Arévalo 2001, la competitividad es el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una mayor calificación y estima, así como las dificultades para obtenerla; lo que indicaría que en este grupo parece ser que este factor genera cierta dificultad en el clima de clase.

En la tabla 3 arrojan datos, que en efecto, llaman la atención porque el nivel de procrastinación en cada uno de los indicadores, se aprecian predominancia en el rango alto; es decir, el factor motivación (55%), dependencia (84,2%), autoestima (92,5%) y desorganización (55%) y en evasión de la responsabilidad que se visualiza un nivel alto (75%) y rango medio el 20,8%; en tal sentido, son factores que condicionan la evidente conducta procrastinada en los sujetos de estudio. Estos datos evidencian una alta presencia de comportamiento procrastinado en los sujetos de estudio; posiblemente, existan otros factores más que están contribuyendo a estas manifestaciones desadaptativas tal como señala Blunt (1998) cuando afirma que estos factores distraen fácilmente con otras actividades que no son las escolares, como por ejemplo las actividades sociales.

Al analizar las relaciones entre el clima social escolar y la conducta procrastinada se evidencia que existen correlaciones significativas entre la dimensión relaciones del clima escolar con los factores de la conducta procrastinada y con mayor énfasis con el factor responsabilidad. Estas correlaciones negativas señala que a mejor percepción dentro del clima de clase. Los factores de motivación dependencia, autoestima, desorganización y responsabilidad sucumben o viceversa. Es decir, que el grado en que se visualizan favorablemente las relaciones dentro del

clima de clase, los factores condicionantes de la conducta procrastinada decaen ostensiblemente.

La dimensión autorrealización del clima de clase viene a ser la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas, en tanto que los factores motivación, autoestima, desorganización y responsabilidad condicionan las conductas de procrastinación, tales como: carecer de iniciativa, falta de interés, necesidad persistente de contar con ayuda de los demás, temor a realizar mal o pensar que no tienen habilidades suficientes, mal uso del tiempo y ambiente de trabajo, o simplemente no realizan actividades por fatiga o considerarlas poco importantes. En tal sentido, estas últimas manifestaciones se ven menoscabadas pese a visualizar favorablemente la autorrealización dentro del clima escolar. Hallazgos que nos permiten afirmar que, aun cuando existe un buen clima de clase, serían otros factores externos los que condicionan el comportamiento procrastinado y, por lo tanto, es un fenómeno muy vinculado al adolescente pero especialmente a otras variables tal como lo confirman Hans Contreras y otros (2015) quienes también hallaron similares resultados.

Asimismo se hayan correlaciones significativas y negativas entre la dimensión estabilidad del clima social escolar, con la motivación y autoestima de la conducta procrastinada, y a nivel altamente significativo con los factores de desorganización y responsabilidad. En efecto la estabilidad en el clima de clase hace referencia al cumplimiento de objetivos y actividades del aula al buen funcionamiento de la clase, a la organización, claridad y coherencia de la misma; esta percepción favorable indica que pese a ello se evidencia en los estudiantes carencia de iniciativa; escaso interés por sus tareas, incapacidad para desarrollar actividades por pensar que carecen de habilidades suficientes, pero sobretodo no les permite hacer un adecuado empleo de su tiempo y ambiente de trabajo así como evadir sus responsabilidades por considerarlas poco importantes, estas afirmaciones es explicado desde la perspectiva del modelo cognitivo propuesto por Wolters (2003), quien afirma que la procrastinación implica un procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptivos vinculados a la incapacidad y temor por la exclusión social.

La dimensión de cambio en el clima social escolar hace referencia al grado en que perciben la diversidad, novedad y variación razonables en las actividades del aula y de acuerdo a los resultados alcanzados en los niveles de predominancia, se aprecia que visualizan un alto nivel esta información. En tal sentido al analizar la

dimensión de cambio notamos que se relaciona significativamente de forma inversa con los factores de dependencia y baja autoestima de la procrastinación; es decir, los sujetos de la muestra pese a la opinión favorable de la innovación y cambio en el aula, revelan necesidad persistente de ayuda de los demás y sobretodo posponen sus actividades por temor a realizarlo mal o creer que sus habilidades no son las suficientes.

Estos hallazgos son explicados claramente por Spadyn (1996) cuando clasifican a estos sujetos como atormentados; es decir, sus miedos consumen sus procesos de pensamiento e impiden que cualquier tarea realizada puede ser un desastre o fracaso.

Finalmente, se revelan datos similares a los señalados anteriormente, toda vez que existe una percepción favorable del clima social escolar en cada una de sus dimensiones y áreas evaluadas, a través del CES, lo que indica que esta buena opinión que tienen de su clima de clase es independiente del comportamiento procrastinado que se evidencia en los sujetos de la muestra; por un lado porque en el análisis correlacional de cada una de las áreas del Clima social escolar correlacionan negativa y significativamente con los factores de la conducta procrastinada; y de otro lado, porque se evidencia elevados niveles de esta conducta postergadora. Esto indicaría que en la procrastinación estarían influyendo otras variables, como es la etapa evolutiva del adolescente, los problemas de identidad, carencia de un proyecto de vida, entre otros, los cuales pueden ser factores que contribuye a estos comportamientos tal como lo plantea Horrocks (1990) en Arévalo (2001) cuando afirman que a menudo no les gusta seguir a los adultos y se encuentran en la paradoja que tampoco son adultos ni se aceptan regularmente como tal; de otro lado su, condición emocional voluble y egocéntrica no le permite tener conciencia de las cosas que no sean de su interés; por ello, se muestran impacientes ante las frustraciones, ineficaces al poner a prueba la realidad, inestable, en ocasiones perfeccionistas y muy sensibles, Aguirre, (1994).

Finalmente, es importante tomar en cuenta en estos hallazgos, que en el adolescente ejerce una gran influencia su grupo de pares y la presión que ellos tienen es mayor que la de los padres o adultos; porque en el mundo de los adultos se les exige y se propugna mayor responsabilidad, dedicación, esfuerzo, entre otros, y justamente por ello hacen lo contrario.

VI. CONCLUSIONES

1. La percepción de los sujetos de la muestra en cuanto a las dimensiones y áreas que evalúa el CES, es predominantemente positiva; toda vez que el mayor volumen de los sujetos revelan niveles altos y medios. Es decir, visualizan su ambiente de clase como un escenario donde se hallan integrados, existe afiliación y ayuda, le otorgan importancia a la culminación de tareas, se esfuerzan por lograr buenas calificaciones, consideran que existe una buena organización, hay claridad en las reglas y normas de clases, la actitud del docente la visualizan como favorable y existe variedad e innovación en las actividades del docente. Pero cabe resaltar que en el área de competitividad el nivel predominante es alto, es decir les falta darle mayor importancia al esfuerzo que otorgan para culminar sus tareas.
2. El nivel de conducta procrastinada por los sujetos de la muestra es alta; porque se evidencia: escasa motivación, para el estudio (55%), son altamente dependientes (84,2%), baja autoestima y desorganización (55%) y evaden sus responsabilidades en un 75%.
3. Se hallan correlaciones significativas y altamente significativas con dirección negativa, entre las cuatro dimensiones del clima social escolar con los factores de la conducta procrastinada.
4. Se halla no significancia entre la dimensión autorrealización y el factor dependencia de la conducta procrastinada; así como la dimensión cambio no es significativo con los factores: falta de motivación, desorganización y evasión de la responsabilidad, tal como se visualiza en la tabla 4. También se halla no significancia entre la dimensión autorrealización y el factor dependencia de la conducta procrastinada; asimismo la dimensión cambio no es significativo con los factores falta de motivación, desorganización y evasión de la responsabilidad.
5. Finalmente, en la perspectiva de analizar cada una de las áreas del clima escolar con los factores de la conducta procrastinada, se evidencian correlaciones significativas y altamente significativas entre las variables señaladas.

VII. RECOMENDACIONES:

Sobre la base de los hallazgos alcanzados en el estudio se hace las siguientes recomendaciones:

1. Estos resultados, al ser producto de una investigación es necesario socializar con las autoridades, los docentes y los padres de familia, a fin de aunar esfuerzos para reducir los índices de conducta procrastinada. Se sugiere realizar escuelas de padres, donde reciban orientaciones necesarias sobre la importancia de la familia y sus roles. Charlas para informarse acerca de las conductas procrastinadas y cómo disminuirlas, asimismo talleres integrados (padres, docentes y alumnos). Además sugerir el soporte emocional para sus hijos ya que contribuirá como refuerzo positivo en los adolescentes.
2. Seguir promoviendo las condiciones favorables para mantener y mejorar un clima de clase propicio para la población de estudio, es decir un clima afable con una atmosfera psicológica donde se sientan cómodos, integrados, aceptados, pues la escuela es considerada su segundo hogar, ello fortalecerá aun más sus relaciones interpersonales.
3. Es pertinente desarrollar programas preventivos para reducir la conducta procrastinada que se evidencia en los sujetos de la muestra, a través de talleres con los estudiantes puesto que los adolescentes experimentan problemas propios de la edad siendo vulnerables a los peligros de su entorno y asesoría de orientación con los padres de familia y maestros buscando alternativas de solución a los diferentes problemas que se presenten, con el objetivo que mejoren su rendimiento académico. Los adolescentes mantenerse con actitud de disciplina, concentración, actitud positiva y constancia en el día día, ya que son factores elementales para alcanzar los objetivos que se propongan.
4. Al hallarse correlaciones altamente significativas de tipo negativo contra la procrastinación a través de sus distintos factores con las dimensiones y áreas del clima social escolar, en esta muestra de estudio, es muy necesario seguir desarrollando otras investigaciones con estas variables y otros grupos; o en el mejor de los casos realizando trabajos experimentales.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo SA.
- Ander, E. (1995). *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires: Lumen.
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29).
- Álvarez, R. (2010). *Procrastinación General y Académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana Universidad de Lima*. Extraído en mayo del 2017 de: Web: http://fresno.ulima.edu.pe/sf_bdfde.nsf/imagenes/EB6A.
- Arévalo, E. (1990). *Estudio acerca de los rasgos de personalidad en la clasificación grupal de aceptados, rechazados y aislados en estudiantes secundarios de ambos sexos*, Lima: CONCYTEC
- Arévalo, E. (2002) *Clima escolar y niveles de Interacción social, en estudiantes del Colegio Claretiano, de la ciudad de Trujillo*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Psicología, con mención en Psicología Educativa.
- Arruga, V. (1992). *Introducción al test socio métrico*, Barcelona: Herder.
- Ausubel y Novak (1991). *Psicología educativa* México: Trillas.
- Brown, Collins y Duuid (1989). *Significado del aprendizaje cooperativo*, España: Universidad Autónoma.
- Burgos, R (2013). Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia. Tesis para optar el grado de maestría en Educación, con mención Currículum y Comunidad educativa, Universidad de Chile.
- Candeias, C. (2000). *Buscando hallamos. Un diagnóstico situacional del colegio Claretiano*, Lima PUC.
- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). *Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios*. Lima-Perú: Universidad Peruana Unión. Extraído el 16 de marzo del 2017 de: <file:///C:/Users/Edmundo/Desktop/Dialnet.ProcrastinacionYCaracteristicasDemograficasAsociad-4515369.pdf>

- Cide/ Educalter (1998). *El aula un lugar donde vivir en democracia, Guía para maestros y maestras*, Lima: UPC.
- Contreras, H y otros (2015). Fenómeno de la procrastinación en adolescentes no escolarizados de Lima Metropolitana. *Revista peruana de Epidemiología*.
- Feldman, R. (1999). *Psicología con aplicaciones a los países de habla Hispana*, México: Mc Graw Hill.
- García, P. (2006). *Si lo puedes hacer hoy, no lo dejes para mañana*. Página Web: <http://www.lasalle.es/arlep/es/cpropio/documentacion/documentoseducarhoy/Articulo%20completo%20EDUCAR%20HOY%20127.pdf>. Extraído el día 16 de Setiembre del 2011.
- Good Y Brophy (1997). *Psicología educativa*, México: Trillas.
- Grinder, R. (1993). *Adolescencia*, México: Limusa.
- Guerrero, L (2013). *Gestión pedagógica en el aula: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos fiscales Abraham Lincoln de la ciudad de Guayaquil y Presidente Tamayo de la ciudad de Salinas correspondientes a las provincias Guayas y Santa Elena, en el año lectivo 2011-2012”*. Tesis para optar el grado de Maestría y gerencia y Liderazgo educacional, Universidad Católica La Loja, Ecuador.
- Hernández, Fernández Y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la adolescencia*, México: Trillas.
- Hoyos, J. (2015). Efectos de un programa ¡Empieza ya!, para reducir la procrastinación en ingresantes de una universidad privada – Chiclayo. Tesis para optar el título profesional de licenciado en psicología, Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.
- Hunt, J. (2009). *Procrastinación y motivación, Cómo evitar la enfermedad de posponer las cosas*. Página Web: <http://www.hopefortheheart.org/site/DocServer/Procrastination.pdf?docID=4401> Extraído el día 16 de Setiembre del 2011
- Hurlock, E. (1993). *Psicología de la adolescencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Lafout, Esther (1999). *La convivencia como criterio de enseñanza en los colegios*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Milán, B. y Vega, N. (2012). “Clima escolar y su relación con la calidad educativa en la I. E. N° 3043 “Ramón Castilla” de san Martín de Porres, 2009”. Para obtener el grado de Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, Universidad César Vallejo.
- Miranda, Ch. Y Andrade, M. (1998). *Influencia de las variables: Rendimiento académico, familia y ajuste social en alumnos del segundo de secundaria en la comunidad de Santiago*, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.
- Moos, R. H. Y E. J. Tricket (1985). *Escala del clima social escolar*, España: Ediciones TEA.
- Napier, R. (1983). *Grupos, teoría y experiencia*, México: Trillas, 5ta edición.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Primera edición. Página Web:http://books.google.com/books?id=QtHgK5uhG3oC&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false. 4401Extraído el día 20 de Setiembre del 2011.
- Pacheco, L. (2013) Clima social escolar percibido por los alumnos y profesores, apartir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del instituto polivalente Doroteo Varela Mejía de Yarumela La Paz. Tesis para optar el grado de maestría en estudios de género y educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Mozarán, Honduras.
- Pingo, A. (2015). “Clima social escolar y adaptación de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Trujillo”. Tesis para optar profesional de licenciada en psicología, Universidad Antenor Orrego, Perú.
- Tuc Méndez, M (2013). *Clima en el aula y rendimiento escolar*. Tesis para optar el grado académico de Licenciada pedagoga con orientación en Administración y Evaluación Educativas, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Sánchez, Rafael (1996). *Psicología educativa*, México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, H. Y Reyes, C. (2006). *Métodos de investigación científica*, Lima.
- Soltero, G. (2009). *Procrastinar en Internet*. Página Web: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/33_34_iv_jul_ago_2010/casa_del_tiempo_eIV_num33_34_83_84.pdf. Extraído el día 20 de Setiembre del 2011
- Spadyn (2009). *Clasificación de los Procrastinadores*. (City University of New York). Página Web: <http://www.mindmatic.com.ar/procrastinat.pdf>. Extraído el día 03 de Octubre del 2011

Uculmana, Ch. (1995). *Psicología del aprendizaje escolar*, Lima: UNMSM.

Vallejos, S (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional, Universidad Católica del Perú.

Yelon Y Weinstein (1997). *La psicología del aula*, México: Trillas.

IX. ANEXOS:

ANEXO 1.

PRUEBA DE NORMALIDAD DE KOLMOGOROV-SMIRNOV PARA CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y CONDUCTA DE PROCRASTINACIÓN. (RESULTADOS SEGÚN REPORTE DE SPSS:

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Clima escolar	Procrastinación
N		120	120
Parámetros normales ^{a,b}	Media	38,8103	94,4569
	Desviación típica	6,09050	24,05262
	Absoluta	,089	,274
Diferencias más extremas	Positiva	,076	,205
	Negativa	-,089	-,274
Z de Kolmogorov-Smirnov		,964	2,950
Sig. asintót. (bilateral)(Valor P)		,311	,000000552

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Si $p > 0.05$ entonces decimos que los datos presentan normalidad; en este caso tenemos lo siguiente

- Los puntajes del clima social escolar presentan un $p=0.311$ es mayor que 0.05, entonces decimos que los puntajes del clima escolar se ajustan a la normalidad.
- Los puntajes de la procrastinación presentan un $p=0.000000552$ es menor que 0.05, entonces decimos que los puntajes de Victimización no se ajustan a la normalidad.

ANEXO 2.
FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Nombre y apellidos: _____ Edad: _____

Género: M () F () Fecha de nacimiento: _____

Grado escolar: _____ I.E. _____

Personas con quien vives:

Papá () Mamá () Hermanos () Hijo único ()

Abuelos () Tíos () Primos () Otros ()

Explica brevemente cómo te relacionas con las personas que vives

En cuanto al salón de clases:

Cursos que te agradan más: _____

Explica las razones:

Cursos que te agradan menos: _____

Explica las razones:

¿Cómo te sientes en el salón de clases? (Explica brevemente)

ANEXO 3.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

“CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DEL 1ero Y 2do AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ACCIÓN CONJUNTA DEL DISTRITO DE FLORENCIA DE MORA – TRUJILLO 2017”

Estimado alumno (a):

Como investigadora, agradezco tu disposición e interés para participar en el presente trabajo de investigación.

Objetivo del estudio:

Con el presente trabajo se quiere analizar el tipo de relación que existe entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la conducta de procrastinación en estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria de una Institución Educativa de Acción Conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo 2017. Para ello será necesario que ustedes, queridos estudiantes contesten con veracidad la escala de Procrastinación en adolescentes y la escala del clima social escolar (CES), que se adjunta, marcando sus respuestas en la hoja que contienen las alternativas por cada enunciado.

Procedimiento a realizar:

Se te brindará una hoja de respuestas en la que deberás consignar tus datos personales; asimismo se te entregará dos cuestionarios: la escala de procrastinación para adolescentes (EPA), contiene 50 enunciados con cinco posibilidades cada uno que va desde muy de acuerdo hasta en desacuerdo; la escala del clima social escolar (CES), presenta 90 enunciados y solo contiene dos opciones: V (VERDADERO) y F (FALSO).

Riesgos:

No existe riesgo alguno en el presente estudio, por ser realizado con dos instrumentos validados confiables.

Beneficios:

La finalidad del estudio es analizar el tipo de relación que existe entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la conducta de procrastinación en estudiantes del 1ero y 2do año de secundaria, y a partir de los datos se propondrán estrategias para mejorar la el clima social escolar y los niveles de procrastinación en estudiantes del nivel secundaria.

Alternativas:

La participación es voluntaria, al igual que la decisión de proporcionar información requerida en ambas escalas.

Compensaciones:

No existirá compensación económica alguna, siendo los resultados obtenidos, únicamente en el trabajo de investigación, pero respetando el anonimato de los sujetos de estudio.

Confidencialidad de la información:

Tu nombre no será utilizado para ningún propósito ajeno a la investigación. Los resultados del presente trabajo, serán mantenidos en absoluta reserva, teniendo acceso a los mismos sólo la investigadora.

Consentimiento:

Siendo informado adecuadamente y deseando participar, procede a firmar a continuación.

Trujillo.....

Huella digital



Firma: _____

Nombres y apellidos: _____

DNI: _____

ANEXO 4.
ESCALA DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR
(CES)

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás frases, se refiere a cosas de este colegio: los alumnos, los profesores, las tareas de la clase, etc. Después de cada frase, debes de decidir si es verdadera (V) o falsa (F), en esta clase.

Anota las contestaciones en la hoja de respuestas, si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la V (verdadero) en la hoja; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota una X en el espacio correspondiente a la F (falso). Sigue el orden de numeración que tienen las frases aquí y en la hoja de respuestas, para no equivocarte al anotar las respuestas. Una flecha te recordará que debes pasar a otra línea en la hoja.

NOTA: Cuando se habla de alumnos / profesores, puede entenderse también alumnas.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE IMPRESO

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros
3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos
6. Esta clase está muy bien organizada
7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas
10. Los alumnos de esta clase están en las nubes
11. Los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros
12. El profesor muestra interés personal por los alumnos
13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados
16. Aquí parece que las normas cambian mucho
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado
18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase
20. En esta clase se hacen muchas amistades

21. El profesor parece un amigo más que una autoridad
22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase
23. Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando
25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase
26. En general, el profesor no es muy estricto
27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza
28. En esta clase casi todos ponen realmente atención a lo que dice el profesor
29. Aquí fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas
30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos
31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares
33. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto
34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase
35. Los alumnos pueden tener problemas con el profesor, por hablar cuando no deben
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos
39. A veces, el profesor avergüenza al alumno por no saber las respuestas
40. En esta clase, los alumnos no trabajan mucho
41. Aquí se entrega tarde los deberes, te bajan la nota
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase
44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas
45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo de clase.
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños
49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones
51. Frecuentemente el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto

52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta mi profesor ese día
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su sitio Al comenzar la clase
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo
58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido
59. Aquí, a los alumnos no les importa que notas reciben otros compañeros
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer
61. Existen una normas claras para hacer las tareas en clase
62. Aquí, es más fácil para que te castiguen que en muchas otras clases
63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas.
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa saber aprender a los alumnos
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas que no son del tema
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí.
71. El profesor aguanta mucho (es tolerante)
72. Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase
73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su cuenta iniciativa
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien
75. El profesor no confía en los alumnos
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuando algo va contra las normas

80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase sí se porta mal
81. Casi todos los días los alumnos hacen lo mismo.
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase
84. Aquí los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él
86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas
89. Cuando un profesor propone una norma, lo hace cumplir
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODOS LAS FRASES

EAL/

ANEXO 5.

ESCALA DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

HOJA DE RESPUESTA Y PERFIL

Apellidos y nombres:..... Edad:.....

Grado..... Sección..... Fecha de hoy:.....

Centro escolar..... Lugar.....

**Sub
escala PD PC**

1	10	19	28	37	46	55	64	73	82			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
2	11	20	29	38	47	56	65	74	83			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
3	12	21	30	39	48	57	66	75	84			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
4	13	22	31	40	49	58	67	76	85			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
5	14	23	32	41	50	59	68	77	86			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
6	15	24	33	42	51	60	69	78	87			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
7	16	25	34	43	52	61	70	79	88			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
8	17	26	35	44	53	62	71	80	89			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90			
v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f	v f			

ANEXO 6.

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN EN ADOLESCENTES (EPA) (Dr. Edmundo Arévalo Luna – Trujillo-Perú)

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan 50 enunciados que se refieren a los modos de comportarse en los adolescentes. Lee detenidamente cada enunciado y rellena la burbuja de la hoja de respuestas con la opción que mejor te describa, de acuerdo a las siguientes alternativas:

- ✓ Marca debajo de MA, cuando estés MUY DE ACUERDO con la afirmación
- ✓ Marca debajo de A, cuando estés de ACUERDO con la afirmación
- ✓ Marca debajo de I, cuando estés INDECISO con la afirmación.
- ✓ Marca debajo de D, cuando estés en DESACUERDO con la afirmación.
- ✓ Marca debajo de MD, cuando estés en DESACUERDO con la afirmación.

Responde con sinceridad todas las afirmaciones, pero marcando solo una de las alternativas, sobre lo que te ocurre en este momento y no lo que quisieras, ni de acuerdo a lo que otros opinan. Al finalizar, verifica que todos los enunciados hayan sido contestados.

CUADERNILLO DE PREGUNTAS NO ESCRIBAS NI REALICES MARCA ALGUNA EN ESTE CUESTIONARIO, TUS RESPUESTAS DEBES HACERLAS EN LA HOJA

1. Suelo postergar (dejar para más tarde) mis estudios por realizar actividades que me agradan
2. Para realizar mis tareas necesito la compañía de alguien.
3. Pienso que mis trabajos los realizo mal, por ello prefiero no hacerlos.
4. Tiendo a dejar mis tareas siempre para el último momento.
5. Cuando comienzo una tarea, me aburro y por eso la dejo inconclusa.
6. Termino a tiempo mis trabajos y responsabilidades, porque las considero importante.
7. Culmino mis responsabilidades solo cuando me ayuda alguien.
8. A pesar de la dificultad de mis tareas, me siento capaz de terminarlas.
9. No termino mis tareas porque me falta tiempo.
10. Tengo desinterés por realizar una tarea que me imponen.
11. Suelo inventar excusas para no hacer mis tareas.
12. Tiene que haber alguien que me obligue a hacer mis tareas.
13. Mis logros me motivan a seguir cumpliendo con mis obligaciones.
14. Ocupo mi tiempo en actividades de poca importancia, en lugar de terminar mis tareas.
15. Siento incomodidad al iniciar una tarea, por lo tanto lo dejo para el último momento.
16. Prefiero ver la televisión que cumplir con mis responsabilidades en casa.
17. Debo tener un ejemplo para guiarme y poder realizar mis tareas.

18. Las críticas que recibo de los demás influye para no concluir mis actividades.
 19. Acabo a tiempo las actividades que me asignan.
 20. Pospongo (dejo para otro momento) mis deberes, porque los considero poco importantes.
 21. Constantemente suelo sentirme desganado para hacer mis deberes.
 22. Prefiero cumplir mis con mis responsabilidades para que otros no me critiquen.
 23. Pienso que mis habilidades facilitan la culminación de mis tareas.
 24. Termino mis trabajos importantes con anticipación.
 25. Con frecuencia no deseo realizar mis responsabilidades.
 26. Me es difícil comenzar un proyecto porque siento pereza.
 27. Tengo iniciativa cuando de tareas se trata.
 28. Me siento orgulloso de la forma en que realizo mis actividades.
 29. No realizo mis tareas porque no sé por dónde empezar.
 30. Me resisto a cumplir mis deberes porque prefiero desarrollar otras actividades.
 31. No hago mis tareas porque no sé por dónde empezar.
 32. No dejo que nada me distraiga cuando cumplo mis responsabilidades.
 33. Confío en mí mismo al realizar mis obligaciones a tiempo.
 34. Presento mis trabajos en las fechas indicadas.
 35. Evito realizar mis actividades cuando me siento desganado.
 36. Pienso que terminar mis tareas es una de las metas que debo cumplir.
 37. Trabajo libremente y de acuerdo a mis criterios cuando hago mis tareas.
 38. Evito responsabilidades por temor al fracaso.
 39. Programo mis actividades con anticipación.
 40. No tengo la menor intención de cumplir mis deberes, aunque después me castiguen.
 41. Si tengo que hacer algo lo hago de inmediato.
 42. No necesito de otros para cumplir mis actividades.
 43. Me siento incapaz de realizar mis obligaciones de forma correcta, por eso las postergo.
 44. No termino mis trabajos porque pienso que no me alcanza el tiempo.
 45. Prefiero tener una “vida cómoda” para no tener responsabilidades.
 46. Puedo retrasar mis actividades sociales, cuando decido terminar a tiempo mis trabajos.
 47. Postergo mis actividades, cuando no recibo la ayuda de los demás.
 48. No presento mis trabajos, porque pienso que están mal hechos.
 49. Suelo acumular mis actividades para más tarde.
 50. No me gusta tener responsabilidades, porque éstas implican esfuerzo y sacrificio.
-

ANEXO 7.

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN EN DOLESCENTES (EPA)
HOJA DE RESPUESTAS

Nombres y apellidos:..... Edad:..... Sexo: M () F ()
 Centro de estudios:..... Grado o ciclo:..... Fecha de aplicación:.....

INSTRUCCIONES: Marca con una X la opción que mejor te describa, en la columna correspondiente. No hay respuestas buenas ni malas, solo responde la opinión que a ti te parezca. Cuida que las preguntas coincidan con el número de respuestas.

ITE M (A)	M	A	A	I	D	M	ITE M (B)	M	A	A	I	D	M	ITE M (C)	M	A	A	I	D	M	ITE M (D)	M	A	A	I	D	M	ITE M (E)	M	A	A	I	D	M
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
*6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
*36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
*41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	*42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
*46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
P.D						P.D						P.D						P.D						P.D										

1-46	2-47	3-48	5-50	6-41	7-42	8-43	9-44	10-25	19-34

VERACIDAD	
SI	
NO	

	MOTIVACION	DEPENDENCIA	AUTOESTIMA	DESORGANIZACION	RESPONSABILIDAD	TOTAL
PD						
PC						
EN						
NIVEL						