

# LA PROCRASTINACIÓN EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE. EXPLICACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

## PROCRASTINATION IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT. EXPLANATION AND PEDAGOGICAL INTERVENTION

Guillermo Aglael Verdugo Carrillo (1), Margarita Armenta Beltrán (2)  
y Héctor Manuel Jacobo García (3)

- 
1. Maestro en Educación en campo intervención pedagógica, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, guillermo.verdugo@upes.edu.mx , Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6416-2478>
  2. Doctora en Educación, Universidad, Autónoma de Sinaloa, maggy@uas.edu.mx, Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7237-1423>
  3. Doctor en Psicología, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, hector.jacobo@upes.edu.mx, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>
- 

*Recibido: 26 de agosto de 2024*  
*Aceptado: 21 de noviembre de 2024*

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación hecha para contribuir a la reducción de la causalidad asociada a la problemática de la procrastinación en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Caracterizado por su perfil cualitativo y siguiendo a Elliot (1993), el estudio se realizó con base en la investigación-acción en un contexto de comunidad de aprendizaje profesional. Para el efecto, se diseñó un programa de intervención implementado con 22 docentes-facilitadores, mismos que para ser incluidos fue necesario asegurarse que tuvieran experiencia docente previa en los programas de educación continua de la institución de educación superior pedagógica con la que incluso, ya tenían compromiso laboral. El acopio de la información empírica se hizo durante el proceso de implementación y se revisó con técnicas de análisis de contenido. Los resultados muestran que los participantes experimentaron un cambio conceptual flexible al afirmar que los y las estudiantes requieren de un proceso de inducción a los EVA, y vivieron un cambio conceptual radical cuando se apropiaron del papel que juega el acompañamiento a estudiantes en ese tipo de entornos educativos. La combinación de una inducción adecuada, un acompañamiento pedagógico activo y la implementación de estrategias de autorregulación pueden mitigar o desaparecer la procrastinación.

**Palabras clave:** Procrastinación, entorno virtual de aprendizaje, investigación-acción, régimen académico, intervención pedagógica, educación virtual, autorregulación

### Abstract

This article presents the results of research aimed at contributing to the reduction of causality associated with the problem of procrastination in Virtual Learning Environments (VLE). Characterized by its qualitative profile and following Elliot (1993), the study was conducted based on action research within the context of a professional learning community. To achieve this, an intervention program was

designed and implemented with 22 teacher-facilitators. Inclusion criteria required participants to have prior teaching experience in continuing education programs offered by the pedagogical higher education institution, with which they already had an existing professional commitment. Empirical data collection took place during the implementation process and was analyzed using content analysis techniques. The results show that participants experienced a flexible conceptual change, recognizing that students need an induction process to navigate VLEs effectively. They also underwent a radical conceptual change by embracing the critical role of providing guidance and support to students in such educational environments. The combination of proper induction, active pedagogical support, and the implementation of self-regulation strategies can mitigate or eliminate procrastination.

**Keywords:** Procrastination, virtual learning environments, action research, academic framework, pedagogical intervention, online education, self-regulation.

## Introducción

El avance de la tecnología y las telecomunicaciones ha permitido que el sistema educativo transite cada vez más del espacio físico al virtual, transformando de manera fundamental las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), tanto estudiantes como facilitadores han ajustado sus roles para responder a las nuevas exigencias y oportunidades que este cambio conlleva (Pastora & Fuentes, 2021).

Los EVA permiten superar barreras de tiempo y espacio promoviendo una comunicación sin fronteras y atendiendo las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, el paso de un entorno presencial a uno virtual requiere comprender y adoptar las normas específicas de estos espacios, conocidas como *el régimen académico*. Este conjunto de reglas y expectativas organiza las actividades académicas y establece los estándares que deben cumplirse en un EVA para mantener su funcionamiento adecuado y la consecución de los objetivos institucionales.

Arroyo y Litichever (2019) basándose en Baquero et al. definen el régimen académico como un “constructo teórico que regula la experiencia escolar mediante un conjunto de normas explícitas e implícitas que moldean el desarrollo académico” (p. 166). En los EVA el régimen académico asegura la coherencia en las interacciones, pero su incumplimiento puede generar desorden, afectando negativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, la insatisfacción de los estudiantes y facilitadores, e incluso la imagen de la institución educativa.

El régimen académico en un EVA puede verse afectado por la procrastinación de los estudiantes, este hábito retrasa el cumplimiento de tareas, reduce la productividad y disminuye la calidad en las actividades académicas. En un espacio de aprendizaje en línea, la autorregulación, motivación temporal, evitación emocional, perfeccionismo y la economía de la atención son elementos que interactúan, intensificando la tendencia a posponer actividades y comprometiendo la calidad del aprendizaje.

Teorías como la autorregulación plantean, que las personas procrastinan debido a dificultades para gestionar sus pensamientos, emociones y

comportamientos orientados hacia metas a largo plazo. Según Baumeister y Tice (1997), muchos estudiantes priorizan metas inmediatas y gratificantes en lugar de objetivos que requieren esfuerzo sostenido y cuyo beneficio es a largo plazo. Esto es especialmente relevante en los EVA, donde la flexibilidad demanda altos niveles de autorregulación para evitar distracciones y postergaciones innecesarias (Baumeister y Heatherton, 1996).

Otra explicación relevante es la Teoría de la Motivación Temporal (TMT), propuesta por Steel y König (2006), la cual examina cómo el tiempo influye en la motivación y en la procrastinación. Según esta teoría, la procrastinación es más común cuando el beneficio de completar una tarea parece lejano. La tendencia a posponer actividades en favor de recompensas inmediatas refleja el descuento temporal, concepto desarrollado por Ainslie (1975), que describe cómo los procrastinadores perciben como su motivación aumenta cuando la recompensa se encuentra más cerca.

La procrastinación también se vincula a una estrategia de evitación emocional, donde las personas evitan tareas para no enfrentarse a emociones negativas, como la ansiedad o el estrés. Este comportamiento, identificado por Flett et al. (1995) y profundizado por Sirois y Pychyl (2013), intensifica el ciclo de procrastinación al incrementar el estrés y la ansiedad a medida que la fecha límite se aproxima. Según Ferrari (1991), el perfeccionismo puede agravar la situación, especialmente en individuos que temen no alcanzar sus elevados estándares autoimpuestos.

En investigaciones recientes como las de Eckert et al. (2023) se demuestra que algunas personas pueden tener una predisposición a procrastinar debido a características personales como la impulsividad o la falta de autodisciplina. Codina et al. (2024) identifica factores individuales y contextuales que interactúan con la procrastinación.

Por otro lado, Sirois (2023) muestra a la incertidumbre económica, la falta de interacción social y los elevados niveles de estrés durante la pandemia de COVID-19 hicieron crecer los comportamientos procrastinadores, mientras Johansson et al. (2023) mencionan que las dificultades económicas agravan el problema.

En tiempos recientes, la economía de la atención y la creciente presencia de la tecnología digital han contribuido a la procrastinación en entornos de aprendizaje virtual. Åsberg y Bendtsen (2023) acuñaron el término *procrastinación digital* para describir la tendencia a posponer tareas académicas debido a distracciones en línea, facilitadas por redes sociales y plataformas de entretenimiento digital. Este fenómeno representa un desafío en los EVA, donde los estudiantes suelen permanecer expuestos a diversas distracciones que compiten con su atención.

Valenzuela et al. (2020) argumentan que la autorregulación y la autonomía son esenciales para el bienestar estudiantil en entornos virtuales, pues la falta de estas habilidades puede llevar a un ciclo negativo de ansiedad y procrastinación. Investigaciones como las de Memon, et al. (2020) indican que las causas por las cuales se perturba el EVA es la falta de autorregulación, distracciones en línea, percepción de tiempo ilimitado, estrés, ansiedad y la falta de interacción social. Mientras Raj y Renumol (2023) identifican el rol del

tutor como significativo para reducir la procrastinación, cuando identifica estudiantes con patrones de entrega tardía, baja participación y monitorea el progreso académico.

Por lo expuesto, este artículo presenta los resultados de una investigación orientada a enriquecer el conocimiento docente en la gestión de la procrastinación dentro de los EVA. Basado en la epistemología de la práctica y la investigación acción, el estudio examina el grado de procrastinación entre los y las estudiantes de un diplomado para el fortalecimiento de la función directiva, con el objetivo de reducir los niveles de procrastinación en un EVA mediante la implementación y evaluación de estrategias de trabajo diseñadas para abordar y mitigar los factores causales asociados al problema.

### Descripción del problema

Para plantear el problema de la procrastinación en los EVA, se observaron y caracterizaron los comportamientos de 244 participantes (directoras y directores de educación básica) distribuidos en 11 grupos. Para ello, se diseñaron cuatro indicadores que permitieran medir el grado de cumplimiento o incumplimiento de las actividades académicas de los estudiantes en un diplomado de fortalecimiento de la función directiva

La evaluación de la entrega oportuna de actividades, se realizó bajo el concepto de normalidad mínima, definido como el cumplimiento de los plazos establecidos en el EVA. Los cuatro indicadores utilizados, fueron:

1. **Normalidad mínima cumplida:** porcentaje de tareas entregadas dentro del plazo establecido  $[(\text{cantidad de tareas entregadas en plazo}) \times 100 / (\text{total de tareas esperadas})]$ .
2. **Normalidad mínima incumplida:** porcentaje de actividades no completadas  $[(\text{cantidad de tareas no entregadas}) \times 100 / (\text{total de tareas esperadas})]$ .
3. **Normalidad mínima negociada:** porcentaje de tareas entregadas fuera de plazo, con previo acuerdo con el facilitador  $[(\text{cantidad de tareas con retraso}) \times 100 / (\text{total de tareas esperadas})]$ .
4. **Normalidad mínima perturbada:** porcentaje que resulta de la suma de las actividades no entregadas y las entregadas fuera de plazo, reflejando así el grado de alteración en el régimen académico del EVA.

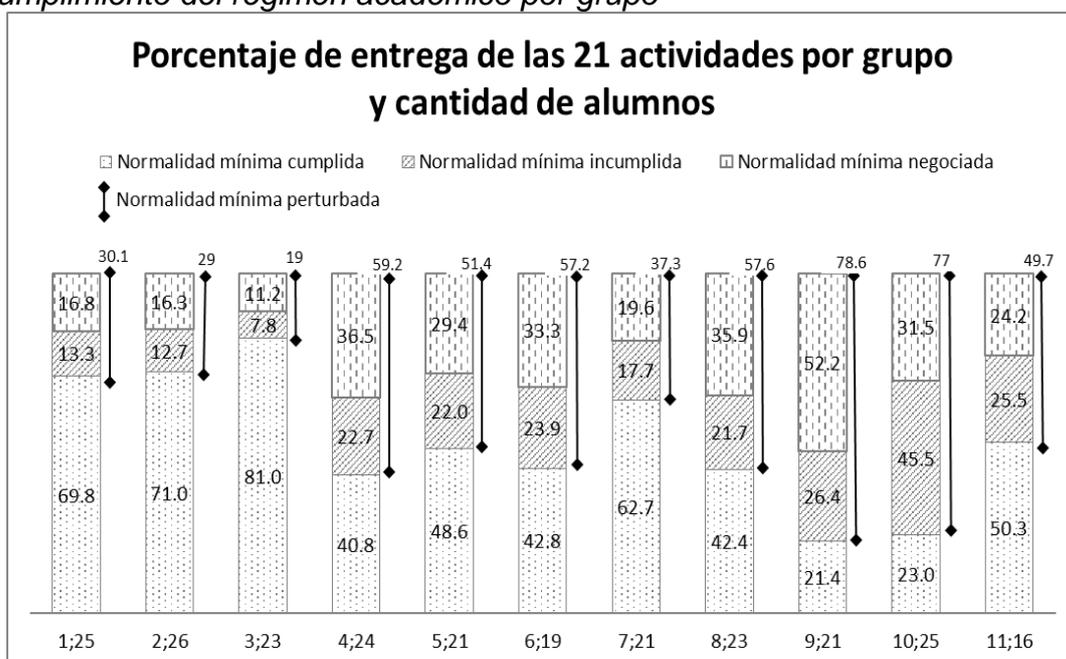
El análisis de los registros de actividades (ver Tabla 1) reveló que, de un total de 5124 actividades esperadas, solo el 52.7% fueron entregadas a tiempo, mientras el 18.7%, no se completaron y un 28.5%, se entregaron fuera del plazo acordado. Este último valor, sumado al porcentaje de actividades no entregadas, resultó en una normalidad mínima perturbada de 47.2%, lo cual muestra un grado significativo de incumplimiento, impactando negativamente el régimen académico en el EVA.

Tabla 1  
Cumplimiento del régimen académico por indicador

INDICADORES	REGLA DE CÁLCULO	VALORES	(%)
Normalidad mínima cumplida	$\frac{\text{(Cantidad de tareas cumplidas en plazo)}}{\text{(total de tareas esperadas)}} \times 100$	$\frac{2701}{5124}$	52.7%
Normalidad mínima incumplida	$\frac{\text{(Cantidad de tareas no realizadas)}}{\text{(total de tareas esperadas)}} \times 100$	$\frac{963}{5124}$	18.7%
Normalidad mínima negociada	$\frac{\text{(Cantidad de tareas con desfase)}}{\text{(total de tareas esperadas)}} \times 100$	$\frac{1460}{5124}$	28.5%
Normalidad mínima perturbada	porcentaje de normalidad mínima incumplida + porcentaje de normalidad mínima negociada	$\frac{963 + 1460}{5124}$	47.2%

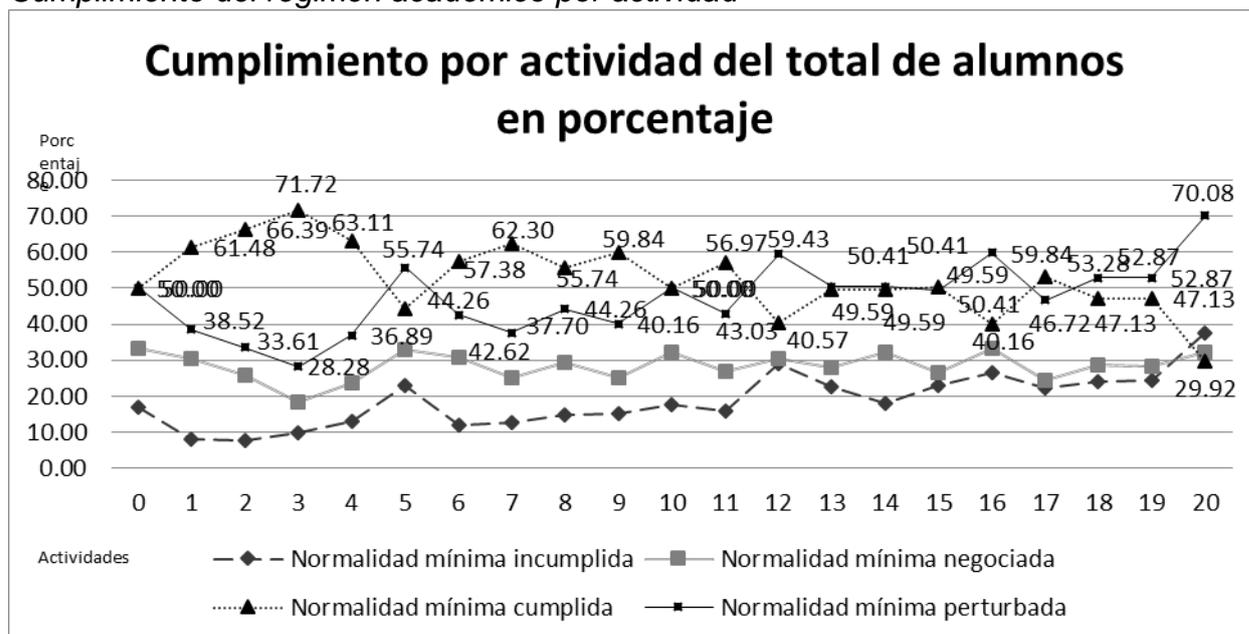
Al desglosar los datos por grupo (ver Figura 1) se observó que seis de los once grupos presentaron una perturbación superior al 50%, en los restantes osciló entre el 19% y el 49.7%. Destacan las diferencias entre el grupo con menor perturbación (19%) y el grupo con mayor (78.6%), indicando que casi la mitad de los estudiantes entregaron sus actividades fuera del plazo establecido.

Figura 1  
Cumplimiento del régimen académico por grupo



Además, al analizar el cumplimiento por actividad (ver Figura 2), se encontró que la normalidad mínima perturbada inició con un 50% en la actividad 0 (CERO), disminuyó hasta la actividad 3 (28.28%) y mostró un incremento progresivo hasta alcanzar el 70.8%. Esta tendencia sugiere una relación inversamente proporcional entre la normalidad mínima cumplida y la perturbada, es decir, a medida que aumentan las perturbaciones, disminuye el cumplimiento de las actividades en el tiempo establecido.

Figura 2  
Cumplimiento del régimen académico por actividad



Estos resultados demuestran que la procrastinación es un fenómeno recurrente en el EVA y la alteración del régimen académico puede tener un impacto significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de los datos surgen las siguientes preguntas ¿qué causa la procrastinación en estos entornos? ¿Cómo puede mitigarse para evitar la alteración del régimen académico?

### Explicación del problema

Para responder a las preguntas sobre las causas y soluciones a la procrastinación en los EVA, los autores realizaron un análisis reflexivo de la práctica docente en línea con la metodología propuesta por Elliot (1993). A partir de estos conocimientos profesionales y experiencia pedagógica, se identificaron los factores subyacentes al problema. Además, se revisó la literatura existente para comprender mejor el problema y explorar intervenciones exitosas en situaciones similares. El proceso dio lugar a dos modelos explicativos del problema: un modelo mimético, derivado de la experiencia profesional y un modelo analógico (Bourdieu et al., 1985) derivado de la revisión teórica. Este enfoque facilitó la visualización de una línea de

acción que aproveche los recursos del contexto y contribuya a la solución del problema planteado (Barraza, 2023).

El modelo mimético surge como una red causal compleja que representa cómo cada factor contribuye a la procrastinación y la alteración del régimen académico en los EVA. Para determinar el peso de cada factor, se le asignó un valor permitiendo jerarquizarlos según la influencia del problema. Posteriormente, los factores con mayor peso se examinaron a fondo en la literatura, facilitando la transición del modelo mimético al modelo analógico.

Durante la construcción de esta red causal, los autores llevaron a cabo una lluvia de ideas, un proceso recomendado por Elliot (1993) para identificar y describir detalladamente los factores implicados en la problemática. Se registraron todos los elementos potencialmente influyentes en la procrastinación, consolidando aquellos que, según su interacción, intensifican el problema, se numeraron y nombran a continuación:

- F1. **Socialización insuficiente del régimen:** Conocimiento débil del régimen académico que sustenta el entorno.
- F2. **Falta de seguimiento:** Observación escasa de las normas, poca regulación y/o guía del facilitador.
- F3. **Interpretación personal:** Entender de forma distinta el régimen académico a la intención del diseñador del EVA.
- F4. **Apatía de cumplimiento del régimen:** El usuario conoce las normas y decide no cumplirlas.
- F5. **Alteración del régimen sin consecuencias:** Cuando se piensa que la perturbación del régimen tiene consecuencias mínimas o manejables.
- F6. **Pasividad del facilitador:** El facilitador no percibe o no actúa ante las alteraciones existentes.
- F7. **Asiduidad escasa:** Pocas entradas de los usuarios en el EVA.
- F8. **Permanencia mínima del facilitador:** Estancias breves del facilitador en el entorno.

Para medir el efecto de la interacción entre factores, se asignaron valores de influencia (0 a 3) que representan desde la falta de relación hasta un incremento de la severidad del problema. La Tabla 2 registra estos valores, indicando el peso de cada factor en la proliferación de la procrastinación en el EVA. Siguiendo la sugerencia de Miranda (2005) se consideraron como críticos aquellos factores con mayores puntuaciones, permitiendo priorizar los aspectos clave para el diseño del programa. Posteriormente, la red de relaciones causales proporcionó una representación gráfica de estas interacciones, facilitando la identificación de los factores que fortalecen o debilitan el problema según sus conexiones y peso causal.

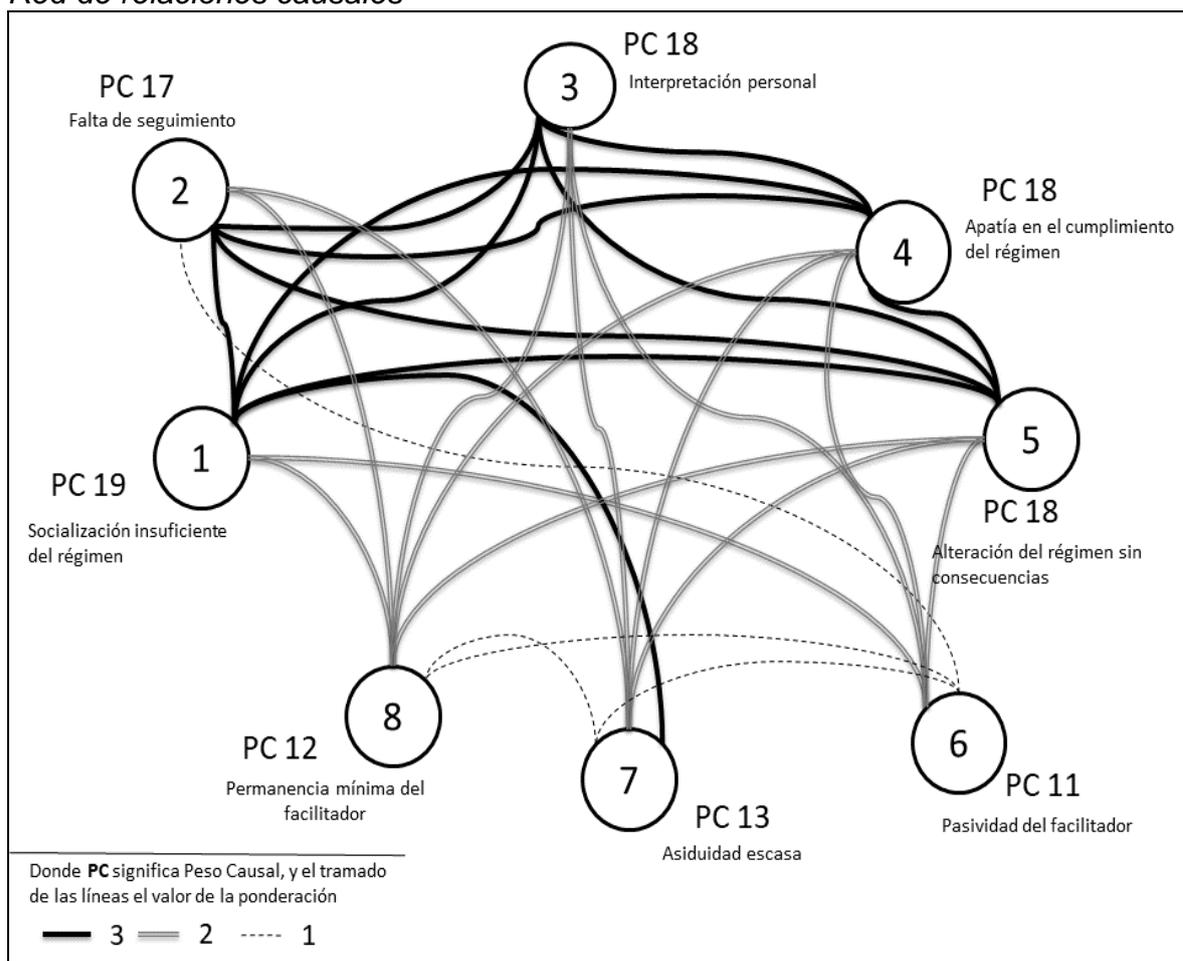
La red de relaciones causales permitió comprender el problema de la procrastinación en los EVA como un sistema complejo, donde cada factor se vincula con otros en una red de interdependencias que intensifican o mitigan la alteración del régimen académico. Esta comprensión es esencial para definir las estrategias de intervención efectivas, enfocadas en debilitar o desmantelar las relaciones causales que sustentan la procrastinación en los entornos educativos.

Tabla 2  
Matriz de factores

FACTORES		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Total
F1	Socialización insuficiente del régimen	0	3	3	3	3	2	3	2	19
F2	Falta de seguimiento	3	0	3	3	3	1	2	2	17
F3	Interpretación personal	3	3	0	3	3	2	2	2	18
F4	Apatía de cumplimiento del régimen	3	3	3	0	3	2	2	2	18
F5	Alteración del régimen sin consecuencias	3	3	3	3	0	2	2	2	18
F6	Pasividad del facilitador	2	1	2	2	2	0	1	1	11
F7	Asiduidad escasa	3	2	2	2	2	1	0	1	13
F8	Permanencia mínima del facilitador	2	2	2	2	2	1	1	0	12

Nota. Cada valor muestra la ponderación derivada de la combinatoria de factores, el total en cada una de las filas representa el peso causal del factor atribuido en el problema. La numeración F1, F2, F3...F8, representan cada uno de los factores y su numeración previamente establecida.

Figura 3  
Red de relaciones causales



## Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, estructurado según los principios de la investigación-acción. Este método resulta adecuado para abordar problemas profesionales, permitiendo mejorar prácticas y procesos mediante una comprensión profunda y contextual del problema. La investigación, enmarcada en la epistemología de la práctica (Schön, 1983, 1992; Van Manem, 2003) se fundamenta en un proceso inductivo y contextualizado que favorece la construcción del conocimiento profesional (Porlán, 1992).

El proceso metodológico se estructuró de acuerdo con el ciclo básico de investigación-acción propuesto por Elliot (1993), inspirado en el modelo de Lewin, complementado con sugerencias de Miranda (2005):

- Se **seleccionó y definió el problema** tras un análisis reflexivo de la práctica docente en línea.
- Se elaboraron modelos mimético y analógico para **describir y explicar** la problemática. El modelo mimético permitió representar los factores que empoderan el problema mediante una red causal, mientras que el modelo analógico interpretó el problema desde una revisión teórica.
- Se **planificó la acción** bajo el diseño e implementación de un programa de intervención dirigido a facilitadores, dividido en tres momentos, pre-activo, interactivo y post-activo.
- Los productos del programa de intervención se **registraron** en un EVA y el momento interactivo se videograbó.
- La **evaluación** de los resultados se realizó mediante agrupamientos en ecología conceptual, técnica que organiza un conjunto de ideas utilizadas para interpretar la realidad percibida.

## Los participantes

Los integrantes del programa de intervención fueron seleccionados por su experiencia previa como facilitadores en programas de educación continua en la misma institución. El grupo estuvo compuesto por 22 facilitadores que de forma voluntaria deciden ingresar al programa, se evitó cualquier forma de coerción o presión en participar. Se explicaron los objetivos, métodos, beneficios esperados y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. La confidencialidad de los datos e información personal fue protegida mediante el resguardo en bases de datos seguras con acceso restringido.

## El programa de intervención

La intervención se diseñó para abordar el problema de la procrastinación en los EVA, entendida como el retraso o incumplimiento en la entrega de actividades lo cual altera, el régimen académico. El programa partió de la hipótesis de acción (Barraza, 2023), de que, si los facilitadores comprendían la

importancia de la inducción y el acompañamiento pedagógico en los EVA, podrían reducir significativamente los índices de procrastinación entre los estudiantes en su próxima intervención pedagógica. El objetivo general del programa fue mejorar la experiencia en el EVA mediante el reconocimiento de la importancia de la inducción y una reflexión profunda sobre el acompañamiento pedagógico necesario para prevenir alteraciones en el régimen académico.

El programa de intervención incluyó dos estrategias: una denominada inducción y el otro acompañamiento. Cada una se implementó en tres fases:

1. **Fase preactiva:** Se exploraron los conocimientos previos de los facilitadores mediante una ficha denominada preactiva, que registraba su conocimiento inicial sobre el tema. Posteriormente, los facilitadores respondieron preguntas abiertas relacionadas con referencias bibliográficas clave, seleccionadas para apoyar el logro de los objetivos de intervención.
2. **Fase interactiva:** Esta fase presencial fomentó la competencia de los facilitadores a través de un taller grupal donde analizaron y reflexionaron sobre la importancia de mantener el régimen académico en los EVA. Se promovió el intercambio de experiencias y perspectivas sobre los factores que contribuyen a la procrastinación, culminando con la elaboración de plan estratégico de intervención.
3. **Fase postactiva:** Los facilitadores llevaron a cabo una autoevaluación completando una ficha postactiva, en la que contrastaron su conocimiento inicial con lo adquirido al finalizar el programa. Esta fase reveló las diferencias entre ambos estados de conocimiento, permitiendo evidenciar los avances logrados.

## Resultados

El análisis de los resultados se realizó a través de la obtención de indicadores y se evaluaron mediante el uso de agrupamientos en ecología conceptual, entendida como la describen Posner et al. (1988), como un conjunto de ideas, creencias y conceptos que utiliza una persona para interpretar su realidad compleja. Para que una idea nueva sea aceptada, debe integrarse armoniosamente con las ya existentes en el sistema conceptual del sujeto. Estos indicadores permitieron identificar y comparar el estado inicial y final de los participantes.

La ecología conceptual inicial de los facilitadores fue denominada como nociones, reflejando sus ideas y experiencias espontáneas al completar la ficha preactiva. En contraste, la ecología conceptual de cierre, fue definida por los términos profesionales adquiridos a partir de la intervención, ya que estos reflejan un conocimiento más orientado y fundamentado en la revisión de los materiales de estudio. El cambio conceptual se evaluó comparando la ecología conceptual inicial con la final, permitiendo observar el grado de distancia semántica entre ambas, y evidenciar posibles cambios en la comprensión de los facilitadores.

## Estrategia 1. Inducción

La primera estrategia denominada *Inducción al EVA, ¿necesaria?*, buscaba abordar el factor crítico de *la socialización insuficiente del régimen académico*. Los facilitadores, al completar la ficha preactiva, expresaron nociones agrupadas (ver Tabla 3), en tres categorías principales. Donde cada facilitador puede incluirse en uno o más:

1. **Conocimiento técnico y estructura:** La mayoría de los facilitadores (21) destacó la importancia de entender la estructura y funcionalidades del EVA.
2. **Socialización:** Cinco facilitadores señalaron la relevancia de la interacción entre pares y la construcción de conocimiento compartido.
3. **Responsabilidad:** Otros cinco mencionaron la importancia de establecer acuerdos y cumplir con las tareas asignadas.

Tabla 3  
*Ecología conceptual inicial*

Nociones	Casos
Conocimiento técnico y de estructura	21
Socializar	5
Responsabilidad	5

Al finalizar la estrategia de inducción, se observó una diversificación en el uso de términos profesionales, reflejando un cambio en la ecología conceptual de los facilitadores (ver Tabla 4). Los términos más frecuentes fueron *organización, laboral, comunicación*, mientras que otros términos como *relación social y motivación* mostraron una frecuencia moderada. Este incremento en la variedad de términos profesionales indica un cambio conceptual flexible en los facilitadores, sugiriendo un enriquecimiento en su estructura cognitiva y su capacidad de adaptación al EVA.

Tabla 4  
*Ecología conceptual de cierre*

Términos profesionales	Casos			
	Sesión presencial	Preguntas abiertas	Plan estratégico	Ficha post-activa
Organización	2	15	18*	18
Laboral	1	18*	17	15
Formación profesional	0	0	0	1*
Relación social	1	12*	9	9
Comunicación	3	9	17*	13
Inducción inmediata	1	3	1	0
Aprendizaje y mimetismo	1	10*	0	2
Motivación	3	9	13*	6

Nota: Los números marcados con asterisco (\*) son los valores más altos.

El cambio conceptual se hace evidente cuando se contrasta la ecología conceptual inicial con la de cierre de la estrategia y se emparejan las nociones iniciales de los facilitadores con el uso de términos profesionales que más se asemejen, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5  
*Cambio conceptual*

Ecología conceptual inicial	Casos	Ecología conceptual de cierre	Casos
Conocimiento técnico y de estructura	21	Organización Laboral	18
Socializar	5	Relación social	12
Responsabilidad	5	Comunicación	17
		Motivación	13
		Formación profesional	1
		Inducción inmediata	3
		Aprendizaje-Mimetismo	10

### Estrategia 2. Acompañamiento

La segunda estrategia, *La normalidad mínima en un EVA, ¿en qué y cómo acompañar?*, buscaba resolver el factor crítico de *falta de seguimiento oportuno en el EVA*. Los facilitadores clasificaron sus respuestas en cinco nociones durante la fase preactiva (ver Tabla 6).

1. **Prevención:** Gran parte de los facilitadores (19) concordaron en tomar medidas por adelantado para evitar perturbaciones del régimen académico.
2. **Valores:** Diecisiete facilitadores coincidieron que el acompañamiento debe de ser de cordialidad, empatía, respeto con responsabilidad y entusiasmo para motivar al alumno.
3. **Comunicación:** Siete facilitadores mencionaron la importancia de mantener una fuerte presencia física a través del dialogo activo.
4. **Realimentación:** Seis fueron los facilitadores que expresaron el apoyar el proceso de retroalimentación.
5. **Negociación:** Otros tres mencionaron la necesidad de consensar un acuerdo o solución a la perturbación del régimen académico.

Tabla 6  
*Ecología conceptual inicial*

Nociones	Casos
Prevención	19
Valores	17
Comunicación	7
Realimentación	6
Negociación	3

La ecología conceptual de cierre de esta estrategia mostró una

transición hacia el uso de términos profesionales relacionados con la presencia activa en el EVA (ver Tabla 7). Los facilitadores consolidaron términos como *presencia física* y *presencia cognitiva*, que abarcan actividades de comunicación constante, seguimiento y retroalimentación, esenciales para un acompañamiento efectivo. Este cambio indica una reestructuración en la comprensión de los facilitadores sobre su rol, pasando de una visión limitada a una visión integral y dinámica del acompañamiento en el EVA.

Tabla 7  
*Ecología conceptual de cierre*

Términos profesionales	Casos			
	Sesión presencial	Preguntas abiertas	Plan estratégico	Post-test
Presencia física	11	21*	17	18
Presencia cognitiva	9	20*	15	16
Presencia social	3	17*	9	9

Nota: El asterisco (\*) que aparece en algunos números indica los valores más altos

### Evaluación del cambio conceptual

La comparación entre las ecologías conceptuales iniciales y finales evidenció un cambio significativo en el uso de términos, lo que refleja una transformación en la comprensión de los facilitadores sobre los procesos de inducción y acompañamiento en los EVA. En la estrategia de inducción, el cambio conceptual fue flexible, por ampliarse la diversidad de términos usados. En la estrategia de acompañamiento, el cambio conceptual fue radical, con una transición marcada hacia una comprensión más profunda y compleja de su rol como facilitadores.

El cambio conceptual en los facilitadores es un indicador positivo del impacto de la intervención, evidenciando una mejora en su capacidad de acompañar a los estudiantes en el EVA, lo cual, en última instancia contribuye a la reducción de la procrastinación y el fortalecimiento del régimen académico en estos entornos.

Tabla 8  
*Cambio conceptual*

Ecología conceptual inicial	Casos	Ecología conceptual de cierre	Casos
Prevención	19	Presencia física	21
Valores	17	Presencia cognitiva	20
Comunicación	7	Presencia social	17
Realimentación	6		
Negociación	3		

## Discusión

Los hallazgos de la investigación, confirman que la procrastinación en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), afecta significativamente el régimen académico, con una alteración que ronda el 50%. Este nivel de perturbación dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje, impacta la satisfacción de los estudiantes y facilitadores, y afecta la efectividad institucional.

En este contexto, estudios recientes como el de Raj y Renumol (2023) destacan la necesidad de identificar y abordar tempranamente los comportamientos procrastinadores en los EVA. Los hallazgos de la investigación subrayan la importancia de una formación continua (Laurence, 2020) de facilitadores, quienes juegan un papel relevante en el acompañamiento y supervisión de los estudiantes, especialmente en contextos donde la procrastinación representa un desafío significativo para el éxito académico.

Los resultados de la intervención muestran que los facilitadores experimentaron cambios conceptuales importantes. En la estrategia de inducción, el cambio conceptual fue flexible y amplió la gama de términos profesionales empleados para describir el proceso de inducción. Esto sugiere que los facilitadores incrementaron su conocimiento sobre los elementos necesarios para familiarizar a los estudiantes en el EVA y las expectativas académicas. En la estrategia de acompañamiento, el cambio conceptual fue más profundo, reflejando una transformación radical en la comprensión del rol del facilitador, que pasó de una perspectiva estática a una visión más activa y dinámica del acompañamiento pedagógico.

Por lo tanto, si el facilitador da una inducción clara en los EVA, permite a los estudiantes familiarizarse con la plataforma, las herramientas digitales y expectativas del entorno, se reduce la ansiedad y el estrés (Flett et al., 1995; Sirois y Pychyl, 2013) que a menudo llevan a la procrastinación. Además, un acompañamiento adecuado con recordatorios, retroalimentación, seguimiento, aclaración de dudas, sesiones de tutorías, etc., hacen que los estudiantes se sientan motivados y apoyados, generando una mayor responsabilidad y compromiso hacia el cumplimiento de sus obligaciones en el entorno virtual. La teoría de la motivación temporal (Steel y König, 2006) respalda esta idea al señalar al apoyo pedagógico y la claridad de las expectativas ayudan a contrarrestar la impulsividad y el sesgo del presente, factores que suelen incidir en la procrastinación.

Los hallazgos sugieren que, si bien, la procrastinación es un problema recurrente en los EVA, puede mitigarse mediante intervenciones que promuevan cambios en la forma guiar y apoyar a los estudiantes. La intervención pedagógica demuestra ser efectiva al fortalecer la capacidad de los facilitadores para reconocer y abordar conductas de procrastinación, lo cual contribuye a la consolidación del régimen académico en los EVA y mejora los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que el programa de intervención alcance sus objetivos, es esencial evaluar si estos cambios en los facilitadores realmente resultan en una reducción de la procrastinación en los estudiantes

dentro de los cursos o diplomados en el EVA.

A futuro, sería útil explorar los factores de disparidad en la **normalidad mínima perturbada** entre distintos grupos, considerando que las diferencias en el régimen académico variaron significativamente en el presente estudio. También sería pertinente investigar cómo el diseño de actividades, la claridad de instrucciones, la complejidad de las tareas, y la retroalimentación influyen en la procrastinación, permitiendo desarrollar estrategias más precisas para reducirla en el contexto de los EVA.

## Conclusiones

Las estrategias de inducción y acompañamiento diseñadas en esta investigación demostraron ser herramientas eficaces en generar un cambio conceptual en el facilitador, evidenciando una mejora en la comprensión de los factores asociados a la procrastinación. La estrategia de inducción fomentó un cambio flexible por enriquecimiento en su terminología profesional, mientras que la estrategia de acompañamiento impulsó un cambio conceptual radical.

La formación continua de los facilitadores es una actividad clave que debe ser promovida por las instituciones universitarias formadora de docentes. Esta formación resulta fundamental para minimizar conductas procrastinadoras y consolidar un régimen académico más estable y efectivo en los EVA.

La procrastinación en los EVA es un problema sistémico que afecta el régimen académico, con implicaciones tanto para estudiantes, facilitadores y la propia institución que lo promueve. Por ello, la capacitación del facilitador representa el primer paso en el camino hacia una reducción efectiva de la procrastinación, aunque aún es necesario acumular mayor evidencia empírica para realizar afirmaciones concluyentes sobre su impacto en el comportamiento estudiantil.

## Referencias

- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82(4), 463–496.  
<https://doi.org/10.1037/h0076860>
- Arroyo, M., & Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina: Aportes de un estado del arte. *Propuesta educativa*, (52), 165-179.
- Åsberg, K., & Bendtsen, M. (2023). Procrastinación digital: Distracciones en la economía de la atención. *Digital Learning Journal*, 15(1), 123-136.
- Barraza, A. (2023). La idea de hipótesis en el modelo de investigación acción de John Elliot. *Praxis Investigativa Redie*, 15(28), 93-96.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1997). The primacy of emotion: Emotion, self-regulation, and behavior. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-321.  
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Bourdieu P; Chamboredon J y Passeron J. (1985). El oficio del sociólogo.

- Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. México, 8.
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Valenzuela, R. (2024). Time perspectives and procrastination in university students: exploring the moderating role of basic psychological need satisfaction. *BMC psychology*, 12(1), 5.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sander, L., & Baumeister, H. (2023). The interplay of procrastination and stress in the workplace: Investigating contextual influences on employee well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 28(2), 135-150. <https://doi.org/10.1037/ocp0000289>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1995). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 23(3), 257-264. <https://doi.org/10.2224/sbp.1995.23.3.257>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA network open*, 6(1), e2249346-e2249346.
- Laurence, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online Innovations in online faculty development: an organizational model for long-term support of online faculty. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 73-87.
- Memon, M. M., Hashmani, M. A., Jameel, S. M., Junejo, S., & Raza, K. (2020). Analysis of student procrastinatory behavior in virtual learning environments using machine learning. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 47(10).
- Miranda, F. (2005). *Guía para la elaboración del diagnóstico y el diseño del proyecto de innovación en política y gestión de los sistemas estatales de educación*. FLACSO.
- Pastora, B., & Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76.
- Porlán, R. (1992). *Constructivismo y escuela*. Madrid: Morata.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1988). Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. In *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 91-114). Díada.
- Raj, N. S., & Renumol, V. G. (2023). An Approach for Early Prediction of Academic Procrastination in e-Learning Environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(1), 73-81.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.

- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Steel, P, y König, J. (2006). Theories of motivation integrating. *Academy of management*, 31(4), 889–913.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in psychology*, 11, 354.
- Van Manem, M. (2003). *Investigar la experiencia vivida*. Barcelona, España: Paidós.