



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN Y LA
AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
SONIA SELENE REYES HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARIANA GUTIERREZ LARA

REVISORA:
MTRA. INGRID MARISSA CABRERA ZAMORA

SINODALES:
DR. JORGE ROGELIO PÉREZ ESPINOSA
MTRA. ARLETTE MOTTE NOLASCO
MTRA. LAURA ANGELA SOMARRIBA ROCHA

ASESORES METODOLÓGICOS:
MTRO. RICARDO TRUJILLO CORREA
MTRO. MARCOS EVENCIO VERDEJO MANZANO



Facultad
de Psicología

Ciudad Universitaria, Cd. Mex., 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“Resulta extraño pensar que, cuando uno teme algo que va a ocurrir y quisiera que el tiempo empezara a pasar más despacio, el tiempo suele pasar más aprisa”.

Narrador.
Harry Potter y el Cáliz de Fuego.

“Un mago nunca llega tarde, ni pronto: llega exactamente cuándo se lo propone”.

Gandalf.
El señor de los anillos: la comunidad del anillo.

“No. No lo intentes. Hazlo, o no lo hagas, pero no lo intentes”

Maestro Yoda
Star Wars Episodio V: el imperio contraataca.

Agradecimientos

Agradezco de todo corazón a todos quienes me han brindado su apoyo, guía y confianza no solo durante la elaboración de mi tesis, sino también por haber contribuido con mi formación académica, profesional y personal, gracias a todos aquellos que me acompañaron por momentos fáciles y difíciles, a quienes se convirtieron en mis amigos, compañeros y maestros de vida; a quienes me enseñaron la fortaleza y perseverancia; a quienes me tendieron la mano y me permitieron encontrar una amistad en ellos; a quienes por pura suerte pude conocer y sin saberlo dejaron plasmadas en mí muchas de sus palabras; a quienes me acompañan y permanecen siempre a mi lado.

Para usted, mami, que sin importar qué, siempre me brindo su confianza, amor incondicional, apoyo y consejo, sin usted no habría llegado hasta donde ahora me encuentro, gracias.

Para ti, Ivonn, por ser mi mejor amiga y mi hermana molestona a quien tanto amo.

Para ustedes, Dany y Vane, porque me dan una razón cada día para divertirme y sonreír.

Para mi segunda mamá, Mimi, por ser esa mujer fuerte y amorosa con la que siempre puedo contar.

A mi tía Pily, Susy, a mi suegra, Margarita; y mis tíos Sergio y Moy, por sus consejos, regaños e infinitas porras.

Para ti, Alberto, por recordarme que puedo, por la confianza, por llegar a tiempo a mi vida, enseñarme y permanecer, por ser un como tú.

Para Ale, gracias por compartir risas, lagrimas, burlas, metas y sueños, gracias por sumar tanto a mi vida, espero que así sea por mucho más tiempo.

Para mis amigos, Carolina, Mónica, Adriana, Sharon, Nareni, Martha, Alfonso, Omar.

Para aquellos profesores que más que enseñarme contenidos, me enseñaron de la vida...

Al Mtro. Ricardo y a la Dra. Cristina, porque gracias a ellos pude encontrar un camino profesional por el cual transitar, a la Mtra. Ingrid, por sus enseñanzas, a la Dra. Fayne, por inspirarme, al Dr. Jorge, por estar dispuesto a ayudar siempre, a todos mis profesores que inspiraron amor en lo que hago: Dra. Patricia Corres, Dra. Olga Rojas, Dr. Octavio García, Mtra. Karla Suarez, Mtro. Marcos Verdejo, Dra. Laura Somarriba, Dra. Alicia Roca y Dr. Tonatiuh Villanueva.

A la UNAM, por haberme mostrado un mundo nuevo, por cambiar mi perspectiva, por enseñarme tanto, por permitirme conocer y aprender, pero sobre todo por ser mi hogar.

Para todos aquellos quienes estuvieron desde el principio y hasta el final.

Gracias.

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. Psicología de la Autoeficacia.....	5
1.1. Definición de Autoeficacia.....	6
1.2. Caracterización de la Autoeficacia.....	8
1.3. Dimensión afectiva de la Autoeficacia.....	11
1.4. Dimensión cognitiva de la Autoeficacia.....	15
1.5. Autoeficacia y motivación.....	18
1.6. Autoeficacia y autorregulación.....	19
1.7. Autoeficacia académica.....	21
Capítulo 2. Procrastinación.....	24
2.1. Definición de Procrastinación.....	24
2.2. Tipología de la Procrastinación.....	27
2.3. Emociones y pensamientos asociados a la Procrastinación.....	29
2.4. Factores relacionados con la incidencia de la Procrastinación.....	31
2.5. Consecuencias del ejercicio de la Procrastinación.....	33
2.6. Procrastinación y Autoeficacia.....	34
2.7. Procrastinación académica.....	36
Capítulo 3. Vida universitaria y sus implicaciones.....	39
3.1. Características sociodemográficas.....	40
3.2. Perfil psicológico del universitario de psicología.....	43
Capítulo 4. Método.....	45
4.1. Justificación.....	45
4.2. Planteamiento del problema.....	47
4.3. Pregunta de investigación.....	49
4.4. Hipótesis.....	49
4.5. Variables.....	49
4.6. Instrumentos.....	50
4.7. Tipo de estudio y diseño de investigación.....	51
4.8. Muestra.....	51
4.9. Procedimiento.....	51
4.10. Análisis estadístico.....	52
Capítulo 5. Resultados.....	53
5.1. Estadística descriptiva.....	53
5.2. Confiabilidad de los instrumentos.....	55
5.3. Niveles de Autoeficacia.....	56
5.4. Niveles de Procrastinación.....	57

5.5. Relación entre Autoeficacia y Procrastinación.....	58
5.6. Resultados de Procrastinación y Autoeficacia asociados a las variables sociodemográficas.....	61
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones.....	68
6.1. Discusión.....	68
6.2. Conclusiones.....	85
6.3. Limitaciones.....	86
6.4. Sugerencias.....	87
Referencias.....	88
Anexos.....	96

Resumen

En un ambiente académico, la procrastinación y la autoeficacia pueden ser entendidas como antagonistas debido a que la primera hace referencia a la postergación en la elaboración y conclusión de actividades escolares, mientras que la segunda se refiere a las creencias de posesión de capacidades para elaborar y concluir de manera exitosa cualquier tarea o trabajo. En este sentido, es posible asociar la conducta de aplazamiento con la percepción de autoeficacia, puesto que además de poseer capacidades es necesario hacer una valoración de las mismas para emplearlas de forma eficiente y con ello disminuir las conductas de postergación. El presente estudio tuvo como propósito conocer si existe una relación, estadísticamente significativa, entre el fenómeno de la procrastinación académica y la percepción de autoeficacia académica en estudiantes de nivel superior de una universidad pública de México; para ello se aplicó el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) construido y validado por Arturo Barraza (2010); y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), validada por Domínguez (2013). Los resultados sugieren que ambos constructos se encuentran presentes en la población de estudiantes universitarios; sin embargo, no mostraron una relación significativa, por lo que es necesario seguir investigando acerca de las variables asociadas con la procrastinación académica en estudiantes universitarios.

Palabras clave: autoeficacia, procrastinación.

Introducción

El dejar para más tarde algo que tendría que hacerse ya, les ocurre con frecuencia a las personas, y el ámbito académico no es la excepción; cuando es asignada una tarea por lo general los estudiantes organizan, deciden y eligen lo que harán. Sin embargo, no siempre es sencillo enfrentar tareas que no resultan gratificantes, por lo que, en algunas ocasiones, éstas se dejan para después e incluso se aplazan bajo la consigna de empezar cuando sea el momento apropiado, cuando se esté listo o bien cuando se tenga la suficiente energía como para lidiar con actividades que son percibidas como pesadas.

Los alumnos tienen dificultades para regular sus propias conductas y, ante la carencia de la propia disciplina, es fácil caer en las manos de recompensas inmediatas que producen satisfacción pero que distraen del objetivo principal (Wu, et al., 2016), por ejemplo, los universitarios, por lo general, cada semestre tienen en mente la idea de que obtendrán mejores calificaciones, entrarán a todas sus clases, elaborarán apuntes bonitos y llegarán temprano sin excusa y justamente así sucede por lo menos los primeros días, hasta que alguna otra situación con, aparentemente, mayor importancia y mucha gratificación inmediata funcionará como distractor o tentación. Incluso, parece que no hay complicaciones, al menos cuando el alumno está motivado y actúa en consecuencia para obtener sus metas y objetivos; pero en el caso de contar con pocos recursos para autorregular la conducta, caer en la tentación resulta muy sencillo.

El verdadero problema de postergar las cosas es que esta serie de conductas se convierten en hábitos, debido a que el comportamiento es aprendido y reforzado tanto por la gratificación inmediata como por aspectos sociales (Sánchez, 2010), que afectan la forma en que cada persona se desempeña en diferentes contextos; por lo que posponer implica una alteración de pensamientos y emociones entre la intencionalidad y el hacer (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Se dice que existe una disonancia cognitiva, mediante la cual es posible describir a la procrastinación como el resultado de creencias irracionales sobre las capacidades y habilidades; en consecuencia, producen conductas limitantes que podrían ser sustentadas por la autoeficacia (Natividad, 2014).

La autoeficacia tiene un papel importante en cada alumno debido a que las creencias en las propias capacidades favorecen a la motivación, la forma en que cada individuo se siente y posibilidad que tiene para alcanzar objetivos, debido a que funciona como un mediador cognitivo que tiene impacto sobre la percepción, atención, ejecución, la forma en que cada quien se comporta frente a diversas situaciones (sobre todo aquellas que son estresantes y altamente demandantes), contribuyen a la perseverancia y el logro del aprendizaje así como a sentirse optimistas o pesimistas (Chacón, 2016; Castellanos, et al., 2016; Galleguillos & Olmedo, 2017). Por esta razón es posible considerar que podría existir una relación entre la procrastinación y la autoeficacia en el contexto académico universitario de la población mexicana.

Es necesario considerar que un alumno de nivel superior es una persona quien constantemente tiene que dar solución a diversas demandas, algunas de las cuales pertenecen al ámbito académico mientras que otras son del plano personal, social e incluso laboral. En el dominio escolar, las conductas de procrastinación se convierten en enemigos debido a que pudieran interferir sobre la obtención de logros y satisfacciones, por tal razón es necesario que un estudiante posea recursos y se perciba con capacidades, de esta forma se verían favorecidos procesos como la organización, planeación y ejecución de comportamientos cuyo impacto se observaría tanto en el desempeño como en el aprendizaje (Brow & Holtzman, 1985).

En otras palabras, para que el universitario consiga cumplir de manera exitosa con las demandas personales, sociales y profesionales requiere de un desempeño que sea eficiente, de tal suerte que percibirse con suficientes capacidades le será útil para organizar y ejecutar sus conductas de mejor manera y así mantener alejados distractores y tentaciones (Carranza & Ramírez, 2010).

Algunos aspectos que son necesarios de considerar en relación con la aparición de conductas de procrastinación y la percepción de autoeficacia en alumnos de nivel superior tienen que ver con aspectos internos como lo son el perfil del estudiante y factores externos como las variables sociodemográficas, debido a que ambas tienen impacto sobre la conducta (Busko, 1998).

A continuación, en el capítulo 1 se explicará de manera detallada a la autoeficacia, así como sus particularidades tanto en la dimensión afectiva como en la cognitiva, se abordará el constructo en relación con aspectos académicos, además de variables que podrían actuar como mediadoras; en el capítulo 2 se tratará lo correspondiente al constructo de la procrastinación, los aspectos asociados a ésta como las emociones, pensamientos, factores de incidencia, consecuencias y la presencia del fenómeno en el ámbito académico; en el capítulo 3 expondrán aspectos de la población de interés, tales como las características sociodemográficas y el perfil psicológico universitario, en específico el del estudiante de psicología; en los siguientes capítulos se dará a conocer lo correspondiente a los instrumentos, la aplicación y el análisis de datos.

Capítulo 1. Psicología de la Autoeficacia.

*“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito,
pero no hacerlo garantiza el fracaso”.*

Albert Bandura.

Muchas veces, en diversos ámbitos de la vida cotidiana, algunas personas se han preguntado si están o no haciendo las cosas bien, en la manera más eficaz de ejecutar acciones, en la forma para superar obstáculos e, inclusive, en si es posible concluir con éxito las metas propuestas. Éstas y otras preguntas forman parte de lo que es la autoeficacia, la cual tiene estrecha relación con pensamientos, sentimientos y la forma de conducirse o desempeñarse.

La Teoría del Aprendizaje Social de Rotter (1954) destaca que el comportamiento es producto del aprendizaje de situaciones sociales y está guiado por la satisfacción. Esta teoría se basa de la posibilidad de ocurrencia de conductas, de las expectativas (creencia subjetiva de que ocurra algún tipo de refuerzo), el valor del reforzador y la situación psicológica del individuo (Medrano, 2016). Esta teoría afirma que el individuo se comporta de acuerdo a sus creencias, considerando la posibilidad de sus actos y los resultados de estos.

A partir de los análisis realizados por Albert Bandura (1982), es posible describir a la Teoría Cognoscitiva Social o Teoría Social Cognitiva como una serie de procesos acerca del aprendizaje, la ejecución y la interacción (Maté, González & Trigueros 2010). Según este postulado, las personas son impulsadas a realizar cierto tipo de conductas de acuerdo a fuerzas internas y externas, por lo que el desempeño y la ejecución se ven influenciados por más de un factor.

La Teoría Social Cognitiva sostiene que la conducta es producto del aprendizaje social, es una ejecución de las acciones observadas a través de las cuales se adquieren conocimientos, habilidades, estrategias, reglas, creencias y actitudes. Además, el aprendizaje se vuelve una actividad de procesamiento que involucra acontecimientos del entorno, así como aquellas

acciones propias del individuo que en conjunto están sujetas a las expectativas y metas. Es importante comprender que el individuo no solo es espectador del contexto, sino que interactúa, aprende, se retroalimenta y modifica al medio.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en 1977, Albert Bandura propuso la Teoría de la Autoeficacia, a través de la cual explica el concepto que lleva por nombre dicha teoría, así como las fuentes de la autoeficacia. Antes de iniciar con el tema, es necesario realizar una descripción clara y detallada del término, de las variables asociadas a éste y de las implicaciones que tiene en la vida de las personas.

1.1. Definición de Autoeficacia.

El término autoeficacia es un concepto que se ha descrito ampliamente en la literatura para referirse al logro de objetivos, a la claridad para tomar decisiones, las estrategias y expectativas para lograr metas a nivel personal, académico y profesional, en consideración de las propias capacidades, habilidades y conocimientos.

La autoeficacia tiene que ver con las creencias que un individuo percibe de sí mismo, sobre sus capacidades, habilidades y destrezas, que son desempeñadas en prácticas concretas de la vida cotidiana para obtener resultados deseados (Bandura, 1977). Además, juega un papel fundamental en lo que las personas sienten, piensan, la manera en que se comportan y, la motivación que tienen respecto al abordaje de tareas y actividades; por ejemplo, si una persona cree ser buena para hablar en público es muy probable que se sienta segura para realizar actividades grupales o en presencia de audiencia. Si en la ejecución obtiene los resultados deseados, la posibilidad de mantener la conducta por largo tiempo aumenta.

La autoeficacia es un estado psicológico de autoevaluación sobre el rendimiento en situaciones específicas (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008). Para elaborar dicha autoevaluación se requiere que la persona se conozca a sí misma y pueda formar un juicio sobre sus capacidades (Olaz, 2003), éste puede ser positivo o negativo, y se obtiene a partir de la experiencia e interpretación de las propias ejecuciones sobre las actividades de la vida diaria en ambientes cotidianos.

Es importante tener claro que las creencias sobre las propias capacidades no solamente tienen que ver con aspectos internos del individuo, por lo que la teoría de la autoeficacia, según Valencia (2006), describe a ésta como el “producto principalmente de dos ideas que Bandura tiene en mente, la primera es que las intervenciones que modifican el ambiente son eficaces para modificar la conducta y la segunda que la intervención cognitiva del sujeto es imprescindible” (p.37). Esto quiere decir que, al realizar intervenciones sobre el individuo a nivel cognitivo, tanto como las intervenciones para mejorar o enriquecer el ambiente y/o contexto, facilitan el establecimiento de conductas, por lo que el individuo tiene un papel activo, no solo sobre sí, sino también sobre su ambiente con el cual interactúa y se retroalimenta.

Las creencias de eficacia respecto al éxito, en el inicio, desarrollo y conclusión de tareas o actividades, son formas de percepción respecto a las capacidades, habilidades y competencias que posee un individuo. Estas creencias se forman de autoevaluaciones que afectan a la autoconfianza, pero no a la autoestima. Para distinguir entre estos conceptos es importante tener claro que los juicios son realizados en términos de capacidades y no de imágenes o valores.

La autoeficacia es una de las influencias motivacionales que pone en marcha mecanismos para organizar y gestionar los recursos que han de usarse para alcanzar o enfrentar las exigencias de una tarea (Reeve, 2003). En este sentido es posible afirmar que la valoración de la propia eficacia afecta la manera en que un individuo emprende, culmina una tarea y se enfrenta a las exigencias o situaciones estresantes de su medio.

Ornelas, et al (2012, 2013) describen a la autoeficacia como una estimación personal de efectividad ante el afrontamiento de situaciones estresantes; son creencias basadas en la percepción y brinda un panorama del grado de capacidad con la cual cuenta un individuo y que influye sobre la consecución del éxito pese a las adversidades. Asimismo, tiene elementos motivacionales que inciden sobre el desempeño y las expectativas (Chacón, 2006), por lo que aquellas personas quienes confían en sus capacidades se sienten más motivadas para organizar, guiar, regular y ejecutar sus acciones en la obtención de logros.

1.2. Caracterización de la Autoeficacia.

La autoeficacia puede ser descrita en función de expectativas (Olivari y Urra, 2007) y la formación de creencias (Bandura, 1982; Olaz, 2003; Chacón, 2006; Maté, González & Trigueros, 2010). Para el primer caso conviene precisar que existen tres tipos de expectativas: la primera es de situación y tiene que ver con las consecuencias que son producto del ambiente, en ésta la ejecución proactiva del individuo no tiene cabida; la segunda es llamada expectativa de resultado y tiene que ver con aquellas creencias que se tienen respecto a que cierta conducta produce cierto resultado, por ejemplo una persona quien asiste a clases de natación de manera constante es probable que tenga la creencia de que aprenderá a nadar; y la tercera tiene que ver con las expectativas de autoeficacia las cuales se relacionan con las capacidades de ejecución para obtener resultados deseados, en este caso el sujeto toma un papel de actividad frente a la situación en consideración de las habilidades, conocimientos y recursos que posee, por ejemplo si la persona que asiste a clases de natación tiene buena condición física, se adecua al tipo de ejercicio y practica de manera frecuente las posibilidades de aprender a nadar aumentaran.

En cuanto a las fuentes de información para la elaboración de creencias de autoeficacia es posible describir cuatro factores:

1. Experiencias directas: los éxitos o fracasos obtenidos de la propia experimentación, en situaciones del pasado, realizan una modificación sobre la autopercepción en la ejecución de actividades cotidianas (Maté, González & Trigueros, 2010). Estas se asocian a variables personales y situacionales, dentro de las cuales destacan:
 - a. Las estructuras previas de conocimiento que son esquemas respecto a la atención, la autoeficacia, al grado del éxito y fracaso.
 - b. La dificultad de la tarea: la solución exitosa de tareas complejas implica modificaciones en la percepción de la autoeficacia.

- c. Los factores contextuales: aquellos factores externos que intervengan en la facilitación de la resolución de tareas afectan la autoeficacia de manera negativa.
- d. La dedicación de esfuerzo: una persona que posee aptitudes por lo regular tiende a obtener éxito en actividades difíciles con un mínimo de esfuerzo y en el caso de que un individuo logre tener éxito en una tarea difícil tras aplicar un elevado esfuerzo se hace referencia a la posesión de pocas capacidades. Al hablar de situaciones de fracaso como resultado en alguna actividad, después de la aplicación de un esfuerzo elevado se hace la indicación de que el sujeto tiene capacidades limitadas, sobre todo si la actividad es sencilla, y cuando se obtiene el fracaso después de aplicar un esfuerzo mínimo se atribuye a variables que no tienen que ver con las competencias, habilidades o capacidades (Camposeco, 2012).

Algunas estrategias empleadas para aumentar la autoeficacia, a partir de las experiencias directas son el uso de aprendizaje cooperativo, crear oportunidades para promover competencias, emplear estímulos de control, autorregulación, organización, planificación y autoevaluación, algunas técnicas para el control de ansiedad y estrés, hablarse positivo, recompensarse y mediante la práctica favorecer el aprendizaje para aumentar la autoconfianza y motivación (Chacón, 2006).

- 2. Experiencias vicarias: estas tienen que ver con la observación de conductas que son ejecutadas por otras personas, en este caso, el sujeto aprende mediante modelos ejecutados de actividades cotidianas en ciertos contextos (Maté, González & Trigueros, 2010). Aunque no es la principal fuente para incrementar o disminuir la autoeficacia, tiene importancia debido a que los modelos influyen sobre la competencia, semejanza percibida entre un sujeto y su ejemplo (afrentamiento) y por incitación social, ya que actúan como medios para facilitar respuestas (Camposeco, 2012).

Algunas técnicas empleadas para mantener y elevar el grado de autoeficacia mediante experiencias vicarias serían el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo y situaciones de retroalimentación (Chacón, 2006).

3. Persuasión verbal: son juicios valorativos que mantienen una buena percepción de eficacia a través de la expresión de confianza sobre las propias capacidades (Camposeco, 2012), en ambientes escolares la persuasión puede observarse como parte de la retroalimentación ofrecida por el docente después de una evaluación. El poder de esta fuente se incrementa si la persuasión es ofrecida por personas que son importantes para el sujeto en cuestión, si se basan en datos reales y si el contexto es reforzante. Para incrementar la autoeficacia mediante la persuasión verbal es necesario ofrecer retroalimentación basada en hechos y mantener el uso constante de elogios e incentivos, éstos últimos sobre todo en edades escolares tempranas (Chacón, 2006).
4. Activación fisiológica: ésta tiene que ver con la información proporcionada por estados emocionales que pueden tener impacto sobre aspectos fisiológicos (Maté, González & Trigueros, 2010), en ámbitos escolares, la prevalencia de estrés, ansiedad y miedo son los estados emocionales que se manifiestan con mayor frecuencia y se caracterizan por alteraciones cardiovasculares, dérmicas, gastrointestinales, entre otras; en casos más graves se observa la somatización como patología (Camposeco, 2012).

Algunos factores que alteran la autoeficacia a partir de la activación fisiológica son los estados emocionales de otros que inciden sobre el sujeto (como lo es en el caso de los niños: los adultos pueden provocar emociones en los menores), el uso de instrucciones claras y precisas (facilitan la categorización), emplear diversas estrategias de evaluación, el aprendizaje cooperativo y un ambiente de confianza (Chacón, 2006).

La combinación e interacción de estas fuentes de información para la autoeficacia modifican el grado en el cual las personas se sienten con la confianza de realizar ciertas actividades. Además, adquieren una mejor percepción de capacidades y competencias; lo que a su vez tiene un impacto sobre la motivación (Olaz, 2003), el establecimiento de metas, la

planificación de actividades, la anticipación de resultados de expectativas (Chacón, 2006) y la regulación de conductas (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005).

Es posible agregar que los mediadores de autoeficacia, a grandes rasgos, se pueden agrupar en los de tipo cognitivo (pensamientos de la autoeficacia), los de motivación (generadores de acción frente a otras variables), los estados emocionales (sentimientos frecuentes de ansiedad, estrés y depresión) y conductuales (ejecución, dirección y persistencia de actividades).

1.3. Dimensión afectiva de la Autoeficacia.

Los estados emocionales con frecuencia afectan la forma en que las personas se perciben así mismas. Además, interfieren con la toma de decisiones y el desempeño. Castellanos, Latone, Mateus y Navarro (2016) describen que los estados emocionales interfieren con procesos cognitivos y conductuales, se retroalimentan de éstos por lo que el desempeño, las capacidades y la eficacia podrían ser susceptibles a modificaciones. Esto quiere decir que los estados afectivos tienen múltiples efectos sobre variables como los pensamientos, la ejecución de conductas, la toma de decisiones, el grado de motivación, procesos de planeación, entre otras; que en conjunto alteran la forma en que las personas actúan con eficacia y obtienen ciertos grados de desempeño.

De acuerdo con la Teoría Asociativa (Bower y Forgas, 2003) los estados emocionales podrían llegar a distorsionar la atención, siempre y cuando éstos fueran muy intensos; las alteraciones en la atención comprometen el modo en que un individuo es capaz de interpretar y recuperar la información. Dicho de otra forma, un estado emocional intenso influye en la creencia o juicio de autoeficacia debido a que, al pasar por los nodulos de percepción e interpretación, se realiza un filtro sesgado de la información, esto trae por resultado ciertas reacciones, expresiones y conductas con algún grado de deformación.

En la investigación de Medrano y cols. (2016), al probar la Teoría Asociativa tras hacer uso de escalas para la medición de aspectos sociales, aprendizaje, regulación emocional y, efecto positivo y negativo, lograron mostrar en términos estadísticos que una cantidad muy

baja de sujetos con estados de ánimo intenso muestran un sesgo afectivo en dimensiones de autoeficacia. Sin embargo, para el grueso de la población sujeta a la investigación, se demostró que no hay una verificación a esta teoría debido a que pudiera ser que no solo las condiciones emocionales generan un sesgo de juicio o creencia; además es factible considerar que altas habilidades en la regulación emocional previenen una manifestación intensa de estados de ánimo y actúan como un modulador para la no alteración de la percepción.

Al especificar los estados afectivos que pueden presentarse con mayor grado de intensidad, frecuencia y prevalencia en poblaciones jóvenes, es posible encontrar por lo menos tres: el estrés, la ansiedad y la depresión. A continuación, se hablará de cada uno de éstos y la relación que tienen con la autoeficacia.

Rendón (2017) describe que la autoeficacia activa mecanismos que regulan estrategias y herramientas para afrontar el estrés, la ansiedad y el dolor. El efecto de la autoeficacia en condiciones de estrés radica en el esfuerzo empleado para la ejecución de tareas y el desempeño, por lo que una baja autoeficacia equivaldría a tener pocas herramientas de afrontamiento a estresores y traería consigo una disminución en el desempeño, consecución de éxitos y alteraciones fisiológicas sobre todo las relativas al sistema inmune (Bandura, 1977; Kan, 2013 & Castellanos, 2016).

En ámbitos escolares se considera que actúan como estresores los exámenes, la sobrecarga académica, los horarios escolares, la falta de comunicación entre compañeros y profesores, trabajar y estudiar, y, la falta de tiempo para cumplir con tareas y trabajos (Vega, Gómez, Gálvez & Rodríguez, 2017). En los estudiantes, el estrés con frecuencia es manifestado mediante vías fisiológicas por lo que a lo largo de un semestre es posible observar que en temporadas de exámenes la población suele padecer algún tipo de complicación física (biológica) y mental (Vega, Gómez, Gálvez & Rodríguez, 2017). Aunado a estas condiciones, es muy probable que se observen afectaciones en hábitos y rutinas, el grado de motivación, el desarrollo de tareas con cierto grado de eficacia, el cumplimiento de plazos y, en general, en el desempeño académico (Chau & Videla, 2017).

Estados de elevado estrés académico, e inclusive en situaciones en donde se manifiesta burnout académico (experiencia general de agotamiento debida a altas demandas), se evidencia que la autoeficacia tiene un papel autorregulador gracias al cual es posible restaurar desequilibrios percibidos. Es por ello que, mantener, potenciar y aumentar la autoeficacia promueve que las personas tengan mejores posibilidades de afrontamiento ante demandas personales y sobre todo las ambientales (Rendón, 2017).

Otro factor importante de considerar es que, debido a que las creencias de alta autoeficacia permiten hacer sentir a las personas como capaces, la valoración de tareas cambia, razón por la que las implicaciones aversivas, gastos energéticos y demandas de las actividades se aprecian disminuidas (Vega, Gómez, Gálvez & Rodríguez, 2017).

En el caso de la ansiedad se observa una prevalencia de emociones displacenteras, pensamientos negativos que incluyen valoraciones cognitivas respecto a los recursos y demandas, así como a las creencias, preocupaciones exaltadas y percepción de situaciones como amenazantes (Contreras, et al., 2005). En el ambiente escolar los estudiantes suelen presentar ansiedad ante exámenes, redacción de trabajo, exposiciones y trabajos en equipo (Piemontesi & Heredia, 2011).

Las personas que presentan niveles elevados de ansiedad, manifiestan juicios y evaluaciones negativas respecto a la posesión de habilidades, capacidades y competencias; lo que promueve el pesimismo e interfiere en procesos cognitivos como la atención, concentración y aprendizaje. Es por eso que, ante los pocos mecanismos para superar la ansiedad, los estudiantes suelen mostrar desempeños poco satisfactorios (Contreras, et al., 2005), pues responder con ansiedad ante situaciones que están siendo mal evaluadas produce consecuencias sobre el aumento en la preocupación por rendir ante actividades con posibles resultados aversivos, aumentan la vigilancia sobre las propias deficiencias y las creencias negativas facilitan que las tareas sean percibidas como amenazantes o muy difíciles (Piemontesi & Heredia, 2011; Castellanos, Latone, Mateus & Navarro, 2016). Ante esta situación es posible considerar que la autoeficacia tiene un papel mediador debido, por una parte a la experiencia en el dominio y confianza sobre las capacidades, y, por otra parte, debido a que los juicios positivos sobre la propia eficacia podrían actuar como protectores

que promueven una mejor percepción respecto a las capacidades, el esfuerzo, las propuestas, la persistencia para lograr metas y fomentar patrones de pensamientos favorables que incurren sobre la motivación, seguridad, competencia, aspiración, dedicación y reacciones emocionales saludables (Contreras, et al., 2005; Castellanos, Latone, Mateus & Navarro, 2016).

Respecto a la depresión, la literatura indica que quienes presentan esa patología manifiestan creencias irracionales, autoevaluaciones negativas, poco apoyo social, repercusiones sobre la confianza, motivación y esfuerzo, hacen parecer a las cosas más difíciles de lo que realmente son e incrementan las sensaciones de malestar, así como dificultades para encontrar soluciones, por lo que el desempeño se ve disminuido. (Galicia, Sánchez, & Robles, 2013; Castellanos, Latone, Mateus & Navarro, 2016) En este caso, parece ser que la ansiedad y la depresión se manifiestan con efectos bastante similares respecto a la autoeficacia, debido a que existen reportes que muestran que las variables antes mencionadas influyen sobre las percepciones que cada individuo tiene sobre sus capacidades y competencias; de tal modo que la autoeficacia nuevamente funciona como un mediador, el cual aporta técnicas regulatorias que influyen sobre el afrontamiento de situaciones percibidas como aversivas, además promueven percepciones y sentimientos positivos y favorecen la consecución de logros (Contreras, et al., 2005; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005; Galicia, Sánchez; & Robles, 2013). Las percepciones que debilitan a la autoeficacia podrían desencadenar algún tipo de cuadro depresivo, por lo que es necesario realizar una constante vigilancia respecto a los patrones de pensamiento y los estados emocionales (Camposeco, 2012).

Algo que debe quedar bastante claro hasta este punto es el hecho de que la percepción de autoeficacia es determinada por las creencias, es una variable que amortigua el estrés y el burnout, y modula los efectos de ansiedad y depresión respecto al desempeño; por lo que los niveles de malestar general son disminuidos por la autoeficacia, esto significa que además se obtendrá cierto bienestar dependiente de la eficacia personal. En este sentido, se puede entender que los juicios de eficacia se relacionan con el bienestar percibido.

El bienestar es considerado como una satisfacción hedónica y como parte del potencial humano para afrontar y conseguir propósito, los cuales se basan en el desarrollo psicológico y las capacidades para afrontar circunstancias. En un estudiante universitario, afrontar situaciones como tareas, trabajos y la elaboración de una tesis, implica que se requiere contar con una mayor autoeficacia para enfrentar mejor los estresores, además de contar con factores de personalidad que en conjunto permitan incrementar el rendimiento, desempeño y el bienestar (González, Valle, Freire & Ferradas, 2012).

De acuerdo con la investigación de González, Valle, Freire y Ferradas (2012) la autoeficacia y el bienestar se relacionan debido a que las personas que se sienten más competentes manifiestan mayores grados de satisfacción en propósitos de crecimiento personal y de autorrealización. Indican que, en estudiantes universitarios, mayores niveles de autoeficacia resultan beneficiosos para promover el bienestar, un mejor rendimiento académico, mayor orientación de recursos motivacionales y actúa como protector de experiencias de estrés.

Finalmente, es posible agregar que una mayor autoeficacia contribuye a regular y mantener mejores estados de ánimo, proporciona la sensación de bienestar, promueve conductas saludables (físicas y mentales), así como una percepción más optimista y real de las capacidades frente a las demandas, de tal forma que las demandas sean apreciadas como un desafío y no como una amenaza (Contreras, et al., 2005 & Karademas, 2006).

1.4. Dimensión cognitiva de la Autoeficacia.

Las creencias sobre la eficacia personal son patrones de pensamientos referenciados que son reforzados y mantenidos por los resultados de la ejecución de acciones en cierto contexto, los cuales permiten construir situaciones de oportunidad, visualizar escenarios de éxito, potenciar recursos para alcanzar metas y perseverar hasta conseguir el objetivo planteado. La autoeficacia depende de las capacidades y en un estudiante el aprendizaje, la atención, memoria, planeación, organización y ejecución son una parte fundamental de dichos patrones de pensamiento (Olaz, 2003; Camposeco, 2012 & Aquino, 2015).

Los recursos cognitivos parten de la organización de pensamientos, esto proporciona un sentido de control y anticipación para predecir los posibles resultados de la propia ejecución, es decir, las personas requieren de la organización de información en la cual basan sus conocimientos para construir opciones e integrar factores predictivos que incitaran a probar opciones dentro del repertorio conductual (Bandura, 1977; Olaz, 2003; Veliz & Apodoca, 2012); por lo que la organización de información, además de proporcionar opciones para afrontar tareas, orquesta el empleo de recursos y los dirige hacia la ejecución de conductas que se prevé tendrán mejores resultados de éxito.

Es importante aclarar que, parte de la organización de pensamientos e información incluye algunos otros procesos cognitivos que son regulados por la autoeficacia, tal es el caso del aprendizaje, ésta es una variable que ha sido descrita ampliamente dentro de la autoeficacia debido a que es un indicador de logro y desempeño.

El aprendizaje puede ser explicado desde dos formas mediante las cuales es posible acceder a un incremento de eficacia personal. La primera es a través de la propia experimentación y se muestra por las acciones personales que dan resultados y por el uso del aprendizaje cooperativo, éste último se vuelve una herramienta funcional para estimular el control sobre las propias acciones, aumentar el nivel de participación y favorecer la retroalimentación. La segunda manera es por medio del modelamiento, ésta ofrece un ejemplo sobre la ejecución de tareas, promueve el control y dominio de actividades gracias a la observación de personas expertas lo que aumenta la confianza, motivación (Chacón, 2006) y facilita la obtención de estándares contra los cuales se juzgan las propias capacidades, por tanto las personas suelen buscar modelos competentes a lo que desean aspirar, así la adquisición de medios aumenta la efectividad para atender las demandas (Maté, González & Trigueros, 2010).

Otra de las variables cognitivas que tiene impacto sobre las evaluaciones de la propia eficacia es la atención, debido a que durante los procesos de aprendizaje y después de la ejecución de alguna conducta de afrontamiento a tareas, la atención hace que una persona observe los resultados obtenidos, por lo que enfocarse en los logros en lugar de las deficiencias proporciona un mejor sentido de autoeficacia. Esto quiere decir que las creencias

positivas sobre sí mismo atentan hacia las capacidades, lo que equivaldría a considerar que si una persona se cree competente tenderá a prestar atención a procesos de aprendizaje y no a sus errores. Además, sostener la atención sobre las actividades sugiere que los estudiantes obtienen mejores resultados de desempeño debido a que mejoran el procesamiento de información y se facilita el aprendizaje (Castellanos, Latorre, Matus & Navarro, 2016).

Adicionalmente, la autoeficacia tiene injerencia sobre la toma de decisiones, por lo general, las personas suelen elegir hacer aquello en lo que sienten que obtendrán mejores resultados, eligen actividades para las cuales perciben que poseen habilidades y rechazan aquellas para las que advierten tener pocas capacidades. Asimismo, la autoeficacia repercute sobre el grado de compromiso experimentado para la conclusión exitosa de actividades, el grado de esfuerzo y la resiliencia ante las adversidades que representa llevar a cabo conductas encaminadas al logro (Olaz, 2003 & Rendón, 2012), por ejemplo, si una persona entra a un torneo de natación y experimenta posesión sobre habilidades que le son útiles para ganar, tomará el reto, se esforzará y pese a los desafíos permanecerá en la actividad hasta la conclusión de la misma; si por el contrario, la persona se percata como poco habilidosa es probable que se retire antes de terminar el torneo, que no se presente e incluso puede que no se inscriba.

Finalmente, la investigación de Chacón (2006) apuntan a que, dentro del aula escolar, los ambientes académicos saludables y docentes, con un sentido alto de autoeficacia, promueven el aprendizaje debido a que buscan el desarrollo profesional y estratégico de herramientas que facilite la anticipación de resultados de acuerdo con expectativas, metas y planificación frente a retos. Por lo que las creencias de autoeficacia no solo afectan variables cognitivas, sino que favorecen ambientes que alientan a tomar mejores posturas sobre la autopercepción y autoevaluación de capacidades, contribuye a fomentar la sensación de confianza, motivación y autorregulación e incrementa el desempeño académico y profesional.

1.5 Autoeficacia y motivación.

La motivación es comúnmente conocida como aquella fuerza que permite a las personas emprender, diseñar, planear, mantener y ejecutar actividades en función de expectativas hacia el cumplimiento de logros; en otras palabras, la motivación es el impulso que activa y potencia conductas dirigidas a la obtención de éxitos, ya sea por un interés propio sobre la actividad o por considerar a ésta como un medio o fin a través del cual se pueden obtener incentivos (Camposeco, 2012; Alegre, 2013 & León, 2017). En este sentido es posible considerar a la motivación como un factor que interfiere sobre la adquisición y dominio de capacidades, ya que una persona motivada suele ser emprendedora y mantiene estilos de mayor actividad.

Aspectos importantes que tienen estrecha relación con la motivación, es justamente el papel de las expectativas que proporcionan una percepción de competencia, es decir atribuciones sobre el éxito o fracaso; y la impresión valorativa que tiene relación con los juicios y creencias respecto al desempeño (Becerra, 2015). Siguiendo esta línea de pensamiento y tomando en consideración que la autoeficacia incide sobre las expectativas de éxito y fracaso además de aportar juicios sobre las propias capacidades, es posible afirmar que ésta última desempeña facultades importantes sobre la motivación.

La percepción de eficacia personal tiene una capacidad generativa que es necesaria para integrar competencias cognitivas, sociales y conductuales, así como dirigir las hacia el alcance de metas, objetivos y propósitos (Olaz, 2003). Por lo que la autoeficacia influye sobre la motivación, las expectativas de éxito, aspiraciones y la probabilidad de mantener o persistir en una tarea durante más tiempo pese a las adversidades (Barraza, 2010).

La forma en que se relacionan las variables antes mencionadas es respecto a los procesos de autorregulación, formulación y consecución de metas. La autoeficacia tiene injerencia sobre procesos cognitivos como la planeación, prevalencia, autoobservación, autoevaluación y autorregulación (Zimmerman, Kisantas & Campillo, 2005; Camposeco, 2012). Por tanto, en ambientes académicos, un estudiante que se siente competente suele elegir y efectuar tareas con el uso de estrategias que lo encaminen hacia el logro de objetivos, en el caso de

los individuos que se perciben como incapaces evitan realizar actividades ocasionando, a su vez, la in-adquisición de habilidades que resultan en un bajo nivel de competencia (Olaz, 2003).

Adicionalmente, el esfuerzo y persistencia son características fundamentales que se desprenden de la motivación y en donde la autoeficacia interviene. Algunos autores indican que una persona que tiene altos niveles de autoeficacia tiende a buscar metas más desafiantes, regula su comportamiento, se mantiene por mayor tiempo ejecutando conductas y es más perseverante frente a los obstáculos, por lo que se compromete a las actividades hasta concluir las y obtener resultados de calidad que le proporcionen satisfacción (Olaz, 2003; Chacón, 2006; Olivari & Urrea, 2007; Galleguillos & Olmedo, 2017).

Finalmente, en algunas investigaciones, se ha demostrado que personas con alta motivación de logro suelen manifestar un mejor desempeño académico. Aunado a esto, las expectativas, la autoconfianza respecto a la posesión de capacidades y uso de habilidades se relacionan en buena parte como un factor predictivo del rendimiento y competitividad (Becerra, 2015; León, 2017 & Rendón, 2017).

1.6 Autoeficacia y autorregulación.

La autorregulación se refiere a procesos que incluyen el control, organización y monitoreo de sí mismo, con base en los recursos, esto implica que cada individuo logra establecer objetivos con respecto a sus actuaciones, determina el uso de estrategias y evalúa las metas obtenidas para tomar decisiones en situaciones presentes y futuras (Vergara, 2014).

Zimmerman (2005) menciona que la autorregulación puede ser entendida como “un proceso autodirectivo mediante el cual, los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas” (p.2). Esto significa que la autorregulación no es una capacidad que pueda ser adquirida, pero si es un ensamblaje de patrones de pensamiento, habilidades y competencias que se emplean en forma de estrategias para la conclusión exitosa de tareas. En este sentido, el individuo desempeña un papel activo frente a su organización interna y la organización externa, que le proporciona

un sentido de control, previsión y configuración de la ejecución o desempeño, la cual es sometida a una evaluación.

La capacidad para autorregular la conducta aporta cierta autonomía respecto a la construcción de competencias. En el área académica, el aprendizaje autorregulado indica un proceso activo en el cual existe una búsqueda de información de calidad, se establecen metas, se llevan a cabo el registro de desempeño y logros, se adquieren, usan y modifican estrategias, se controla el comportamiento haciendo uso de la motivación en la consecución de logros y la retroalimentación, además de llevar a cabo una autoevaluación a la que le sigue el uso de recompensas o castigos. Por consiguiente, el aprendizaje autorregulado ofrece niveles de proactividad individual y social que otorgan al individuo un sentido de control y motivación. (Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005; Hernández & Camargo, 2017; Galleguillos & Olmedo, 2017).

El aprendizaje autorregulado se da a la par de los procesos de motivación, supervisión, procesos cognitivos y de regulación emocional, así como de persistencia y compromiso. Zulma (2006) señala que el aprendizaje autorregulado implica un proceso metacognitivo debido a que se emplean estrategias de planificación, control y evaluación, además, de tener estrecha relación con el sentido de autoeficacia y procesos motivacionales.

Algunas consideraciones respecto al aprendizaje regulado es que muestra un proceso complejo que, de acuerdo con Zimmerman (1998), pudiera ser catalogado por tres fases:

- Planeación: fase en la que las expectativas y creencias posibilitan el uso de estrategias empleadas para el afrontamiento de situaciones, se fijan metas y se activan procesos, es importante especificar que la percepción de un estudiante respecto a la tarea juega un papel fundamental para hacer frente a las actividades.
- Ejecución: durante esta fase ocurren procesos de aprendizaje pues contempla desde la observación, organización y puesta en marcha del uso de cada una de las estrategias seleccionadas para resolver de manera exitosa la tarea o situación a la cual se enfrenta el estudiante. En este punto es importante precisar que el buen empleo de capacidades facilita el que un estudiante sea perseverante.

- **Autorreflexión/autoevaluación:** En esta última fase, se presta atención a los resultados obtenidos y se realiza una valoración que proporciona un panorama explicativo y predictivo respecto a la adecuación de las estrategias que un estudiante puede emplear para optimizar su conducta en las diversas situaciones a las que tenga que enfrentarse. (Vergara, 2014).

Cuando un estudiante autorregula su aprendizaje su rendimiento académico aumenta, eso se debe a que la activación moviliza aspectos cognitivos, emocionales, de motivación y conducta para establecer y alcanzar las metas propuestas, así como completar tareas tomando en cuenta tanto las ejecuciones del pasado como las posibilidades actuales (Aquino, 2015).

1.7 Autoeficacia académica.

En algunos países del continente Europeo, Asiático y de América, especialmente en América Latina, existe una creciente preocupación sobre la disminución de la participación activa de los estudiantes (Olaz, 2003; Rosario et al., 2012; Veliz & Apodaca, 2012; Moores, 2013; Alegre, 2014; Lata & Nasa, 2014; León, 2017; Galeguillos & Moreno, 2017; Medrano et al., 2016; Castellanos, et al., 2016). Las investigaciones revisadas sugieren que esto podría deberse a las altas exigencias del contexto (académicas, laborales y sociales) aunado a la falta de autoeficacia, autorregulación y motivación.

La autoeficacia académica es descrita como parte influyente sobre aspectos motivacionales que pueden alentar o desalentar ciertas conductas (Veliz & Apodaca, 2012; Lata y Nasa, 2014; Alegre, 2014; Omelas, et al., 2017 & León 2017), se dice que es la que contribuye al éxito, que facilita la organización, ejecución y resolución de problemas; por ejemplo, cuando un alumno se establece metas de aprendizaje indica que está motivado hacia el éxito y dicha meta será alcanzada eficientemente solo si es acorde con su juicio de autoeficacia.

Los juicios de eficacia, que se establece cada persona, se basan en tres dimensiones: la primera tiene que ver con la dificultad de la tarea, la cual determina el grado en el que los estudiantes suponen que implica un desafío. Si la tarea es muy sencilla el desafío será menor,

sin embargo, si la tarea es muy complicada requerirá mayor esfuerzo, persistencia y el uso de diversas herramientas para poder completar con éxito la actividad. La segunda dimensión comprende la generalización de la propia eficacia en relación con sensaciones de poder realizar con éxito cualquier tarea académica dentro de un área específica, pero no sobre todas las diferentes áreas, por ejemplo, si un estudiante es bueno en la resolución de problemas aritméticos tendrá claro que obtendrá un buen desempeño en las materias en donde se emplee aritmética, aunque no sea así en el caso de geografía o español. Finalmente, la tercera dimensión es sobre la fuerza de los juicios de autoeficacia, es bien sabido que una débil percepción se relaciona en mayor medida con conductas de deserción, así como de aplazamiento en la entrega de tareas o trabajos en comparación con aquellos estudiantes que poseen un sentido mayor de autoeficacia.

Es importante no perder de vista que la elaboración de juicios y creencias sobre la autoeficacia proviene siempre de la percepción e interpretación de conductas antiguas que son susceptibles a modificación una vez que se plantean nuevas metas, y que son incentivadas por la elaboración de expectativas, las cuales pueden ser sobre el individuo, el ambiente, las posibilidades de ocurrencia y de acción, así como de solución de problemas. Las expectativas personales se fortalecen gracias a la cognición, debido a que juega un papel fundamental en la motivación y ayuda a determinar la persistencia y el esfuerzo dedicado a la ejecución de una tarea; por lo que estudiantes con altas expectativas de eficacia personal tenderán a esforzarse más y a dedicar mayor tiempo para alcanzar sus objetivos (Alegre, 2014; Becerra, 2015).

La autoeficacia académica suele ser una guía que pone al estudiante en un papel activo y lo mantiene motivado para iniciar una tarea y persistir en ella hasta su culminación, facilitando determinar el esfuerzo, tiempo y perseverancia frente a los obstáculos. Además, tiene impacto sobre la toma de decisiones, la sensación de competencia y bienestar, por lo que personas con altos niveles de autoeficacia académica suelen obtener mejores calificaciones, presentan mejores niveles de salud (física y emocional) e incrementan su rendimiento (Becerra, 2015 & León, 2017).

Pese a todos los esfuerzos a nivel académico, y respecto a las sugerencias realizadas por algunos autores respecto a medidas que pueden ayudar a incrementar la autoeficacia académica, actualmente existe un fenómeno que se presenta de manera frecuente y constante que pareciera contraponerse al logro de objetivos. Dicho fenómeno se caracteriza por la tendencia de postergar o aplazar tareas y actividades de tipo académicas.

En algunos estudios se ha encontrado que la autoeficacia y la postergación o aplazamiento en la realización de tareas muestran resultados de relación inversa (Ferrari, Parker & Ware, 1992; Hanycock et al., 1998; Steel, 2007; Tuckman, 1991, & Wolters, 2003), esto quiere decir que reportes de estudiantes universitarios con niveles altos de autoeficacia tienden a obtener niveles bajos en la demora en la realización y entrega de tareas; la posible asociación indica que conductas de autoeficacia tienen efectos sobre la autorregulación, el establecimiento real de juicios no distorsionados, la formación de expectativas personales y la motivación que conllevan a iniciar, mantener y terminar tareas con éxito.

Capítulo 2. Procrastinación

“¡Es inútil!

no puedo compensar 10 años de holgazanería en 1 día, necesito 2 días”.

Bart Simpson (temporada 24, episodio 10),

El fenómeno caracterizado por demoras o retardos lleva por nombre procrastinación; y de acuerdo con los registros históricos al principio, el concepto fue considerado como algo neutro pues la población hacía alusión al mismo para justificar la no realización de conductas impulsivas. Sin embargo, con el paso del tiempo, se le adjudicó una posición más negativa, considerándolo como un pecado de pereza y finalmente, con la Revolución Industrial, el sentido de la palabra se volvió totalmente negativo, se le atribuyeron características de irracionalidad y holgazanería debido a que iba en contra de los ideales de la época, es decir, el progreso, la productividad y la eficacia (Álvarez, 2010; Quant & Sánchez, 2012).

En la actualidad, considerando a la globalización, el posmodernismo, los avances tecnológicos y el valioso sistema productivo como base de la sociedad, la población en general se somete a vivir días muy ajetreados y con niveles de actividad elevados en donde hay que responder persiguiendo el éxito de manera muy eficiente, aunado a que “el tiempo es dinero”, por lo que en palabras de Carranza y Ramírez (2013) el fenómeno de la procrastinación se ha vuelto un mal moderno.

2.1. Definición de Procrastinación.

La procrastinación hace referencia a todo tipo de conductas que las personas tienen para retrasar el inicio, desarrollo o final de alguna actividad o tarea específica, establecida dentro de un plazo de tiempo. Esta demora es voluntaria, consciente y generalmente se realiza frente a las actividades que las personas suelen percibir que implican cambios, requieren gran esfuerzo de ejecución, tienen relación con compromisos o responsabilidades, incluyen la evaluación de capacidades y se relacionan estrechamente con el afrontamiento a desafíos así

como la obtención de recompensas a corto y largo plazo (Steel, 2007; Sánchez, 2010; Chan, 2011; Quant & Sánchez, 2012; Lammie, 2013; Paz, et al., 2014; Padilla, 2017; Garzón & Gil 2017).

Es importante mencionar que las tareas que con mayor frecuencia suelen ser postergadas son percibidas como aburridas, difíciles, complicadas, poco atractivas y hasta aversivas (Lammie, 2013; Paz, et al, 2014; Garzón & Gil, 2017), por lo que se aplaza aquello que produce malestar y cuyos resultados son sometidos a una evaluación que trae consigo una valoración de capacidades y recursos frente al afrontamiento de tareas (Yarlequé et al., 2017). En este sentido la dilatación, por lo general, da origen a un desempeño insatisfactorio, se encuentra asociada a decrementos en la motivación (lo que a su vez incrementa la inactividad), se observan estados de estrés y ansiedad elevados, así como niveles inadecuados de salud, sueño y hábitos en general (Steel, 2001; Paz et al., 2014; García, 2014 & Padilla, 2017).

La procrastinación, morosidad o dilatación en la realización y entrega de tareas implica un patrón de comportamiento evitativo frente a conductas que implican un alto costo de respuesta (Carranza & Ramírez, 2013). En muchas de las ocasiones éstas se encuentran ligadas a las consecuencias de satisfacción obtenidas a corto plazo en comparación con las que traen resultados a largo plazo (Quant & Sánchez, 2012); por ejemplo, cuando una persona decide empezar el lunes a comer sano y hacer ejercicio sabe que no obtendrá resultados el martes o miércoles, por lo que con frecuencia es probable que poco a poco se convenza a sí misma de sustituir y aplazar las actividades sanas por lo menos hasta el siguiente lunes, así que en esa semana, se dará la oportunidad de realizar otro tipo de conductas que le generen resultados de gratificación inmediata, tales como comer papas, ir de fiesta, beber refresco, pasar muchas horas en internet, etc. Es así como el tiempo, la motivación y las expectativas se vuelven variables muy importantes, pues su impacto tiene que ver con la obtención de resultados satisfactorios frente al esfuerzo que toma realizar las actividades, así como el mantener las conductas deseadas pese a que los resultados no se obtengan de manera inmediata.

Adicionalmente, Steel (2007) incorpora a la definición el que la dilatación es una forma de fracaso de la autorregulación. Al respecto Klassen et al., (2008) y Lien et al., (2016) indican que, justamente se afectan procesos que incluyen la formación de creencias respecto a las capacidades, la autodirección y el autocontrol que tienen estrecha relación con aspectos temporales, de organización, planificación, elección, ejecución y perseverancia.

Otra perspectiva que se tiene frente al constructo tiene que ver con el considerar a éste con una poca o nula relación frente a la holgazanería (contrario a lo que se ha pensado históricamente) puesto que el fenómeno es presentado como un problema en la elección, concentración y ejecución de tareas que resultan desagradables pero que son prioritarias, para dar pie a realizar actividades que resultan gratificantes pero que son triviales (Neenan, citado por García, 2014; Gonzalo, 2010).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, Shadeghi et al. (2014) indican que la procrastinación es una estrategia que suele ser empleada durante el afrontamiento de emociones negativas, por lo que retrasar la elaboración de tareas o trabajos no deseados es el resultado de contrarrestar sensaciones displacenteras. En su lugar se elige realizar otra actividad que es considerada como emocionante o divertida; por lo que se dice éste es un medio para retrasar tensiones a corto plazo, pese a tener que lidiar con ellas a largo plazo.

Finalmente, el modelo cognitivo explica la forma en que las personas tienden a sustentar la procrastinación al indicar que ésta “es un tipo de procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptativos relacionados con la incapacidad y el miedo a la exclusión social” (Quant & Sánchez, 2012; p. 48). Este modelo plantea que las personas se establecen objetivos y dedican un tiempo considerable a pensar sobre la forma de empezar y desarrollar las tareas para cumplir con sus metas, se dice que tiene pensamientos de tipo obsesivos como la rumiación (Sadeghi, et al., 2011). Sin embargo, ante la incapacidad para enfrentar las actividades, terminan por aplazarlas; aunado a esto, presentan poca satisfacción de expectativas que son ligadas al miedo de fallar o ser evaluados de manera negativa, se observan estándares de perfeccionamiento, poca autoconfianza y autorregulación, dificultades para seguir instrucciones, además de, comportamientos de

desorganización; mientras que la percepción de tareas como aversivas, aburridas o difíciles se vuelve reforzante para mantener las conductas de morosidad o procrastinación.

En palabras de Wolters (2003) y Knaus (200) la procrastinación implica un procesamiento disfuncional de la información por lo que es de esperarse que existan esquemas mal adaptativos, una persona con conductas de dilatación, de manera inicial, se comprometerá con la actividad, después presentara pensamientos de queja sobre la tarea, posteriormente se planteara su incapacidad para planear, organizar y ejecutar conductas que le conduzcan al éxito, adicionalmente presentará pensamientos automáticos negativos que tienen estrecha relación con la autoeficacia y finalmente terminara por procrastinar.

2.2. Tipología de la Procrastinación.

A lo largo del estudio de la procrastinación, y con la finalidad de establecer un panorama claro sobre la forma más apropiada para abordar el tema, se ha tratado de identificar y clasificar los tipos de procrastinadores, por lo que autores como McCown et al. (citado por Natividad, 2014) indica que existen (1) procrastinadores académicos que suelen ser impulsivos y despreocupados, (2) los de tipo extrovertido que suelen ser enérgicos y ansiosos, y finalmente (3) los neuróticos que son incapaces de gestionar tareas por lo que presentan dificultades de control frente al uso del tiempo. Ferrari (2000) indica que se pueden observar procrastinadores que exaltan (1) la emoción, también llamados por excitación, (2) los de tipo conductual o de evitación y (3) los de tipo cognitivos o indecisos. Pese a las múltiples formas en que pudieran establecerse tipologías frente al fenómeno, a continuación, se muestran aquellas que hasta la fecha han mostrados evidencia que respalda la categorización.

- Procrastinadores situacionales u ocasionales vs Procrastinadores crónicos o cotidianos.

Es importante identificar que las personas, quienes suelen postergar únicamente una u otra tarea relativa a un área específica de su vida, se suelen llamar procrastinadores situacionales,

emiten conductas puntuales relacionadas con algo en concreto (Chan, 2011; Rodríguez & Clariana, 2016), un ejemplo de esto son las personas quienes, en el ámbito académico, suelen dilatar la elaboración de tareas, exposiciones o la tesis, pero esto no trae consigo el que retrasen otras actividades.

En cambio, la procrastinación crónica es considerada como un patrón mal adaptativo generalizado (Ferrari, O'Callaghan & Joseph, 2005) que afecta en su totalidad la vida del individuo quien la manifiesta, suele causar problemas en múltiples esferas de la vida cotidiana además pone en juego la salud física y psicológica.

- Procrastinación por evitación vs Procrastinación por excitación.

Los procrastinadores evitativos son descritos como las personas que retrasan actividades displacenteras que resultan aversivas porque suelen manifestar miedo al fracaso y eluden a las evaluaciones de desempeño que podrían traer consigo la evidencia de resultados limitantes para afrontar tareas, lo cual afecta la confianza y autoestima (Quant & Sánchez, 2012; Natividad, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016).

Por el contrario, se encuentran los procrastinadores por excitación, quienes tienen la certeza de que la postergación les hace sentir placer y emoción, pues aseguran que trabajan mejor bajo presión, que son capaces de cumplir con las actividades en un corto plazo y además con cierto grado de eficacia, razón por la que esperan hasta el último momento para poner en marcha sus capacidades de afrontamiento frente a las tareas (Ferrari, Doroszko & Joseph, 2005; Natividad, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016).

- Procrastinadores pasivos vs Procrastinadores activos.

Se dice que aquellas personas, quienes no son morosas de manera deliberada sino más bien se paralizan frente a las tareas debido a la indecisión y optan por visiones pesimistas frente a la posesión de capacidades y habilidades para lidiar con ciertas actividades, son llamados procrastinadores pasivos; mientras que aquellos que emplean como estrategia la

dilatación, es decir, usan de manera deliberada el retrasar conductas para obtener un mejor rendimiento además de una activación frente a la gestión del aprendizaje, es a quienes se les llama procrastinadores activos (Quant, 2012; Natividad, 2014; Morales y López, 2016).

De manera adicional Steel (2007, 2011) indica que la procrastinación se da en diferentes ámbitos, por lo que es posible observarla en ambientes laborales, caracterizada por evitar asumir cargos de responsabilidad; la política en donde se posterga la toma de decisiones frente a la aprobación pública y social; la bancaria que compromete recursos económicos y materiales; la del área de la salud que implica conductas de riesgo, adicciones y aplazar tratamientos; en el hogar que se relaciona con actividades en casa y roles; y finalmente la educativa, que afecta la profesionalidad que adquiere cada alumno y el cumplimiento de tareas (Ortega, 2017).

2.3. Emociones y pensamientos asociados a la Procrastinación.

Como parte de las emociones que experimentan las personas, quienes suelen procrastinar, en primera instancia se encuentra el malestar que es producto de la sensación de no poder responder de manera eficiente ante las demandas de la tarea, pero además dicho malestar es percibido después de la dilatación, esto ocurre debido a que por lo regular quien posterga se da cuenta de que tiene un problema en su comportamiento, se frustra ante las dificultades para corregir el mismo y ante la falta de tiempo, todo esto produce sensaciones negativas. Aunado a esto, es posible experimentar elevados niveles de estrés, asociados al aplazamiento, así como un debilitamiento en el sistema inmune (Sánchez, 2010; Paz, et al., 2014). Asimismo, pueden experimentarse como saturados, con abatimiento y sobre pasados por la carga de actividades, por lo que la huida se vuelve una opción para “afrontar” las dificultades. Otra de las emociones que comúnmente se aprecian es el miedo, debido a que se manifiestan inseguridades respecto al afrontamiento de tareas y en algunos casos incluso se vive el miedo por el rechazo que pudiera obtenerse ante una ejecución con malos resultados (Quant & Sánchez, 2012).

En cuanto a los pensamientos asociados a la procrastinación, por lo general se dice que son irracionales, esto implica que se realizan estimaciones respecto a percepciones que se encuentran fuera de la realidad y dan por resultado alteraciones en las creencias y juicios, así como modificaciones conductuales que son poco eficientes. Se dice que los individuos que retrasan tareas suelen presentar problemas de autorregulación, autocontrol, conductas de autosabotaje, alteraciones de interacción social, así como una apreciación carente de posesión de capacidades (Chan, 2011; Morales & López, 2016).

Cuando se observa una persona con escaso autocontrol, su conducta muestra preferencias por consecuencias a corto plazo y con poco esfuerzo, por esta razón algunos autores aseguran que la orientación temporal hacia el futuro muestra alteraciones y esto origina dificultades para esperar recompensas y seguir instrucciones (Rodríguez & Clariana, 2016; Lien et al., 2016).

En el caso de la autorregulación, las personas morosas suelen mostrar comportamientos de poca atención debido a que no son capaces de sostener conductas eficientes de afrontamiento, las cuales empeoran aún más cuando se presentan distractores. Parece ser que ésta variable correlaciona de manera inversa con la procrastinación por lo que la percepción de falta de tiempo, la perseverancia y eficiencia son mermadas (Paz & Sánchez, 2013; Burnam et al., 2014). Además, el aprendizaje autorregulado presenta fallas debido a que no hay un control respecto al aprendizaje y no se presentan conductas de iniciativa ni autonomía (Garzón & Gil, 2017). No basta con planificar y controlar, sino también es indispensable tener niveles óptimos de autoeficacia para utilizar estrategias de aprendizaje, resistir a los distractores y para completar tareas.

Algunas otras implicaciones que trae consigo la procrastinación son las estrategias desadaptativas que tienen impacto sobre procesos cognitivos y metacognitivos, afectan el aprendizaje, la atención, planeación, organización, el desempeño y la generación de conductas, se dificulta el establecimiento de metas, el automonitoreo, la toma de decisiones, así como la adquisición y uso de habilidades para resolver problemas y generar respuestas efectivas (Ferrari & McCown, 1994; Sánchez, 2010; Quant & Sánchez, 2012; Shadeghi, et al., 2014 & Padilla, 2017).

La motivación es otra variable que se encuentra relacionada con la morosidad, al respecto se indica que la falta de motivaciones produce fallas en la capacidad para lidiar con distractores y perseverar hasta la conclusión exitosa de tareas, por lo que no se persigue el logro sino más bien se busca el no cometer errores (Rodríguez & Clariana, 2016).

2.4. Factores relacionados con la incidencia de la Procrastinación.

La literatura explica factores a los cuales es posible atribuirles cierta responsabilidad por la cual las personas procrastinan, uno de estos es el miedo al fracaso. Esta es una idea irracional que acarrea ansiedad ante las evaluaciones, perfeccionismo, alteraciones de autoeficacia, baja autoestima y bajo rendimiento, tiene que ver con la propensión al fracaso que acompaña a la pérdida de motivación, entusiasmo e iniciativa. De acuerdo a Durán (2017), las personas suelen evitar tareas en las que no tienen garantizado el éxito.

La aversión a la tarea es otra razón a través de la cual se explica que la postergación tiene que ver con una respuesta emocional evocada por la percepción negativa de las tareas, la cual se relaciona estrechamente con juicios negativos. Según Steel (2007) la aversión por la tarea indica que ésta es aburrida, tediosa, desagradable o que implica un costo de respuesta elevado. Las personas que suelen procrastinar por este motivo manifiestan dificultades para tomar decisiones (Paz & Sánchez, 2013) por lo general, eligen aquellas actividades que les gustan y se alejan de aquello que les causa malestar.

La inadecuación en el manejo de tiempo es otro motivo que da origen a la morosidad, se refiere a una mala distribución acompañada de fallos en la planificación (Morales & López, 2017), autorregulación y autocontrol (Durán, 2017). Las personas que tienen una mala percepción del tiempo suelen presentar alteraciones de aplazamiento debido a que no son tan conscientes de la duración de cada tarea, o bien, porque se sienten capaces de realizar la actividad en un periodo corto.

Algunas otras causas estudiadas son las de tipo biológico, entre ellas las genéticas que presentan una correlación en un 22% en estudios con gemelos, lo cual hace evidente que el 78% restante es responsable de aspectos ambientales, sociales y de aprendizaje. También se

han estudiado las funciones cerebrales y el procesamiento de información, en donde se muestra evidencia respecto al papel que desempeña el lóbulo frontal y la corteza prefrontal por encargarse de funciones ejecutivas (García, 2014).

En menor medida se han estudiado causas relacionadas con el ámbito social, las cuales sugieren que los métodos y estilos de enseñanza, crianza, así como el contexto y las figuras de autoridad podrían jugar un papel importante. En algunos otros estudios se ha observado la relación entre la expectativa de logro y la procrastinación, en donde se hace notar el papel modulador de la primera frente a la percepción de dificultades asociadas a la tarea (Ortega, 2017).

Otro aspecto es la personalidad del individuo. Steel, Brothen y Wambach (2001) indican que aspectos de tipo neuróticos, por lo general, suelen presentar mejor relación con la procrastinación, además explican patologías como la ansiedad, depresión, problemas de autoestima, extraversión y autodisciplina.

En la revisión de García (2014) indica “la impulsividad es el talón de Aquiles del procrastinador” (p. 48, citado de Steel, 2011), esto quiere decir que las personas que carecen de autocontrol, con mayor frecuencia, caen en la tentación (distractor) y en el deseo de satisfacer a la misma; por consiguiente, muestran preferencias por obtener beneficios de manera inmediata, aunque tenga menos valor que aquellos a largo plazo. Además, quienes tienen este tipo de conductas se distraen con facilidad, son poco meticulosos y manifiestan dificultades para planificar (Ferrari, 2000; Steel, Brothen & Wambach, 2001; Hernández, 2016).

En el caso de los perfeccionistas, se dice que son personas quienes presentan pensamientos obsesivos y ponen un excesivo interés sobre el control para la realización de tareas, persiguiendo altos estándares de eficacia. Las implicaciones que trae el perfeccionismo respecto a la dilatación tienen que ver con un planteamiento irreal de objetivos persecutorios que no se adaptan a la acción (Durán, 2017), por lo que continuamente las personas mantienen una postura de hipervigilancia frente a los errores y un estado de inhibición de conductas frente al inicio y termino de actividades. Esto quiere decir que, sino empiezan algo,

no habrá motivos para equivocarse, y por tanto ya no habrá razones para preocuparse por lo que los demás y ellos mismos puedan pensar.

Las conductas de morosidad también han mostrado tener impacto sobre la autoestima, debido a que la falla cognitiva que crea alteraciones en la forma de autopercepción respecto a las capacidades, habilidades y competencias suele mezclarse con la valía del individuo, ocasionando una pobre percepción de sí mismo (Ferrari & McCown, 1994; Klassen et al., 2008; Paz & Sánchez, 2013). En este mismo sentido las ideas irracionales que causan la baja autoestima se relacionan con la depresión (Solomon & Rothblum, 1984; Ferrari, 2000).

Con anterioridad se ha mencionado que el estrés tiene estrecha relación con la procrastinación debido al malestar asociado que causa el trabajo a marchas forzadas; y entre más se retrase la elaboración o entrega de tareas se manifiestan mayores grados de exaltación del malestar, por lo que es de esperarse que aparezca la ansiedad. Algunos autores indican que la relación entre estas variables es directamente proporcional (Ferrari, 2000; Álvarez, 2010; Quant & Sánchez, 2012; Carranza y Ramírez, 2013; Paz & Sánchez, 2013; Padilla, 2017) y que se retroalimentan gracias a los procesos cognitivos y los resultados obtenidos después del aplazamiento.

Otros hallazgos relacionados con la conducta de morosidad señalan que afectan sobre la calidad y cantidad en la interacción social, explican que éstas disminuyen debido a que los procrastinadores prefieren actividades en donde no tengan que comprometerse mucho. Esto incluye los trabajos en equipo y relaciones amorosas; además, perciben que es mejor comunicarse por vías que no permitan un acercamiento muy íntimo como el uso de redes sociales (Contreras et al., 2011; Condori & Mamani, 2016).

2.5. Consecuencias del ejercicio de la Procrastinación.

Existen diferentes tipos de consecuencias que pueden ser agrupadas en los efectos de tipo psicológico, físico o biológico, académicos y profesionales, así como los de tipo social. En el caso de los primeros, y como se ha mencionado con anterioridad, algunos factores que hacen susceptible a una persona para que presente conductas de dilatación, a su vez, causan

estrés, ansiedad, depresión, baja autoestima, inadecuación personal, malestar subjetivo, falta de tiempo, desensibilización al malestar subjetivo (se deja de percibir culpa por la postergación), falta de perseverancia (no hay motivación), frustración, vergüenza, culpa, dificultades para mantener la atención, seguir instrucciones y la impuntualidad (Sánchez, 2010; Paz et al., 2014; García, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016; Padilla, 2017).

En el caso del área de la salud física se han encontrado alteraciones que incluyen la somatización, estrés, el debilitamiento del sistema inmune y un aumento en la vulnerabilidad infecciosa, conductas de adicción a bebidas energizantes, alcohol y otras sustancias, mala alimentación, alteraciones en hábitos de sueño (incluso se puede manifestar el insomnio), no hay actividades de autocuidado como realizar ejercicio y recibir atención médica (Quant & Sánchez, 2012; Paz et al., 2014, Morales & López, 2016; Padilla, 2017).

Dentro del área profesional, tanto académica como laboral, se han estudiado con mayor medida los efectos de la procrastinación, entre ellos se encuentra la disminución del rendimiento, que comúnmente se asocia a pobres resultados como obtener bajas calificaciones, un decremento en el desempeño que conlleva a un lento o menor aprendizaje, menor calidad en el trabajo o actividad; se relaciona con el ausentismo y la deserción (Quant & Sánchez, 2012; García, 2014; Padilla, 2017; Garzón & Gil, 2017).

Los efectos sociales son los que se han estudiado en menor medida, sin embargo, se ha reportado que algunas de las causas que acompañan al fenómeno son la adicción a redes sociales, el distanciamiento emocional y afectivo, así como alteraciones en la percepción del apoyo familiar y la adquisición de roles (Ferrari & McCown, 1994; Contreras, et al., 2011; Condori & Mamani, 2016).

2.6. Procrastinación y Autoeficacia.

Los resultados de trabajos que han abordado el estudio de la autoeficacia y la procrastinación son pocos y proporcionan una interesante investigación sobre la posible relación entre dichas variables.

Debido a que la autoeficacia es importante para la iniciación y persistencia en la realización de tareas, resulta trascendental para procesos de autorregulación académica, aprendizaje autorregulado y rendimiento académico; además, poseer capacidades para desempeñarse en ambientes escolares y creer realmente poseer estrategias que facilitan su uso, por lo que es sencillo participar en procesos de aprendizaje, completar tareas y perseverar pese a los distractores. Es por esta razón que es posible considerar que los juicios y creencias sobre la propia eficacia pueden influir sobre la propensión de conductas de dilatación.

Aunque las investigaciones no son del todo claras, parece ser que existe una correlación negativa e inversa entre la procrastinación y la autoeficacia que, aunque en algunos casos es baja, sigue siendo significativa (Ferrari, Parker & Ware, 1992; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Paz & Sánchez, 2013; AlQudah et al., 2014; Roghani, Aghahoseini, Yazdani, 2015; Garzón & Gil, 2017) y predice aspectos del rendimiento, así como de desempeño. La relación más estrecha y fuerte entre éstas se da cuando ambas son presentadas en función de ambientes similares, en este caso un mayor nivel de autoeficacia académica se correlaciona con un bajo nivel de procrastinación académica. Sin embargo, es necesario considerar algunas otras variables que juegan un papel importante, tales son las expectativas, factores motivacionales y aspectos de la personalidad.

Otro hallazgo respecto a estas investigaciones es que los estudiantes que creen tener una mejor capacidad utilizan de mejor manera sus estrategias de aprendizaje en pro a la disciplina para obtener un mejor rendimiento, así como menos problemas de salud física y psicológica (Roghani, Aghahoseini, Yazdani, 2015). Además, debido a la relación que ambas tienen con la autoestima, Hajloo (2014) indica que la autoeficacia puede mejorar las tendencias de conductas de dilatación debido a que se pueden enseñar estrategias de afrontamiento y resolución de problemas.

Los procesos de autorregulación son sumamente importantes para la adquisición de estrategias; para el uso adecuado de las mismas en el inicio, desarrollo y conclusión de tareas debido a que implican procesos cognitivos y metacognitivos. En este sentido es posible entender que la autorregulación proporciona un medio a través del cual se monitorea, controla

y estructura la forma en que se desenvuelve una persona frente a una actividad (Natividad, 2014; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008).

Finalmente, una persona quien duda de sus capacidades por lo general elige posponer realizar una tarea debido a que puede mostrar sus deficiencias (Quant & Sánchez, 2012), el fenómeno de la morosidad no solo tiene relación con aspectos de la tarea, el empleo y dominio de competencias, la personalidad, estados emocionales, procesos cognitivos y la autorregulación; sino que también tiene una potencial relación con la autoeficacia.

2.7. Procrastinación académica.

La procrastinación académica es un defecto en el desempeño de actividades escolares que se caracteriza por el aplazamiento del inicio y termino de las tareas que son solicitadas en la escuela, en un plazo específico de tiempo (Wolters, 2003), en donde el estudiante se ve obligado a realizar y completar la tarea en un tiempo corto.

En el estudio realizado por Ferrari (1991) sobre la procrastinación, se observa que obtuvo cifras alarmantes sobre los índices de demora en tareas y el desempeño académico en estudiantes universitarios, cuyos resultados indican que entre el 70% y 95% de estudiantes en pregrado tienden a postergar el inicio y desarrollo de tareas; mientras que en el mantenimiento de dicha conducta, en niveles posteriores al pregrado, las estimaciones descienden hasta el 20% o 30%, por lo que pareciera indicar que existe un camino de difícil transito mientras un estudiante se encuentra en un nivel universitario, incluido el proceso de titulación, en comparación con el desempeño académico en grados de maestría y doctorado (Solomon & Ruthblum 1984; Steel, 2007). En otro estudio, del mismo autor en colaboración con O'Callaha y Newbegin (2004), indicaron que, en América Latina, el 61% son procrastinadores mientras que el 20% presentan procrastinación de tipo crónica.

De acuerdo con los resultados obtenidos por la investigación de Padilla (2017), realizada en México, indica que tan solo el 9% de la población evaluada no presenta conductas de postergación, mientras que el 91% procrastinan en diferentes grados de frecuencia, éstas cifras hacen evidente que la población mexicana no se salva de padecer este mal.

Investigaciones sobre la procrastinación académica indican que los hombres son quienes suelen reportar mayores niveles de postergación en tareas. Sin embargo, en general la población estudiantil, sin importar el sexo, procrastina en diferentes niveles (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2004; Álvarez, 2010; Sánchez, 2010 & Chan, 2011). En otras investigaciones en donde se analiza la relación con la edad se ha encontrado que las conductas dilatorias disminuyen con el paso del tiempo y la adquisición de posgrados, debido a que se considera que en edades más maduras es poco probable encontrar estudiantes con conductas de dilatación, aunado al neurodesarrollo de áreas frontales. Sin embargo, no todas las investigaciones son concluyentes pues al parecer algunas no han encontrado relación entre la morosidad y la edad (Ferrari, O'Callahan & Newbegin, 2004; Chan, 2011; Cerino, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016).

La actitud de aplazar actividades en el contexto educativo resulta ser una práctica común entre los estudiantes, la cual se refleja en el retraso en la realización de tareas, trabajos o estudio, el empleo de excusas para justificar los retardos, el rendimiento académico, el índice de reprobación, ausentismo y deserción (Chan, 2011; Garzón & Gil, 2017); este problema implica componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales. Además, se dice que la procrastinación es una tendencia de comportamiento que limita el logro de objetivos o metas, que tiene como resultado la experimentación de estrés, ansiedad e inquietud.

Algunos autores sugieren que es necesario hacer una revisión sobre la motivación y conductas de autorregulación, debido a que estas últimas son importantes para determinar si el desempeño procrastinador puede ser resultado de problemas en el control de conductas (Steel, 2007; Álvarez, 2010; Natividad, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016); sin dejar de lado la relación con los aspectos de autoeficacia y el aprendizaje autorregulado.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados en el aula tienen un importante papel para el estudio de conductas de morosidad. Algunas consideraciones al respecto sugieren que realizar evaluaciones de manera constante a lo largo de un semestre, acompañado de que los profesores mantengan cierta inflexibilidad respecto a los términos de la evaluación; así como fechas de entrega y la supervisión con acompañamiento, permiten disminuir los niveles de procrastinación académica (Paz et al., 2014; Rodríguez & Clariana, 2016). Aunado a esto, es

necesario considerar los hábitos de estudio (Álvarez, 2010). Las conductas de dilatación también se modifican por el apoyo social percibido por parte de familiares y amigos, así como el uso de internet y el acceso a redes sociales (Gonzalo, 2010; Contreras et al., 2011; Odac, 2011; Kin et al., 2017).

Por último, es importante mencionar que la conducta de procrastinación, en ambientes académicos, suele ser reforzada por el éxito obtenido después de haber postergado las tareas, por lo que existen estudiantes que afirman que trabajan mejor bajo presión (Natividad, 2014), pues de esta manera es como crean una imagen positiva para evitar castigos; aunque no suele ser así en todos los casos, por lo que existen algunos estudios que muestran la estrecha relación entre la procrastinación, el bajo rendimiento académico y altos niveles de estrés en estudiantes universitarios (Cabrera, et al., 2006; Álvarez, 2010, Quant & Sánchez, 2012).

Asimismo, es necesario precisar algunas características propias de los universitarios, en específico de los psicólogos, tales como el perfil y los aspectos sociodemográficos debido a que existen variables del contexto académico, social y personal que pudieran intervenir en la forma en que se manifiestan tanto el fenómeno de la procrastinación académica como el de la autoeficacia académica.

Capítulo 3. Vida universitaria y sus implicaciones.

“No te digo que vaya a ser fácil,

Pero sin duda te aseguro que valdrá la pena”

Anónimo.

La vida en la época actual se concentra en pasar el tiempo de manera presurosa y eficiente para lograr objetivos, así como obtener satisfacciones de tipo económicas, personales y de estatus; debido a esto es que existen deformaciones sobre la autopercepción, el desempeño y el éxito.

El posmodernismo justamente posiciona a la educación en una postura en donde se vuelve necesario adquirir conocimientos de calidad que vuelvan competitivo al país, y lo hagan prosperar de manera económica (Bernoni, 2005).

Philip (2016), en referencia a su libro “Global Perspectives on Higher Education”, indica que para el 2030 existirán una mayor participación estudiantil, lo que equivale a que cada vez más estudiantes se desenvuelvan en ámbitos políticos, económicos, sociales y de investigación; habrá más participación femenil en las diversas áreas del conocimiento; se acentuarán todavía más las desigualdades en el acceso a escuelas universitarias debido a la alta demanda y a los recursos económicos que juegan un papel importante para cubrir, no solo el ingreso, sino también gastos de licenciatura, pasajes, comida y en algunos casos vivienda. La diversificación y especialización académica se seguirá ofreciendo como una manera de dominio frente a distintos conocimientos, además se prevé que la educación a distancia y los programas en línea aumenten, para que, de alguna manera, satisfacer la demanda y aumentar la competitividad del país. Finalmente, modelos para mejorar la calidad de educación en el sistema académico son muy importantes porque no solo contribuyen al país, sino que representan beneficios personales.

Dentro del área académica, el universitario es una persona que debiera ser altamente eficiente entre las actividades que debe cumplir, entre ellas las que son totalmente

relacionadas con su educación escolar y extra escolar, así como las relacionadas con aspectos sociales y de la salud; por lo que no parece tarea fácil cumplir con todo.

En este sentido, se ha descrito que existe una vida que es meramente académica y una que es fuera del recinto universitario, la cual tiene que ser bien administrada (Brow & Holtzman, 1985). Se entiende muy bien que, durante el tiempo que cada estudiante pasa dentro de la universidad, éste se encuentra planificado y estructurado en función de los horarios de clase y las demandas que cada asignatura posee. Además, dentro del aula, los estudiantes tienen que estar activos respecto a la gestión de su propio aprendizaje, y por lo regular las cosas se complican una vez que el horario escolar termina, puesto que el alumno tiene que organizar por sí mismo sus horas libres, entre las tareas de la escuela, el estudio, la práctica de alguna actividad artística o deportiva, el tiempo destinado para convivir con amigos, pareja y familia, así como el invertido en actividades de relajamiento o distracción en donde el uso del internet y el acceso a redes sociales juega un papel fundamental, sin olvidar que es necesario dormir y comer de manera apropiada (Carranza & Ramírez, 2017).

3.1. Características sociodemográficas.

La trayectoria académica está caracterizada por la vivencia de diversas experiencias personales y académicas que proporcionan un marco a través del cual se puede mirar la formación profesional. Algunos autores sugieren que el periodo de estudios a nivel universitario se encuentra relacionado con contenidos psicosociales (vínculos e interacciones entre pares y adultos referentes, ya sean profesores o familiares) y psicológicos (procesos de aprendizaje, cumplir las propias exigencias, autoeficacia, expectativas y motivacionales, así como hábitos), por lo que es posible decir que existen variables personales y contextuales que determinan la elección académico profesional, así como el desempeño, la eficacia en la solución de tareas, al igual que la adquisición de competencias que serán empleadas en el ámbito laboral y personal (Blanco, 2009; Gómez et al., 2016).

La investigación de Blanco (2009) indica que variables como la autoeficacia y las expectativas de resultado son predictores específicos del interés y la elección del área

académico profesional, además el grado de confianza en las propias capacidades influye en el desempeño y toma de decisiones; aunque no es la única variable que augura buenos resultados escolares, para este fin es la empleada y se relaciona con la procrastinación, considerada como una antagonista que pudiera facilitar el ausentismo y la deserción.

De acuerdo con el INEGI (2016-2017), la cantidad de personas que ingresan a niveles educativos superiores ha ido en aumento y la proporción en relación con el sexo indica que en total existen más estudiantes hombres que mujeres, sin embargo, la relación entre estos cambia cuando se habla de las diferentes áreas educativas. Los registros estadísticos de la UNAM indican que en educación superior existen 51.9% mujeres dentro de la población total.

Los análisis respecto a la edad explican que los estudiantes universitarios de psicología ingresan a los 18 años, con algunas excepciones. En el caso de la UNAM, para aquellos futuros psicólogos que entran por examen de selección, indican que la edad de ingreso es de 20 años; y respecto al tiempo que demoran en terminar la licenciatura, una alta proporción señala que egresan entre los 22 (31.8%) y 23 años (27.9%).

Algunas otras consideraciones de la población universitaria, son el estado civil (que en su mayoría son de tipo soltero), el nivel socioeconómico y sustento de estudios (la población indica que sus padres son quienes sustentan su licenciatura y éstos cuentan con niveles de estudio correspondientes al nivel superior o posgrado), la relación entre estudio-trabajo (los universitarios por lo general no trabajan) y el alojamiento, esto último en relación a la cercanía del domicilio por lo que se pueden observar estudiantes foráneos y de movilidad o intercambio. Estas últimas funcionan como variables contextuales que afectan la forma en que un estudiante presenta ciertos comportamientos.

Algunas consideraciones adicionales son el uso de internet debido a que, en la actualidad, la población infanto-juvenil muestra una tendencia cada vez más elevada en cuanto al acercamiento y uso de aparatos tecnológicos como lo son las computadoras y dispositivos móviles, los cuales pueden causar adicción. Tener acceso a dispositivos con conexión a internet, así como el empleo de redes sociales, resulta bueno para la investigación, realización

de tareas y trabajos, así como para la procrastinación, es decir, sólo perder o pasar el tiempo. (Gonzalo, 2010 & Cham, 2013).

En cuanto a los hábitos de salud se refiere, las investigaciones indican que los estudiantes son conscientes de como debiera ser un estilo de vida saludable, tienen creencias positivas al respecto, además recomiendan y promueven conductas en beneficio de la salud. No obstante, ponen en evidencia que no tienen buenos hábitos de alimentación, carecen de rutinas de sueño y presentan una mala calidad del mismo, no practican ejercicio o alguna actividad deportiva, suelen ingerir de manera constante bebidas energizantes, refrescos, y en fines de semana reportan niveles elevados en consumo de alcohol, tabaco y marihuana; éstas conductas que no son proactivas respecto a la salud por lo general se acompañan de conductas de morosidad, debido a que los estudiantes postergan el inicio o desarrollo de prácticas saludables y las sustituyen por otras (Sánchez & Luna, 2015; Suescúm et al., 2016).

En la actualidad, en cuanto a materia educativa se refiere, se pone un constante énfasis en la manera de proporcionar educación de calidad y sus insumos, así como promover el uso de técnicas y tácticas que faciliten y promuevan el aprendizaje. En lo que respecta a la educación universitaria, los hábitos de estudio ya debieran estar consolidados y únicamente sufrirían cambios de acuerdo con el área de enseñanza. Sin embargo, se ha observado que algunos estudiantes carecen de buenas prácticas y esto dificulta la trayectoria escolar además de poner en riesgo la adecuada adquisición de competencias que son útiles en la vida profesional y laboral. Por esta razón se recomienda la detección y gestión de las formas de aprendizaje, considerar las herramientas y recursos; contar un buen lugar de estudio, horarios establecidos, contemplar los costos y beneficios que implica la resolución de tareas; y la administración de actividades, así como descansos (Brown & Holtzman, 1985; Phillips. 2003).

De acuerdo con los registros obtenidos por análisis estadísticos en la UNAM, se indica que los psicólogos suelen estudiar mediante la realización de lecturas (sobre todo los que ingresan por examen), subrayado, así como la elaboración de resúmenes o síntesis tipo acordeón, aplicando lo aprendido en la resolución de problemas adicionales a los abordados en clases y optar por las diferentes formas de repaso.

3.2. Perfil psicológico del universitario de psicología.

Los centros educativos siempre proporcionan información sobre el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, por lo que un aspirante trata de adecuarse a las características y cualidades que son importantes para un buen ejercicio profesional de la licenciatura de acuerdo con el contexto del país.

Algunas investigaciones muestran los perfiles de personalidad de estudiantes universitarios específicamente del área de psicología, las cuales sugieren:

- En España: la inteligencia se muestra en un nivel promedio y existen diferencias significativas entre hombres (más motivados, no se apegan a normas, espontáneos, prácticos e irritables) y mujeres (refinadas, sagaces, entusiastas, expresivas y con pobre autocontrol) (Alonso, citado por Aragón, 2011).
- En Chile: en general los psicólogos son objetivos, racionales, intuitivos, creativos y presentan flexibilidad en su pensamiento, además comparten un perfil similar con los arquitectos (Biltran, citado por Aragón, 2011).
- En Colombia: son estudiantes que suelen tener promedios altos, tienen pensamientos concretos, son creativos, presentan cualidades de liderazgo y solucionan problemas de manera eficiente. En relación con patologías indican que tienen patrones de tipo narcisistas, histriónicos y de bipolaridad, tienen prevalencia con trastornos de tipo compulsivo y ansioso, con frecuencia buscan la atención, tienen buenas habilidades de comunicación y presentan evitación cognitiva (Salamanca & Forero, 2014).

De acuerdo con la investigación de Aragón (2011), el perfil de personalidad de un estudiante universitario de la licenciatura en psicología, en México, indica que presenta una adecuada expresividad emocional, tiende a ser sociable (aunque no extrovertido), muestra niveles adecuados de confianza en los otros, suele ser tolerante y conciliador, espontáneo, se mantienen objetivos, evidencia sensibilidad, ser compasivo, cuentan con autosuficiencia, sinceridad y flexibilidad en el pensamiento.

Durante los primeros años de la licenciatura se observa en los estudiantes niveles significativos de inseguridad e inestabilidad emocional (caracterizada principalmente por la evitación de responsabilidades y la inconstancia), pero hacia la conclusión de la trayectoria académica se observa que se adquieren niveles elevados de autoestima, se disminuye la inestabilidad emocional gracias que los universitarios se vuelven realistas y solucionan de manera apropiada sus problemas, pero la ansiedad se hace presente (Aragón, 2011).

Lo descrito anteriormente presenta relación con la autoeficacia debido a que, durante la estancia académica, los estudiantes presentan modificaciones en los juicios de creencias, por lo que se percibirán con baja o alta capacidad, seguridad y estabilidad de acuerdo con su aprendizaje, desempeño, adquisición de conocimientos, agenciación de competencias al igual que estrategias.

En la misma investigación, se explican diferencias entre hombres y mujeres, en el caso de los primeros se observa que existe una mayor capacidad mental, menos autocontrol y fuerza de voluntad, una indiferencia hacia las reglas y presentan ansiedad solo al final de la licenciatura; en el caso de las mujeres se observa poco autocontrol y fuerza de voluntad, dificultades para adaptarse a los cambios, manifiestan mayor objetividad, pero a su vez impulsividad y ansiedad.

En este momento es preciso recordar que aspectos como la impulsividad tienen una estrecha relación con conductas de procrastinación, por lo que el perfil del estudiante y la personalidad interactúan, junto con el medio, tanto para facilitar como para impedir que los estudiantes lleven a cabo conductas de aplazamiento.

Aunque no es fácil determinar cuál es el perfil que más se adecua para un estudiante de la licenciatura en psicología, debido a las diferentes competencias que se necesitan por área y por la variedad de programas que se imparten en diferentes centros educativos, es importante considerar que existen requerimientos que son mínimamente necesarios para augurar la adquisición de buenas prácticas profesionales que satisfagan tanto al estudiante como a la sociedad a quien va a brindar sus servicios.

Capítulo 4. Método.

4.1. Justificación.

El término procrastinación académica, también llamado postergación o morosidad, hace referencia a todas aquellas conductas voluntarias que implican retrasar el inicio, desarrollo o conclusión de alguna actividad que tenga que ver con aspectos escolares. De acuerdo con Steel (2007), Quant y Sánchez (2012) la postergación de los deberes académicos es el resultado de fallas en la autorregulación, es decir, en el uso y dominio de estrategias que tienen que ver con la planeación, organización y formación de creencias respecto al uso de capacidades.

Sin embargo, las conductas de morosidad también son entendidas como formas de afrontamiento a estímulos que resultan desagradables, en este sentido pareciera ser que los estudiantes seleccionan de manera voluntaria aquellas actividades que les producen gratificaciones inmediatas y terminan por aplazar aquellas que resultan poco placenteras (Ferrari, Parker & Ware, 1992; Sánchez, 2010; Hajloo, 2014; Wu, et al., 2016). Además, autores como Sánchez (2010), Paz, et al., (2014), Steel y Klingsiec (2016) indican que la procrastinación es el resultado de un procesamiento de información disfuncional que se asocia a factores de la personalidad, por lo que pensarse como carente de recursos afecta tanto como percibirse con una confianza exacerbada.

Las conductas de postergación desencadenan estados emocionales de malestar que se relacionan con la frustración, ansiedad, estrés, miedo, abatimiento, así como con la sensación de falta de tiempo y carencia de recursos, además de pensamientos fuera de la realidad que dan por resultado a las alteraciones de creencias y juicios; las ideas que se presentan se relacionan con dificultades para seguir instrucciones, obtener recompensas, perseverancia, aprendizaje, atención, desempeño y el uso de habilidades para resolver problemas; por tal razón es importante contar con estrategias de planeación y organización que ayuden a disminuir la frecuencia de conductas de aplazamiento (Paz & Sánchez, 2013; Morales & López, 2016; Garzón & Gil, 2017).

Los estudiantes universitarios manifiestan por dos vías el impacto que tiene el fenómeno; la primera cuando se obtienen beneficios posteriores a la dilatación por lo que la conducta se mantiene, por ejemplo, cuando se obtiene una calificación alta después de haber entregado un trabajo que fue realizado de manera apresurada y con poco cuidado debido a la carencia de tiempo (Ferrari, Doroszko & Joseph, 2005; Natividad, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016). La otra vía tiene que ver con aspectos negativos que se obtienen por dejar todo al final, tales como obtener una baja calificación que no necesariamente refleja el desempeño real durante la elaboración de la tarea; en este caso la conducta se mantiene debido a que se retrasa el tener que lidiar con los efectos desagradables que acarrea la tarea, tanto en el momento de la elaboración como en los resultados de la ejecución (Steel, Brothen & Wambach, 2001; Sánchez, 2010; Paz et al., 2010; Padilla, 2017).

Sostener comportamientos de aplazamiento académico representan alteraciones en el pensamiento y comprometen tanto a la adquisición de aprendizajes como de competencias, de tal manera que sin importar el impacto del fenómeno (positivo o negativo), los estudiantes universitarios ejecutan conductas que resultan poco eficientes porque no satisfacen de la mejor manera las demandas del medio, dan soluciones que no reflejan el dominio de sus capacidades e involucran fallos en la selección de actividades, la autorregulación y el autocontrol, los cuales inciden tanto en el aprendizaje como en algunos otros procesos cognitivos.

En el ámbito académico, la autoeficacia es un constructo que pareciera estar relacionado con la procrastinación, debido a que las creencias que las personas perciben respecto a sus propias capacidades, habilidades y recursos, para obtener resultados deseados, tienen impacto sobre los procesos cognitivos y la conducta. La autoeficacia se entiende como la percepción de creencias o juicios respecto a las capacidades que se basan en una experiencia previa, la cual se reinterpreta a través de nuevas ejecuciones, razón por la que se ve afectada la adquisición de metas de aprendizaje (González, et al., 2012; Galleguillos & Olmedo, 2017).

Desde otra perspectiva, la procrastinación académica es entendida como una forma de afrontamiento pasivo que entorpece el aprendizaje y desempeño, mientras que la autoeficacia

académica implica una posición activa frente a las tareas, la cual se relaciona con la persistencia, la sensación de perseverancia frente a los obstáculos y la facilitación de uso de recursos para el desarrollo exitoso de actividades, inclusive, alumnos que se perciben en mayor dominio de sus propias capacidades suelen obtener mejores calificaciones pese a las dificultades (Ferrari, Parker & Ware, 1992; Zimmerman, Kitsantas & Campillo, 2005; Astudillo, 2005; Olivari & Urra, 2007; Hajloo, 2014).

De tal manera que tiene un papel importante el hecho de que cada universitario crea en la posesión de sus habilidades, capacidades y aptitudes, es decir, creer en las propias capacidades y poseerlas promueve el actuar con mayor eficacia, debido a que se ven facilitados procesos de autorregulación de conductas, toma de decisiones, planeación, organización, automonitoreo, el empleo de estrategias y un mejor desempeño académico que garantice el aprendizaje así como la disminución de comportamientos que implican procrastinar en respuesta a tareas que resultan demandantes (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008).

Por lo tanto, la presente investigación planea explorar la posible relación entre la procrastinación y la percepción de autoeficacia en ambientes escolares de población mexicana; esto permite establecer bases con las cuales se puede trabajar en la población universitaria aspectos como la fortaleza de destrezas, así como habilidades, el establecimiento de hábitos que persigan metas escolares, además de promover en los estudiantes una autorreflexión respecto a la posesión tanto de recursos como capacidades que pueden ser empleados para mejorar la realización de actividades que implica la adquisición de aprendizaje y conocimiento.

4.2. Planteamiento del problema.

La relación investigada entre la autoeficacia y la procrastinación en ambientes académicos sugiere que la percepción de creencias sobre las capacidades es importante para la realización de actividades y la persistencia en las mismas, debido a que además de poseer habilidades hace falta creer que realmente se tienen como para facilitar su empleo en procesos de

aprendizaje. Razón por la cual, los juicios tienen un papel importante sobre la toma de decisiones, la planeación y organización que conlleva a que un estudiante obtenga un desempeño óptimo que garantice tanto el aprendizaje como la agenciación de competencias no solo académicas, sino laborales, sociales y personales (Olaz, 2003; Olivari & Urrea, 2007; Galleguillos & Olmedo, 2017).

Es así como se vuelve necesario analizar la manera en que los estudiantes se visualizan a sí mismos, puesto que si se perciben como individuos eficaces tenderían a realizar menos conductas de postergación, sin embargo, esta no es la única posible relación, puesto que al realizar una sobre valoración de sus capacidades, los universitarios podrían procrastinar debido a un exceso de confianza que los podría llevar a dejar todo hasta el límite con la consigna de que son más activos y obtienen mejores resultados bajo presión (Chu & Choi, 2005).

Del tal manera que si la autoeficacia académica influye de forma positiva en la calidad del aprendizaje, adquisición y uso de competencias, entonces la procrastinación académica resulta como una antagonista que describe, de acuerdo con el contexto personal y social, un despilfarro en horas y postergación de tareas poco agradables pero muy importantes que repercuten sobre el bienestar del individuo, la gestión de aprendizajes, estrategias y del mismo modo afecta el desempeño (Stell, Brothen & Wambach, 2001; Ferrari, O'Callahan & Nwebegin, 2004; González, et al., 2012; Paz & Sánchez, 2013; Paz, et al., 2014; Padilla, 2017).

Y como en la actualidad las instituciones educativas superiores suelen ser lugares altamente estresantes que requieren que los estudiantes posean múltiples capacidades, con el fin de poder afrontar de manera apropiada cada tarea y reto que se suscita durante la trayectoria escolar, es necesario que los estudiantes empleen sus herramientas de forma eficaz para resolver las actividades académicas. En consecuencia, tener un manejo apropiado de habilidades y estrategias, así como saberse poseedor de las mismas en función del uso que se les da para dar la cara a las actividades, facilita que los universitarios tomen riesgos y adquieran competencias que implican un crecimiento académico profesional, además de facilitar un mejor desempeño académico que garantice el aprendizaje y la disminución de

comportamientos que implican procrastinar en respuesta a tareas que resultan demandantes (Salanova, Grau & Martínez, 2005; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Hajloo, 2014).

Lo anterior explica la necesidad de elaborar investigaciones que permitan explicar de mejor manera la relación existente entre los constructos procrastinación y autoeficacia en ambientes académicos, debido a que si existe una relación inversa entre éstos, los universitarios que manifiesten ser más conscientes respecto a sus capacidades, podrían reconocer que necesitan hacer ajustes sobre algunos procesos cognitivos que implican la adquisición de aprendizaje, en este caso, las actividades académicas que promueven la agenciación de conocimientos no serían aplazadas (Ferrari, Parker & Ware, 1992; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Paz & Sánchez, 2013; AlQudah, et al., 2014; Roghani, Aghahoseini, Yazdai, 2015; Garzón & Gil, 2017).

4.3. Pregunta de investigación.

¿Existe una relación entre la procrastinación y la percepción de autoeficacia en estudiantes de nivel superior de una universidad pública?

4.4. Hipótesis.

Hi: Existe una relación entre la procrastinación y la autoeficacia en estudiantes de nivel superior de una universidad pública.

Ho: No existe una relación entre la procrastinación y la autoeficacia en estudiantes de nivel superior de una universidad pública.

4.5. Variables

1. Autoeficacia académica

Definición conceptual: de acuerdo con Bandura (1925), la autoeficacia es considerada como las creencias y sentimientos que tienen las personas acerca de sus propias

capacidades, habilidades y destrezas puestas en marcha sobre las acciones y prácticas concretas que las personas desarrollan en su vida cotidiana.

Definición operacional: Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA), Barraza (2010).

2. Procrastinación académica

Definición conceptual: de acuerdo con Ferrari & Tice (2007), la procrastinación es un patrón de comportamiento caracterizado por aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser entregadas en un momento establecido.

Definición operacional: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), y validada por Domínguez.

4.6. Instrumentos.

Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) de Barraza (2010).

Mide la autoeficacia en tres dimensiones: actividades académicas orientadas a la producción (Output), actividades académicas de insumo para el aprendizaje (Input) y las actividades académicas de interacción para el aprendizaje (Retroalimentación). El inventario consta de 20 ítems que son respondidos con una escala Likert de cuatro valores. Tiene una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.91 y una confiabilidad por mitades de 0.88; cuenta con validez de contenido aceptable, una validez de consistencia interna que confirma la homogeneidad del instrumento y, en cuanto a su análisis factorial de las tres dimensiones mencionadas se indican valoraciones muy buenas. El instrumento puede ser aplicado de forma individual o de grupo.

Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), y validada por Domínguez (2013).

La escala fue adaptada y validada para población de Lima, Perú. Los reactivos evalúan la confiabilidad y la tendencia a la procrastinación académica, cuenta con dos dimensiones: la

de Postergación de Actividades y la de Autorregulación Académica. Está compuesta por 12 ítems que se puntúan por una escala tipo Likert de cinco puntos. Tiene un alfa de Cronbach de 0.80, en cuanto al análisis factorial, es apropiado que confirma las dos dimensiones y los ítems correspondientes a cada factor. El instrumento puede ser aplicado de forma individual o de grupo.

4.7. Tipo de estudio y diseño de investigación.

Con el propósito de probar la hipótesis planteada, se realizó un estudio de tipo no experimental, transversal y correlacional, debido a que la investigación se hizo sin manipular de manera deliberada las variables, los datos se recolectaron en un tiempo único y se describió si existe una relación entre las variables mencionadas con anterioridad.

4.8. Muestra.

La muestra fue no probabilística, formada por 280 estudiantes de una universidad pública de la Ciudad de México que cursaban la licenciatura de psicología, de los cuales 59 fueron de primer semestre, 84 de tercer semestre, 72 de quinto semestre y 66 de séptimo semestre. Se incluyeron en la muestra alumnos que pertenecían exclusivamente a la licenciatura antes mencionada, que radicaran en México y cuya edad estuviera entre los 18 y 23 años, así como, aquellos quienes contestaron en su totalidad los cuestionarios proporcionados.

4.9. Procedimiento.

Se acudió a las instalaciones de la universidad para llevar a cabo la aplicación de los inventarios. A los alumnos de nivel superior quienes participaron en la investigación se les extendió un consentimiento informado a través del cual se les hizo saber la finalidad de la investigación y se les explicó la confidencialidad de la información proporcionada (Anexo 1). A continuación, proporcionaron datos generales (semestre, edad, sexo y turno) para

posteriormente, proporcionarles el Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica y la Escala de Procrastinación Académica (Anexo 2). Al finalizar, se les agradeció por su participación, además, se les proporcionó datos por si algún participante quisiera solicitar los resultados obtenidos de la investigación.

4.10. Análisis estadístico.

Mediante el uso del programa SPSS (versión 23) se realizó un análisis descriptivo de la muestra de estudiantes universitarios para observar los resultados de forma organizada en función de las características investigadas; también se analizó el tipo de distribución, así como la homocedasticidad de los datos para indicar si era prudente continuar con la estimación de atributos y elegir el estadístico adecuado.

Para los resultados obtenidos de la aplicación del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) se realizó el cálculo de la consistencia interna mediante el análisis de Alfa de Cronbach, esto con la finalidad de evaluar la confiabilidad de los instrumentos; posteriormente, para determinar la relación entre variables, se hizo uso del coeficiente de correlación de Pearson.

De manera adicional se realizó un análisis de varianzas para evaluar la posible relación entre los datos obtenidos por los cuestionarios y las características de la muestra.

Capítulo 5. Resultados

Con la finalidad de resolver la pregunta de investigación y corroborar o refutar la hipótesis planteada a continuación, se muestra la información obtenida mediante la aplicación de los instrumentos.

5.1. Estadística descriptiva.

En este apartado se presentan las características sociodemográficas de la muestra.

- **Género**

En relación con el género se observa que el 81.43% (228) son mujeres y sólo el 18.57% (52) son hombres; esta relación se debe a que en la licenciatura en psicología la mayoría de la población es femenina.

- **Edad**

En cuanto a la edad se refiere, y en consideración de las restricciones establecidas para el muestreo, la variable se distribuyó de la siguiente manera.

Tabla 1.

Distribución de las edades de la muestra.

Edad	Número de alumnos	Porcentaje
18 años	57	20.36%
19 años	61	21.79%
20 años	72	25.71%
21 años	54	19.29%
22 años	26	9.29%
23 años	10	3.57%
Total	280	100%

- **Semestre**

La relación de la población en cuanto al semestre que cada estudiante de la licenciatura en psicología cursaba indica que:

Tabla 2.

Distribución de semestres de la muestra.

Semestre	Número de alumnos	Porcentaje
Primero	59	21.07%
Tercero	84	30%
Quinto	71	25.36%
Séptimo	66	23.57%
Total	280	100%

Nota: es importante señalar que se consideraron únicamente semestres nones debido a que, en cada periodo académico, no se encuentran todos los semestres, esto quiere decir que se turnan entre nones y pares.

- **Turno**

De acuerdo con la posibilidad de horarios de asistencia a clases, la mayoría de la población indicó que tiene un horario mixto (40.36%) mientras que el segundo en frecuencia es el matutino (32.50%) y finalmente el vespertino (27.14%) (ver tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de la muestra en función de turnos académicos

Turno	Número de alumnos	Porcentaje
Matutino	91	32.50%
Vespertino	76	27.14%
Mixto	113	40.36%
Total	280	100%

5.2. Confiabilidad de los instrumentos.

El **Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica (IEAA)** de Barraza (2010) muestra:

Tabla 4.

Consistencia interna de IEAA

Dimensión	Reactivos	Alfa de Cronbach obtenido por Barraza (2010)	Alfa de Cronbach
Output	3, 4, 5, 6, 17, 19 y 20	0.81	0.718
Input	10, 12, 13, 14, 15 y 18	0.80	0.695
Retroalimentación	1, 2, 7, 8, 11 y 16	0.79	0.749
Total, de la prueba	Todos los ítems	0.91	0.850

El valor obtenido del análisis de confiabilidad tras la aplicación de IEAA, así como el correspondiente a cada dimensión (ver tabla 4) resulta ser un poco menor al obtenido por Barraza, sin embargo, el alfa de Cronbach sigue siendo elevada por lo que explica una alta fiabilidad.

El valor de Output, que tiene que ver con producciones que reflejan el aprendizaje es decir la ejecución de conductas que traen consigo éxitos o fracasos obtenidos de la propia experimentación, es de 0.718 lo que indica que tiene un alto grado de confiabilidad; para el caso del Input, que se refiere a los insumos de aprendizaje tales como el esfuerzo, dedicación, constancia, atención, organización, autorregulación, entre otros, se obtuvo un valor de 0.695 esto quiere decir que el grado de confiabilidad es moderado; y para el caso de la Retroalimentación, que implica los procesos de interacción implícitos en el aprendizaje como

la persuasión verbal y el aprendizaje cooperativo, se registró un valor de 0.749 nuevamente un alto grado de confiabilidad.

La **Escala de Procrastinación Académica (EPA)** de Busko (1998), y validada por Domínguez, muestra:

Tabla 5.

Consistencia interna de EPA.

Dimensión	Reactivos	Alfa de Cronbach obtenido por Domínguez	Alfa de Cronbach
Postergación académica	1, 6 y 7.	0.752	0.819
Autorregulación académica	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12.	0.821	0.794
Total, de la prueba	Todos los ítems	0.80	0.501

El valor obtenido de alfa de Cronbach para EPA indica una confiabilidad moderada; en el caso de las dimensiones, para la Postergación Académica se observa una confiabilidad muy alta y para el caso de la Autorregulación Académica se observa una fiabilidad alta (ver tabla 5).

5.3. Niveles de Autoeficacia.

Los alumnos mostraron diferentes niveles de autoeficacia, solo el 0.7% de personas mostraron un nivel bajo, mientras que el 51.8% presentaron un nivel medio y 47.5% un nivel alto (ver tabla 6).

Tabla 6.

Estadística descriptiva del nivel de autoeficacia.

Nivel de autoeficacia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	0.7 %
Medio	145	51.8%
Alto	133	47.5%
Total	280	100%

Nota: por lo regular las conductas de autoeficacia son elevadas, y las de mayor frecuencia se encuentran asociadas a puntajes medio-alto y alto-bajo.

Datos adicionales y que son sobresalientes respecto al análisis descriptivo de resultados de la muestra obtenidos por IEAA sugieren que, en general, los estudiantes se sienten seguros respecto a sus capacidades y habilidades académicas, sobre todo para tomar notas. Sin embargo, se presentan poco seguros respecto a su participación activa en clases, así como cuestionar a los profesores.

5.4. Niveles de Procrastinación.

En la muestra de 280 alumnos de psicología se observó que la presencia de procrastinación se distribuyó de la siguiente manera, el 37.5% procrastinan poco, el 62.5% presentan niveles medios y nadie presentó un nivel alto de procrastinación (ver tabla 7).

Tabla 7.

Estadística descriptiva de los niveles de procrastinación.

Nivel de procrastinación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	105	37.5%
Medio	175	62.5%
Alto	0	0%
Total	280	100%

Nota: La mayoría de los puntajes obtenidos se encuentran en el límite de medio a bajo, por lo que existen muchos estudiantes que oscilan entre bajo-alto y medio-bajo.

Resultados adicionales que son de importante mención respecto al análisis descriptivo de los datos de la muestra obtenidos por EPA indican que los estudiantes siempre asisten a clases y por lo regular, cuando no entienden algún contenido, buscan ayuda, tratan de completar tareas y trabajos lo antes posible, intentan mejorar sus hábitos de estudio, invierten tiempo en estudiar pese a que el tema les parezca aburrido, constantemente tratan de mantenerse motivados, además, suelen revisar tareas antes de entregarlas.

5.5. Relación entre Autoeficacia y Procrastinación.

Para determinar el tipo de análisis de correlación primero se observó el tipo de distribución de la muestra, el cual se adecua a la norma; de manera adicional se realizó el cálculo de la homocedasticidad (homogeneidad de varianza) mediante la prueba de Levene, la cual dio por resultado $p > 0.05$. Por lo que se determinó el uso de pruebas de tipo paramétricas para el análisis de datos.

La relación encontrada entre las variables autoeficacia y procrastinación, así como de sus dimensiones se realizó mediante una correlación de Pearson, cuyos resultados se pueden observar en la tabla 8.

Tabla 8

Resultados de la correlación entre las variables y las dimensiones de IEAA y EPA.

Dimensión	Autoeficacia			Procrastinación		EPA
	Input	Output	Retroalimentación	Postergación académica	Autorregulación académica	
Input	1					0.025
Output	0.633**	1				0.068
Retroalimentación	0.423**	0.481**	1			0.070
Postergación académica	0.034	0.105	0.186**	1		0.039
Autorregulación académica	0.004	0.006	-0.034	-0.483**	1	0.856**
IEAA	0.811**	0.859**	0.792**	0.138*	-0.011	0.068

**La correlación es significativa a nivel 0.01 (bilateral).

*La correlación es significativa a nivel 0.05 (bilateral).

La relación general que muestran ambas escalas no es significativa ($r= 0.068$), lo cual implica que la percepción de autoeficacia y el fenómeno de la procrastinación, en la muestra de investigación de estudiantes universitarios, no evidencian tener algún tipo de relación. Sin embargo, se observa que las dimensiones de EPA se relacionan con las de IEAA de la siguiente manera:

Para el caso de la postergación académica ($r= 0.138$, $p \leq 0.05$) se muestra una relación significativa, pero débil con la autoeficacia total, lo cual indica una pequeña relación entre los constructos.

En el caso de la postergación académica en relación con la autorregulación académica ($r= -0.483$, $p \leq 0.01$) se muestra una relación media significativa, pero inversa, lo cual explica que una persona quien posterga, en cualquiera que sea la actividad, tenderá a autorregular menos sus conductas.

Además, el factor postergación académica se relaciona de manera débil, aunque significativa con la retroalimentación ($r = 0.186$, $p \leq 0.01$), esto quiere decir que dejar para después las tareas, tiene relación con las actividades de interacción académica que se dan durante el aprendizaje.

Finalmente, la autorregulación académica ($r= 0.856$, $p \leq 0.01$) se relaciona de manera moderadamente alta y significativa con el puntaje total de procrastinación, lo que indica que estos constructos tienen una fuerte relación, es decir, los niveles de autorregulación académica explican en buena manera los resultados obtenidos por EPA.

En cuanto a las dimensiones que forman parte de IEAA, en todas se observa una correlación significativa con ésta; esto quiere decir que input ($r= 0.811$, $p \leq 0.01$), output ($r= 0.859$, $p \leq 0.01$) y retroalimentación ($r= 0.792$, $p \leq 0.01$) tienen una estrecha relación con el constructo autoeficacia, es decir lo describen bien. Así mismo, se observa que input y output ($r= 0.633$, $p \leq 0.01$) tienen una relación entre sí, dicho de otra manera, el uso de recursos e insumos requeridos para el aprendizaje se reflejan en la ejecución y resolución de tareas.

De manera adicional, se observa que input ($r= 0.423, p \leq 0.01$) y output ($r= 0.481, p \leq 0.01$) se relacionan con la retroalimentación de forma positiva y significativa; por lo que la retroalimentación tiene un papel importante tanto en los procesos que involucran la adquisición de información y aprendizaje como en las actividades que incluyen el reflejo del mismo.

5.6. Resultados de Procrastinación y Autoeficacia asociados a las variables sociodemográficas.

- Sexo: El siguiente análisis debe ser tomado con precaución debido a que la muestra de hombres es menor, razón por la cual resulta ser poco representativa como para describirla y compararla con la de las mujeres.

En el caso de la procrastinación y el género (ver fig. 1), los resultados indica que, para esta muestra, los hombres en general muestran mayores conductas de procrastinación.

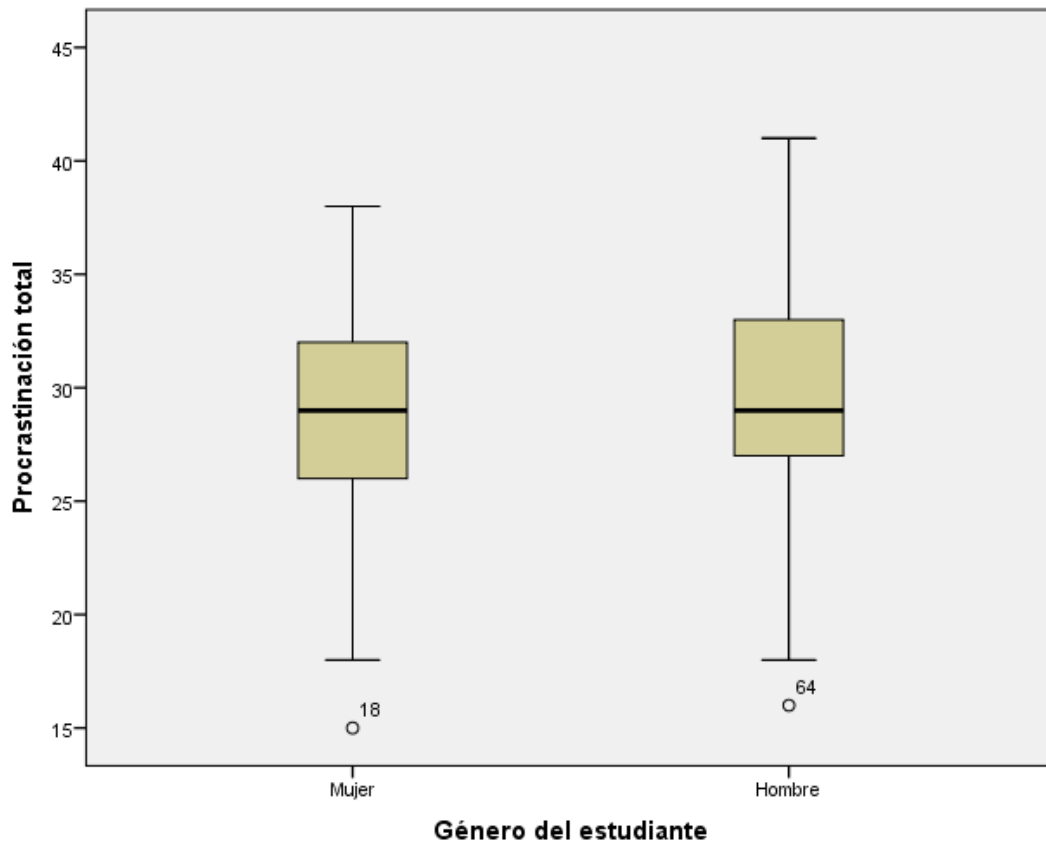


Figura 1. Distribución de la procrastinación total y el género de los estudiantes.

Para el análisis de IEAA, es difícil hacer una descripción detallada debido a que, en la muestra de estudio, las mujeres son quienes muestran los niveles más bajos y más altos de autoeficacia, mientras que los hombres se mantienen de la media hacia arriba.

- Edad: Los siguientes análisis describen los valores obtenidos entre las diferentes edades de los estudiantes y los niveles de procrastinación y autoeficacia obtenida.

Para procrastinación se observar que a la edad de 21 años se manifiestan mayores conductas de procrastinación en comparación con el resto de la muestra (ver fig. 2).

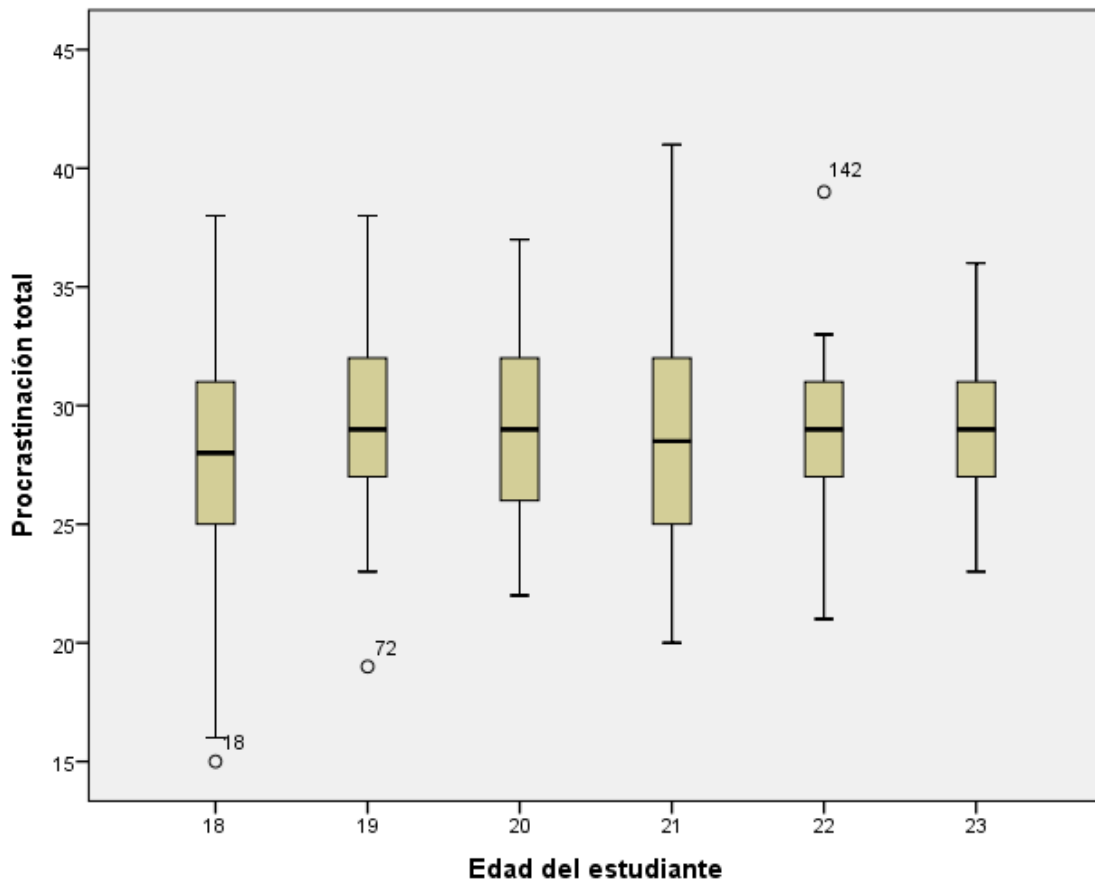


Figura 2. Distribución de procrastinación total y la edad de los estudiantes.

En cuanto a la autoeficacia, se observa un incremento a los 18 y 22 años; sin embargo, las puntuaciones generales fluctúan entre valores medio-altos y altos-bajos.

- Semestre:

La comparación entre los semestres evaluados y la presencia de procrastinación, indica que durante el primer semestre se observan niveles bajos de procrastinación, además, estos aumentan ligeramente conforme continua la trayectoria académica (sobre todo en quinto semestre) para nuevamente volver a disminuir hacia el séptimo semestre (ver fig. 3). Es importante señalar que el decremento final no es igual a los niveles bajos obtenidos por los estudiantes durante el principio de la licenciatura.

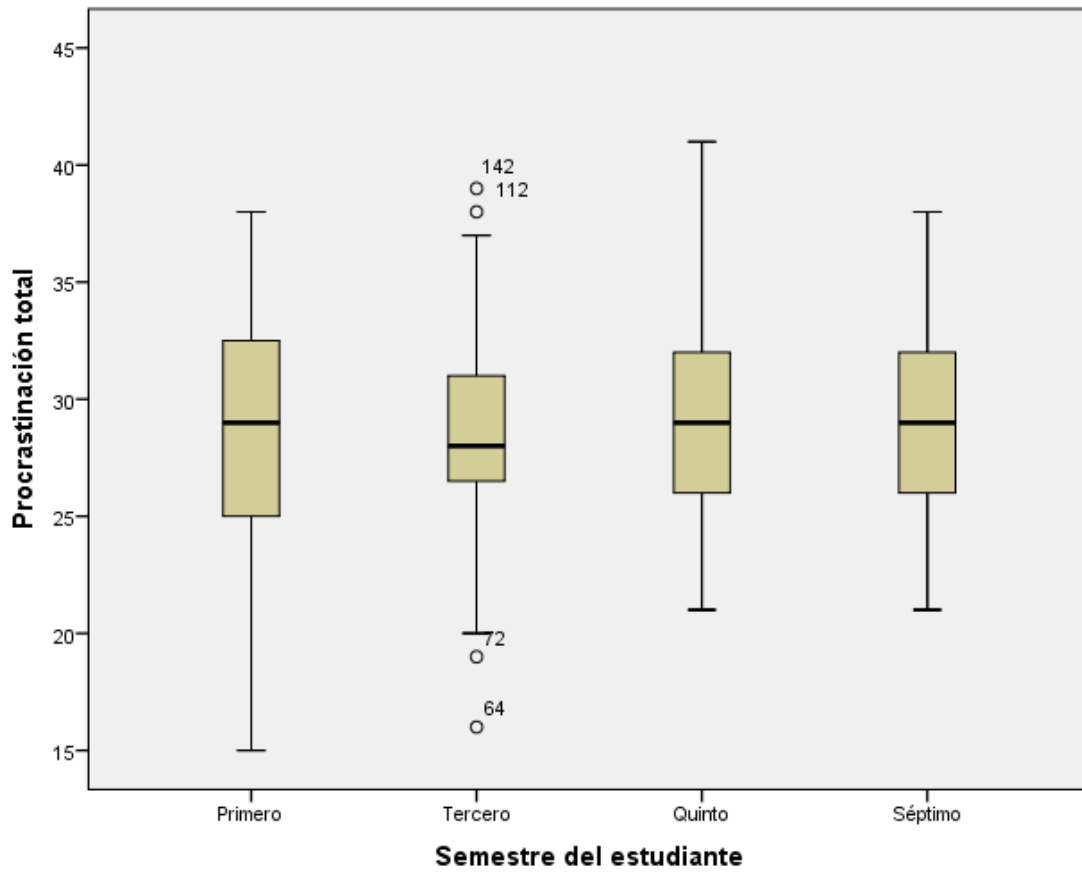


Figura 3. Distribución de procrastinación total y el semestre de los estudiantes.

Para el caso de la autoeficacia (ver fig. 4) se muestran niveles más elevados hacia el final de la trayectoria académica, sobre todo en el quinto semestre.

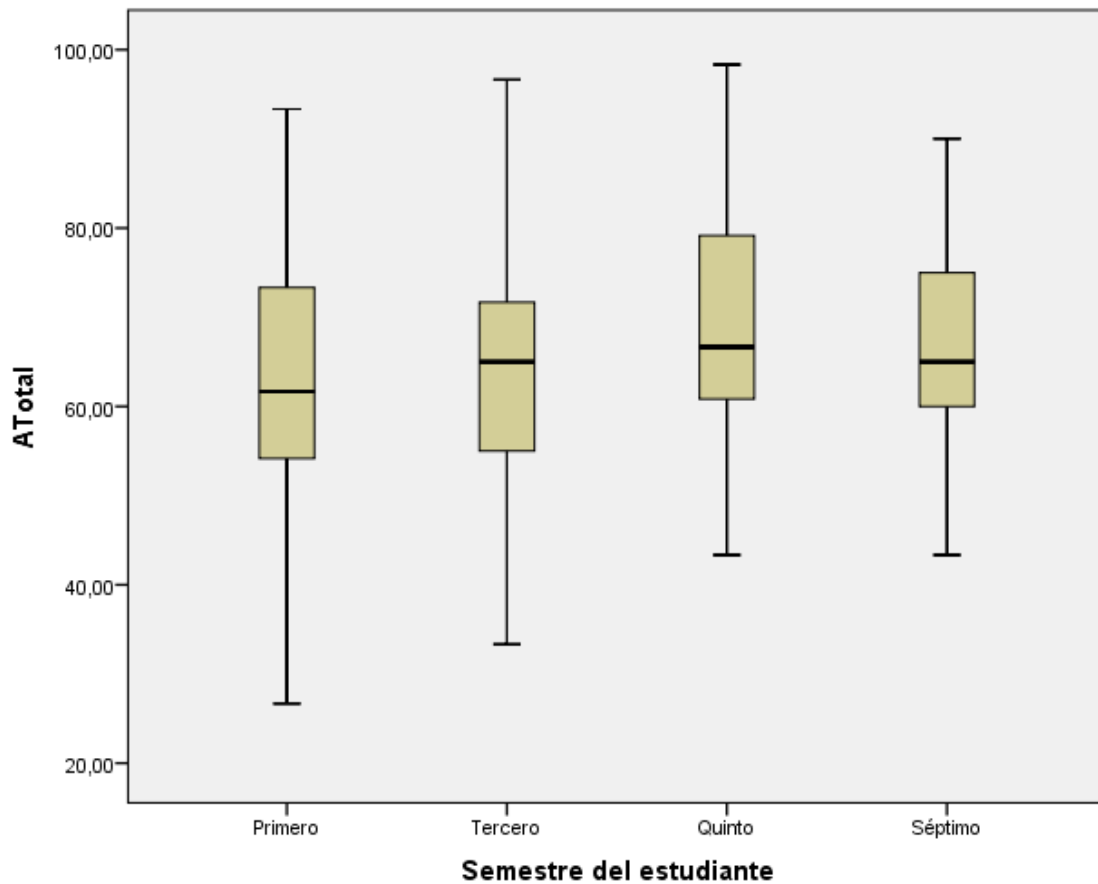


Figura 4. Distribución de autoeficacia total y el semestre de los estudiantes.

- Turno: Es importante indicar que conforme avanzan los semestres, la población estudiantil adquiere, en mayor medida, horarios mixtos.

Para el caso de la procrastinación y la relación por turnos, se observa que la procrastinación se presenta en cualquiera de éstos, además, los puntajes más bajos son obtenidos por los que asisten a clases en un horario vespertino (ver fig. 5).

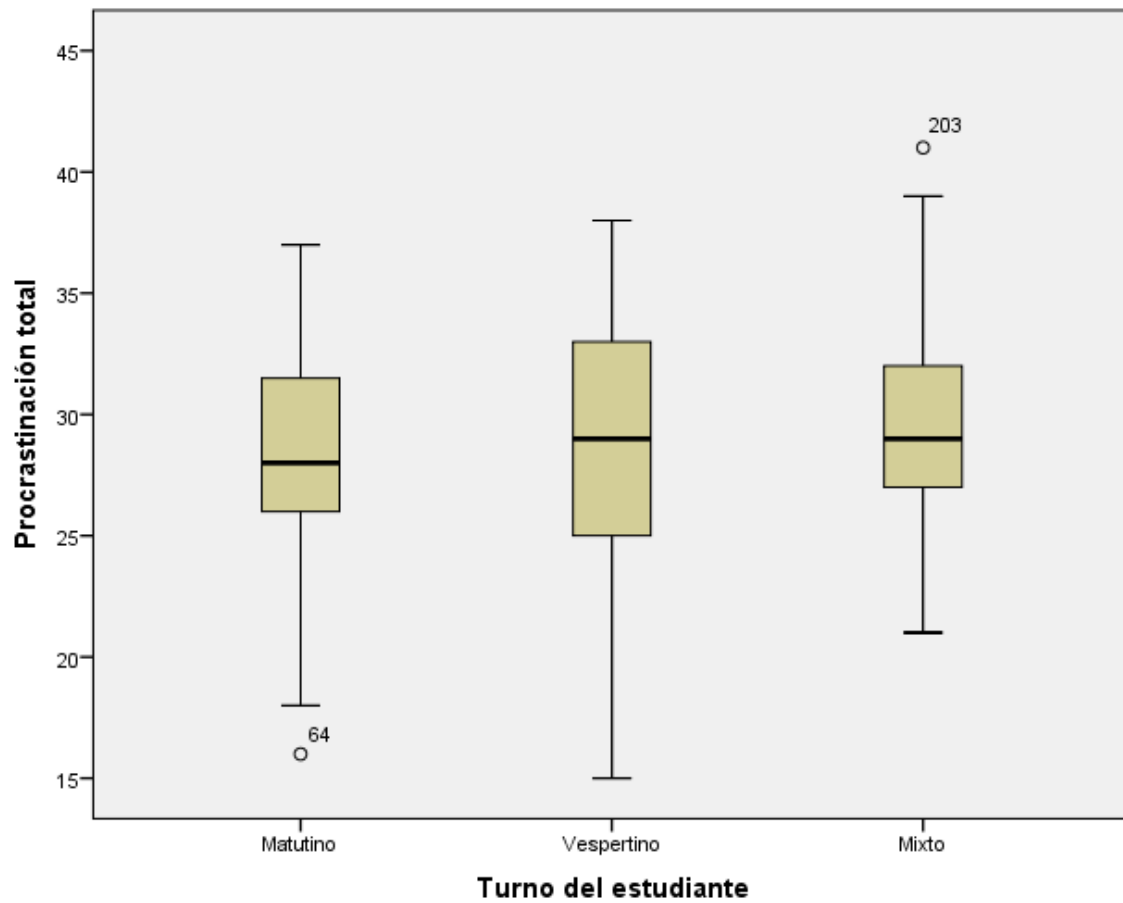


Figura 5. Distribución de procrastinación total y el turno de los estudiantes.

Finalmente, en el caso de la autoeficacia se observa que los puntajes mínimos se presentan con mayor frecuencia durante el turno matutino, además, todos los estudiantes sin importar el turno indican niveles de autoeficacia medios-altos (ver fig. 6).

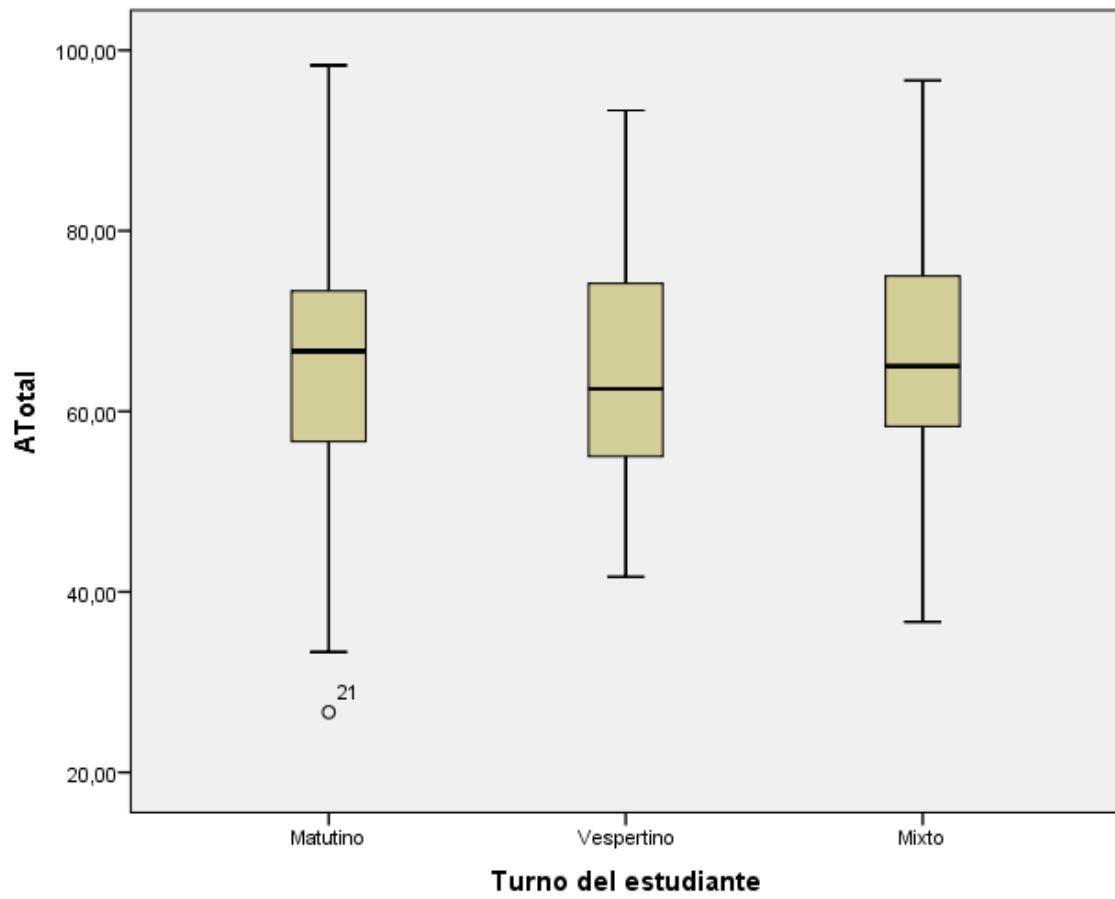


Figura 5. Distribución de autoeficacia total y el turno de los estudiantes.

Capítulo 6. Discusiones y conclusiones.

6.1. Discusiones

De acuerdo con el análisis de las características de la muestra es evidente que, debido al área universitaria de estudio, se obtuvo una cantidad elevada de mujeres que corresponde al 81.43%. Esto muestra que, en la Licenciatura en psicología se observa que existe una mayor prevalencia de estudiantes mujeres en comparación con hombres, éste es un punto muy importante en la investigación debido a que los resultados obtenidos podrían estar sesgados por lo correspondiente a características de género.

Respecto a la edad, se observa que los datos obtenidos corresponden a los rangos reportados por las estadísticas, los cuales mencionan que los universitarios ingresan a la edad de los 18 años y en promedio concluyen la universidad a los 21 años. Es importante indicar que existen excepciones debido a que algunos estudiantes cambian de licenciatura, entran en años posteriores a la secuencia académica esperada o se presentan fenómenos como la reprobación y el recursamiento de asignaturas.

Los datos obtenidos por los alumnos de la muestra corresponden a diferentes semestres, y resultaron parcialmente equitativos, es decir la proporción de estudiantes que participaron en la investigación se distribuye de forma similar en los cuatro semestres de aplicación. Respecto al turno, trataron de homogeneizarse; sin embargo, se observa que el grueso de la muestra (40.36%) manifiesta horarios mixtos, esto indica que gran parte de los alumnos pasan casi todo el día en las instalaciones de su universidad, acudiendo a clases durante el turno matutino y vespertino.

Respecto a los niveles obtenidos de autoeficacia, se observa que los puntajes se encuentran en niveles medios (51.8%) y altos (47.5%), esto quiere decir que la muestra de población universitaria se percibe con capacidades para enfrentar las tareas que demanda el contexto académico, los estudiantes evaluados poseen una buena percepción respecto al uso de habilidades y conocimientos durante el afrontamiento de situaciones escolares que los encaminan al logro de objetivos, así como al desarrollo de estrategias y competencias. Los resultados apuntan a que en el momento de la aplicación los estudiantes se sintieron con una alta posesión de recursos.

Por otro lado, los datos obtenidos de procrastinación indican que gran parte de la muestra universitaria obtuvo puntuaciones correspondientes a niveles medios (62.5%) con una tendencia hacia niveles bajos (37.5%), esto sugiere que las conductas que implican retrasar tareas o actividades dentro de un plazo de tiempo, en un ambiente académico, son prácticas poco recurrentes entre los universitarios. Este es un indicador bastante bueno debido a que hace evidente la existencia de conductas de autorregulación académica frente a la postergación, sin embargo, es importante considerar que se requiere hacer un análisis más detallado respecto a la medición del constructo.

Lo correspondiente a los análisis de correlación, en la presente investigación, se encontró que no existe una relación entre las variables procrastinación y autoeficacia en estudiantes de nivel superior de una universidad pública. Estos datos muestran consistencia con lo descrito por Cerino (2014) quien indica que la relación entre estas variables no es atribuible de manera significativa y pudiera ser gracias a la influencia de algunos otros factores que median o intervienen sobre los constructos. En este mismo sentido las investigaciones de Baka y Khan (2016) señalan que la autoeficacia no incide sobre la presencia de conductas de procrastinación.

Algunas otras variables que pueden influir sobre los resultados obtenidos tienen que ver con la motivación (Williams, Stark & Foster, 2008; Cerino, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016), debido a que un estudiante, quien se encuentra con un nivel más elevado de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, en relación con el ámbito académico, por lo regular muestra conductas consistentes que llevan a la activación y consecución de logros.

En el contexto académico, la motivación tiene un papel importante sobre la atribución de las propias creencias, además, que se potencia con los intereses y proporciona un sentido de control que despliega diversos procesos cognitivos y metacognitivos, los cuales favorecen la ejecución, iniciativa y proactividad (Camposco, 2012). Se entiende que la motivación participa en la apropiación de creencias de autoeficacia e incide en la presencia de conductas de procrastinación.

Adicionalmente, y de acuerdo con Williams, Stark, Foster (2008) y Ortega (2017), es necesario considerar aspectos de retroalimentación como los de tipo contextual, debido a que factores como

el lugar de estudio, la claridad en las instrucciones recibidas, las relaciones entre pares y personal que promueve el aprendizaje, así como los niveles de exigencia que son impuestos principalmente por padres, educadores y maestros, tienen influencia sobre los fenómenos antes descritos.

En este punto es relevante recordar que las expectativas funcionan como un mediador de las creencias, puesto que presentan una estrecha relación entre la eficiencia de las habilidades en ejecución, en relación a las consecuencias, así que las exigencias sociales (que generalmente son impuestas por los padres, el sistema educativo, económico, social, además de la cultura) y las experiencias (aprendidas tanto de forma directa como vicaria) tienen impacto sobre el desempeño, así como en la activación académica.

Así mismo, se puede considerar la influencia que tiene el hecho de que el lugar de estudio y los tipos de instrucción académica sean adecuados. De acuerdo con la investigación, un medio óptimo tanto en infraestructura como a nivel docente promueve y fortalece el uso de recursos (representan insumos físicos necesarios para el aprendizaje), además de la adquisición de habilidades. Chacón (2006) señala que los docentes promueven de mejor manera el aprendizaje en los alumnos cuando se comprometen en la búsqueda del desarrollo profesional empleando enfoques estratégicos en lugar de mostrar posturas punitivas y autoritarias, ya que esto último debilita la percepción de autoeficacia en los estudiantes, promueve la inactivación, decrementa la motivación y el esfuerzo aplicado por conseguir metas.

Es valioso tener en cuenta que ambientes académicos de tipo autoritarios, altamente estresantes y con demandas de alta exigencia aumentan la percepción de que las tareas son difíciles, desagradables o amenazantes, y aunado a que requieren costos de respuesta altos, puede surgir aversión por las actividades; y ésta última causa dificultades en la toma de decisiones y malestar, pero no así pérdida en la motivación (Paz & Sánchez, 2013; Castellanos, et al, 2016). Este punto es crucial porque ayuda a explicar el papel que desempeña la forma de instrucción académica respecto al tipo de respuesta ofrecida por los alumnos, el impacto en el desempeño académico, aprendizaje y en la atención.

Durante la educación universitaria, las demandas a las cuales se enfrenta un estudiante son diversas, se dice que las respuestas que cada alumno tiene frente a las exigencias del medio y

estresores son denominadas conductas de afrontamiento. Éstas son consideradas como aquellas actividades que se realizan en favor a la modulación de las exigencias del medio, y desde la teoría social cognitiva, las creencias de autoeficacia utilizan conductas de afrontamiento activo es decir, son respuestas encaminadas a la solución de problemas que emplean aproximamientos y favorecen la interpretación de la realidad, modifican la percepción de actividades, así como, el empleo de recursos, justamente a éstas se refiere el output (Salanova, Grau & Martínez, 2005). Mientras que las conductas de procrastinación forman parte de un afrontamiento de tipo pasivo puesto que son respuestas de huida en las que se emplean recursos de evitación para hacer frente a tareas y situaciones académicas que resultan estresantes (Shadeghi, et al., 2014).

Es necesario precisar que, las correlaciones entre las variables de la presente investigación pueden ser exploradas desde dos posibles rutas, ambas en función de las respuestas de afrontamiento, en donde las conductas de procrastinación se consideren como formas de enfrentar al medio a través de dos modelos: la aversión a las tareas y el miedo al fracaso.

La primera ruta apunta a considerar que quienes procrastinan por aversión a las tareas, sustentadas por un medio académico muy demandante, no afectaría la forma en que perciben sus capacidades, sino más bien respecto a la forma en que se protegen de situaciones que causan malestar, por lo que el fenómeno de morosidad sería considerado como una forma de afrontamiento pasivo a situaciones estresantes, algo así como un mal necesario para subsistir en ambientes altamente demandantes como lo es la educación universitaria (Shadeghi, et al., 2014) y no atentaría de ninguna manera con los niveles de autoeficacia. Mientras que la segunda ruta indicaría que la motivación es un factor importante que puede modificar las propias creencias, el grado de entusiasmo, iniciativa y proactividad frente a los estímulos (cualquiera que estos fueran) y si se asocia a rasgos de personalidad más neuróticos, el miedo al fracaso estaría presente; en este caso la procrastinación sería vista como una forma de respuesta mal adaptativa que interfiere con la ejecución y acarrea un mal desempeño académico que podrían tener incidencia sobre la propia percepción de autoeficacia (Ferrari & McCown, 1994; Sánchez, 2010; Quant & Sánchez, 2012; Shadeghi, et al., 2014 & Padilla, 2017).

Busko (1998) explica que existen variables a las que llama erógenas, dentro de las cuales se encuentran los aspectos de la psicología social, contribuciones demográficas, así como las individuales que afectan la forma en que la procrastinación académica es percibida. Razón por la que es importante tener en cuenta que el nivel socioeconómico, el número de hermanos, la comunidad de origen, la localización geográfica de vivienda, la edad, el género, el semestre, los estilos de crianza, modelos de aprendizaje, hábitos de estudio, intereses y preferencias, capacidades tanto cognitivas como metacognitivas dentro de las cuales se desarrolla la autoeficacia, y la agenciación de competencias que influyen en la forma en que los fenómenos son percibidos.

Además de considerar las variaciones de tipo sociodemográficas e individuales que presenta la población de estudiantes universitarios, la psicología social, el contexto y la cultura, son variables que desempeñan un papel fundamental sobre los constructos estudiados. En este punto conviene indicar que aspectos de interacción social, aprendizaje, así como reforzadores principalmente sociales tienen un alto impacto sobre la conducta y la forma en que el individuo construye y es construido por el medio, por lo que existen múltiples variables que, al menos en esta investigación, quedaron fuera.

Investigaciones como la de Gonzalo (2010) y Contreras et al., (2011) sugieren que aspectos de la interacción social y el apoyo social percibido por un estudiante universitario modifican la forma y el grado en que el alumno tiende a retrasar sus actividades; parece que tener una relación positiva con el medio (familia, amigos, contexto) sostiene o refuerza conductas de productividad y movilizan a un individuo a mantener estilos de vida con mayor actividad. Sin embargo, ésta no es la única vía sobre la cual actúa el refuerzo social, puesto que en algunas ocasiones se ha observado que, de manera deliberada, algunos estudiantes dejan para más tarde tareas porque según ellos y su contexto, postergar favorece la activación. En este caso los universitarios indican que hay más presión que motiva el curso de la acción, por lo tanto, el aprendizaje de postergar adquiere una postura un poco más positiva (Natividad, 2014; Morales & López, 2016).

Aunque poco se ha estudiado sobre la forma en que los estilos de crianza pueden incidir sobre la presencia de conductas de procrastinación, existe un marco teórico que señala a los estilos de crianza como una base sobre la cual se desarrollan rasgos de personalidad, la autopercepción,

formas de interacción, comunicación, aprendizaje, el establecimiento de hábitos, rutinas, el modelado de conductas socialmente aceptadas, así como los estilos de afrontamiento y regulación de emociones. En la investigación de López Soria (2011) señala que los estudiantes con padres democráticos y autoritarios suelen ser más independientes, responsables, orientados y presentan un mejor desempeño académico en comparación con aquellos alumnos con padres negligentes o permisivos; por lo que los estilos de crianza podrían afectar la forma en que una persona puede presentar conductas de postergación.

Otras variables que pudieran ser consideradas son los modelos de aprendizaje, hábitos de estudio y rutinas. En el caso de los primeros, conviene realizar un análisis sobre las formas en que cada alumno aprende, incluyendo las particularidades que por lo regular se dejan de lado, como la duración del periodo atento, la conveniencia por horarios de estudio de acuerdo a estados de alerta y activación, entre otros, y el enfoque que emplea el docente quien promueve la educación universitaria, ya que existen diferencias significativas entre los alumnos que emplean una enseñanza basada en la construcción con pares y expertos, en la copia y repetición, aquellos que requieren de un acompañamiento, quienes prefieren procesos más individualistas, por incentivos, en función del modelado o la cooperación, etc. (García & Fabila, 2011).

En lo que se refiere a los hábitos de estudio es importante tener claro que son patrones de comportamiento que han sido adquiridos por aprendizaje a través de los años, que pueden ser buenos (que ayudan a conseguir metas) o malos (que interfieren con los propósitos), y forman parte de las estrategias que ayudan a mantener la atención, evitar distractores, organizar, jerarquizar y secuenciar conductas que hacen frente a los contenidos y las demandas académicas (Elizalde, 2017). Por lo regular resulta útil que cada estudiante, en un nivel universitario, tenga claro cuáles son las destrezas y habilidades con las que cuenta porque de esta forma puede elegir de manera consciente métodos de aprendizaje que le son útiles tales como estudiar con amigos, leer, subrayar, hacer mapas mentales, etc., y, que le proporcionan un sentido de control mediante la autodirección y autorregulación de la conducta.

En el mismo sentido, las rutinas permiten desarrollar estrategias dirigidas hacia el dominio de habilidades, así como la regulación de ellas, puesto que facilita procesos de administración de

actividades y manejo de tiempo que son fundamentales en la consecución de metas y objetivos (Brow & Holtzman, 1985).

Un factor que actúa, tanto en beneficio como en contra de los procesos de aprendizaje y profesionalización, es el uso del internet. Fundamentalmente, las redes sociales, el acceso a información en línea y la enseñanza a distancia propician un ambiente nuevo en el cual la tecnología ocupa cada vez más espacio, no solo en beneficio a la facilitación y diversificación de la enseñanza sino también en favor a los distractores y el ocio. Algunos autores sugieren que el internet es bueno para la procrastinación puesto que contribuye a gastar el tiempo en actividades de poco provecho y nada rentables, excepto si se tienen un buen manejo de recursos de autorregulación, en tal caso, el empleo del contenido en línea resulta provechoso (Gonzalo, 2010; Contreras et al., 2011; Cham, 2013; Carranza & Ramírez, 2017).

Por añadidura, autores como Klassen, Krawchuk y Rajani (2008) indican que la autoeficacia no tiene relación directa sobre la procrastinación, pero que la autoeficacia para la regulación si interviene sobre los niveles registrados de postergación, sobre todo para aquellas personas que manifiestan ser más indecisas (Steel, 2007; Paz y Sánchez, 2013); esto quiere decir que, además de la importancia de factores adicionales que pudieran explicar a las variables de la presente investigación, es necesario regresar algunos pasos para determinar qué parte del constructo muestra mejores evidencias que soporten o desechen la relación entre los fenómenos.

Los procesos de autorregulación (autodirección de habilidades, destrezas y competencias) apuntan a que podrían ser una vía de interacción entre los constructos, ya que, el aprendizaje autorregulado se explica mediante procesos metacognitivos que incluyen la planeación, control, evaluación y ejecución de conductas que inciden sobre las creencias de autoeficacia (Zimmerman, 1998; Zulma, 2006), y a la par, el aprendizaje autorregulado explica las conductas de postergación, puesto que quienes tienen comportamientos de aplazamiento muestran deficiencias en estilos de afrontamiento, control frente a los distractores, la organización de actividades en lapsos de tiempo y dificultades para terminar tareas (Garzón & Gil, 2017). Cabe mencionar que la autoeficacia para la regulación tiene un papel importante sobre el aprendizaje y la atención puesto que promueve

procesos de motivación, planeación, ejecución, autorreflexión y proactividad tanto individual como social (Zimmerman, et al, 2005) que inciden sobre las variables descritas.

León (2017) menciona que el aprendizaje autorregulado implica la proactividad e iniciativa del alumno, por lo que se activan mecanismos que hacen consciente los procesos de aprendizaje, debido a que se suscita un automonitoreo en la adquisición de conocimientos (Aquino, 2015) que facilitan la resolución de problemas y la persistencia para completar tareas frente a los obstáculos.

De manera adicional Busko (1998), explica que existe una relación inconsistente entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica, pero no así con la autoeficacia general. Sin embargo, debido a que ésta última suele ser considerada como precursora de la primera (porque solo se realiza una delimitación a un marco contextual específico), los resultados encontrados hacen evidente la necesidad de realizar más investigaciones que puedan contribuir a sostener la posible correlación entre las variables.

Así mismo, en la literatura se encontraron hallazgos que se contraponen, por lo que no queda claro si existe una relación entre la autoeficacia y la procrastinación, así como, la dirección de la misma; también es necesario considerar que de todas las investigaciones revisadas, muy pocas se elaboraron dentro del país, esto aumenta la necesidad de realizar una exploración más detallada (especialmente respecto a la procrastinación) en función del contexto mexicano; por añadidura resulta prudente tomar en cuenta que debido a que los datos obtenidos de autoeficacia en este estudio resultan en puntuaciones equivalentes a niveles medios-elevados y los correspondientes a la procrastinación en medios-bajos, existe la posibilidad de que los fenómenos estén coexistiendo en función de algún otro factor que no fue considerado en esta investigación.

Finalmente, es necesario señalar la importancia de contar con instrumentos que midan de forma adecuada a los constructos, en este caso, carecer de un cuestionario que mida procrastinación y que se encuentre tanto estandarizado como normalizado para población mexicana es imprescindible. Para la presente investigación, recolectar datos empleando una escala que se ha validado para población peruana representa una limitación ya que es probable que de alguna manera este interviniendo en los resultados descritos.

Otro aspecto importante es la relación positiva, aunque baja, entre la postergación académica y la autoeficacia total ($r= 0.138$, $p \leq 0.05$), lo cual sugiere que quienes se sienten con mayor autoeficacia tienden a postergar con mayor frecuencia realizar sus actividades. Estos valores apuntan a considerar que, al menos en la muestra de investigación de estudiantes universitarios de psicología de una universidad pública de México, el comportamiento de procrastinación no solo es considerado como una decisión deliberada, sino que además es consciente y se elige como forma de afrontamiento a tareas.

En la investigación de Chun y Choi (2005) señalan que los procrastinadores de tipo activos son quienes suelen tomar ventaja de la presencia de la morosidad en sus vidas y entonces las consecuencias de padecerla no son tan negativas, ya que manifiestan la parte productiva y funcional del fenómeno. De acuerdo con esto pareciera ser que quien se siente más eficaz se considera capacitado para realizar actividades, suscita pensamientos positivos respecto a la posesión de habilidades, recursos y competencias, adquiere un control respecto a la forma en que se va a desempeñar, el tiempo y los recursos necesarios para hacer frente a las tareas, y todo esto le proporciona una sensación de confianza. De modo que tener una buena autoeficacia podría funcionar como un precursor de la procrastinación: entre más confianza hay en poder realizar en poco tiempo las cosas obteniendo buenos resultados, éstas se dejan para después.

Knaus (2000) indica que existen resultados positivos respecto a las conductas de postergación debido a que favorecen la eficiencia en el trabajo al desarrollar tareas de buena calidad en poco tiempo, aunado a que contribuye con el aumento de creatividad debido a que se buscan diversas formas de solución de tareas en un tiempo reducido y es una herramienta que comúnmente se emplea como medio para tolerar a la frustración. En este sentido, se dice que retrasar la tarea el tiempo suficiente activa una señal que indica el mejor momento para iniciar el trabajo y que solo hasta ese instante, éste será eficiente. Igualmente, es relevante considerar que la obtención de buenos resultados y la aprobación social asociada a tareas que se realizan con morosidad, facilitan y promueven el reforzamiento, en consecuencia, aumenta la probabilidad de que las conductas de procrastinación se mantengan por un largo plazo e incrementa la posibilidad de que tengan incidencia en diferentes contextos.

De hecho, algunas posturas, un poco más positivas, explican que para algunas personas las conductas de dilatación activa pueden ser consideradas como estrategias de afrontamiento a estímulos negativos, promueven la regulación de emociones y no afectan de manera significativa el desempeño (Chun & Choi, 2005).

Aunque es posible observar a la morosidad desde una perspectiva positiva o neutra, la cultura juega un papel fundamental, debido a que por lo general la procrastinación es percibida bajo connotaciones negativas, y se hace manifiesta la necesidad de erradicarla debido a que representa pérdidas en la productividad.

Los hallazgos encontrados respecto a la relación inversa y moderada entre la postergación académica y la autorregulación académica ($r=-0.483$, $p \leq 0.01$) indican consistencia respecto a lo descrito por la literatura, ya que los comportamientos de morosidad se asocian a deficiencias en la autorregulación, es decir, no se presenta un control ni planificación de recursos que sean encaminados a los procesos de aprendizaje (Garzón & Gil, 2017), por lo que un individuo autorregulado presentan menos conductas de postergación (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008).

La autorregulación tiene un papel importante y fundamental respecto a los procesos académicos debido a que facilita el autoconocimiento, la planeación y dirección de recursos; León (2017) explica que la autorregulación incluye la “preparación, planificación, activación, monitorización, control, regulación, reacción y reflexión” (p.39) del aprendizaje. En términos generales, un estudiante con altos niveles de autorregulación establece metas más altas y obtiene mejores resultados académicos debido a que conoce, domina y ejecuta sus recursos de forma eficiente. Además, regular los propios procesos favorecen a la salud y las emociones, de tal manera que se mejoran las condiciones de desarrollo y bienestar (Garzón & Gil, 2017).

Asimismo, un alumno que cuenta con autorregulación académica manifiesta mayor vigilancia en sus procesos de aprendizaje y atención, así como en el mantenimiento de conductas para el afrontamiento de tareas pese a la presencia de distractores, la percepción que se tenga de la tarea y los costos de respuesta.

Por lo regular la literatura reporta que conductas de morosidad son asociadas a fallos en la autorregulación de procesos, conductas y emociones, relacionados tanto con la autoeficacia como

con aspectos de la personalidad. De tal manera que las conductas de postergación representan fallas en el control de impulsos y deseos, alteraciones en el manejo de tiempo, una errónea estimación de recursos para afrontar tareas, dificultades para mantener conductas y adquirir competencias (Paz & Sánchez, 2013; Morales & López, 2016; Garzón & Gil, 2017).

Un estudiante que posterga suele mostrar inconsistencia y falta de control respecto a la planeación, organización y selección de recursos que son necesarios para el afrontamiento a tareas, también manifestará dificultades para mantener conductas (sobre todo frente a la presencia de distractores), es importante tomar en consideración que la impulsividad funciona como una variable que afecta este fenómeno debido a que la facilidad por atender situaciones que producen satisfacción inmediata dificulta llevar a cabo conductas que traen consigo resultados a largo plazo y que, en el momento inmediato, representan un gasto energético insatisfactorio (Steel, 2007; Sánchez, 2010; García, 2014; Wu et al., 2016) muy probablemente esta condición sea potenciada cuando además el estudiante percibe a las tareas como aversivas.

Otro aspecto que requiere atención y es producto de fallas de autorregulación es el manejo de tiempo y la estimación errónea de recursos; comúnmente, antes de ejecutar un tipo de comportamiento frente a cualquier tarea, un estudiante se detiene a pensar sobre la forma en que va a abordar la situación y lo que requerirá para concluirla con éxito, en consecuencia los alumnos perfeccionistas comenzaran a rumiar respecto a la mejor forma para lograr el cometido, de hecho, algunos aplazarán por este motivo ya que quedan inmersos en pensamientos que no llevan a la práctica y que se asocian con el miedo al fracaso (Ferrari & Mc Cown, 1994; Shadeghi, 2014; Burnam, et al, 2014; Garzón & Gil, 2017).

Lo correspondiente a las fallas en el manejo del tiempo, al menos en consideración con los resultados obtenidos en la presente investigación, tienen que ver con la sobreestimación de habilidades para la ejecución de una serie de conductas; por ejemplo, cuando alguien considera que es bueno redactando, es probable que termine demorando el inicio, desarrollo y conclusión de un ensayo. Lo más grave de la situación es que en algunos casos se produce una asociación de excitación reforzada tanto por factores sociales como biológicos (química del cerebro) que incentiva las fallas en la organización de actividades y el control de tiempo (Ashwani, et al., 2016).

Los resultados obtenidos con respecto a la relación entre la autorregulación académica y la procrastinación total indican una correlación muy alta y positiva ($r= 0.856$, $p \leq 0.01$); en este caso es importante recordar que EPA está compuesto por dos dimensiones (autorregulación académica y postergación académica) que explican el total de elementos que forman parte de la escala; lo que significa que la autorregulación académica explica muy bien a la procrastinación.

Lo interesante en este punto es analizar que la dimensión correspondiente a la postergación académica no muestra relación alguna con EPA, razón por la cual se sugiere realizar un análisis más detallado respecto a la escala de procrastinación académica y sus dimensiones. Además, resulta necesario desarrollar instrumentos para población mexicana, que cuenten con validez.

Los procesos de retroalimentación muestran una correlación significativa, aunque muy débil sobre la postergación académica ($r= 0.186$, $p \leq 0.01$) lo que indica que la interacción y el apoyo al aprendizaje puede estar explicando parte de las conductas de retraso que son manifestadas por los universitarios.

Algunas actividades descritas por Barraza (2010) que forman parte de la retroalimentación incluyen competir, preguntar dudas a los maestros, interactuar con los compañeros y maestros, entre otras, las cuales resultan importantes para describir la comprensión de información, el dominio de la misma y favorecer la reflexión respecto a la adquisición de competencias.

De acuerdo con Paoloni, Rinaudo y González (2015) la retroalimentación constituye una vía de aprendizaje mediante la cual es posible hacer al estudiante activo frente a su aprendizaje ya que proporciona un marco a través del cual se hace necesario el uso de estrategias de autorregulación para construir alumnos autónomos, reflexivos, proactivos, persistentes y comprometidos respecto a los alcances de sus metas académico-profesionales. En este sentido se entiende que la retroalimentación incluye a la autorregulación, motivación y a la interacción, esta última entendida como medio de refuerzo, evaluación y modelamiento.

De tal manera que la retroalimentación puede ser considerada como una variable adicional y de tipo contextual, que puede ser estudiada para la comprensión del fenómeno de la procrastinación, nuevamente, en función de la autorregulación y los componentes personales, cognitivos, emocionales y comportamentales de los estudiantes.

La retroalimentación, que por lo general es externa, tiene impacto sobre las perspectivas internas del estudiante, así como con las autopercepciones, por lo que no solo afecta la postergación de tareas sino también a la autoeficacia (Paoloni, Rinaudo & González, 2015). De hecho, ambas variables pueden ser modificadas de un modo similar, debido a que la retroalimentación se refleja en actividades como la reflexión, elección de conductas y la ejecución frente a las tareas.

Los resultados obtenidos respecto al análisis con las variables sociodemográficas estudiadas dan pie a realizar las siguientes consideraciones:

1. La relación entre la autoeficacia y la procrastinación, en función del género aun es incierta, si bien existen investigaciones que tratan de vislumbrar alguna diferencia que pudiera apuntar a considerar que los hombres o las mujeres presentan en mayor medida una u otra condición, aun es complejo.

Existen investigaciones como la de Gómez et al., (2018) que indican que por lo regular las mujeres manifiestan mayor grado de autoeficacia; sin embargo, algunas otras indican que esto no es así debido a que los hombres confían más en la posesión de sus recursos y realizan mejores juicios respecto a sus capacidades (Aragón, 2011). Algo similar sucede con la procrastinación, autores como Carranza, Ramírez (2013), Domínguez y Campos (2017) indican que las mujeres son más procrastinadoras, mientras que Chacón (2011), Balkins y Duru (Citado por Sánchez, 2010) indican que los hombres son quienes procrastinan más; además, existen otros estudios que señalan que no existe una diferencia significativa atribuible al sexo, sino más bien todos son potencialmente procrastinadores (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005; Álvarez, 2010; Sánchez, 2010 & Chan, 2011).

Los hallazgos en esta investigación no resultan significativos como para atribuir a que un género presente o no cierto nivel de autoeficacia y procrastinación, en parte porque la muestra no es proporcional y en parte porque existe dificultades para encontrar una población más amplia de psicólogos en relación con las psicólogas.

2. La relación con la edad corresponde a los reportes efectuados por censos de seguimiento universitario y por la descripción que proporciona la literatura, sin embargo, al igual que con el género, resulta difícil distinguir entre los estudiantes que poseen características elevadas de autoeficacia y de procrastinación.

En los resultados de la presente investigación, en relación con la procrastinación, muestran una mayor proporción de estudiantes con conductas dilatorias correspondientes a la edad de 21 años, mientras que en el caso de la autoeficacia se obtuvieron incrementos a los 18 y 22 años; sin embargo, ninguno de estos datos resulta concluyente para determinar que los constructos tienen una estrecha relación con la edad.

Autores como García (2014), Rodríguez, Clariana (2016) y Ashwani et al., (2016) que estudian a la procrastinación desde el desarrollo y aspectos de la neuropsicología indican que por lo general una persona debería procrastinar menos conforme avanzan los años, ya que la corteza prefrontal termina de madurar y esto trae consigo una mejor planificación, elección y ejecución de conductas que por lo regular son directivas, capaces de resistir a los distractores, deseos y placeres inmediatos.

Veliz y Apodoca (2012) explican que la autoeficacia incrementa gracias a dos aspectos importantes, uno es la edad y el otro es el nivel académico, por lo que las personas que tienen mejores juicios de eficacia por lo regular tienen mayor edad y pertenecen a población universitaria o con posgrado, esto es debido a que se favorecen los procesos de autopercepción, mayor competencia y dominio de habilidades para la obtención de éxito.

Pero como ya se mencionó, en la presente investigación no hay datos significativos que hagan evidentes dichas asociaciones, por lo que no existe una posible relación entre la evolución de los constructos y la asociación con la edad. Esto permite observar que los diferentes resultados obtenidos por algunas investigaciones aún resultan insuficientes como para describir una correspondencia de tipo causal.

3. La autoeficacia y la procrastinación no manifiestan diferencias significativas que tengan una relación con el semestre, sin embargo, algunas investigaciones indican que ambas

variables tienden a disminuir conforme se aumenta la conclusión de los estudios universitarios (Ornelas, et al., 2012), mientras que otras indican que no hay relación alguna entre las variables (Álvarez, 2010; AlQuant, Alsubhien & Heilat, 2014; Rodríguez & Clariana, 2016).

Respecto a la puntuación de procrastinación en función del semestre se observan disminuciones durante el tercer y séptimo semestre (exceptuando los datos 142 y 112 con correspondencia al tercer periodo escolar). Esto parece indicar que existen otras variables que pueden estar afectando la forma en que se presenta el fenómeno durante la trayectoria escolar ya que no existe una secuencia que haga evidente la forma en que se va desarrollando la presencia de conductas de postergación. Y en relación con esto no existe mucha investigación, de hecho, las pocas averiguaciones realizadas van de la mano con los procesos de maduración y con la adaptación o desadaptación al ámbito escolar universitario (Schraw, Wdkins & Olafson, 2007; Rodríguez & Clariana, 2016).

En relación con la autoeficacia se observan aumentos generales percibidos respecto a este constructo hacia el final de la licenciatura, esto hace pensar que los estudiantes realizan mejores juicios respecto a sus capacidades cuando están cerca de concluir sus estudios universitarios, aunque de igual manera, existen variables que a lo largo de la trayectoria afectan la forma en que se percibe cada alumno.

Aunque no representan a todos los casos, frecuentemente se escucha en los pasillos de las universidades públicas comentarios diversos respecto a la posesión de estrategias y competencias, los alumnos más jóvenes suelen indicar que se sienten desconcertados aunque muy motivados, mientras que los alumnos que se encuentran en los semestres intermedios expresan que poseen lo suficiente como para empezar a acercarse a escenarios reales, incluso muchos de ellos señalan la necesidad de más prácticas, en tanto que al acercarse a la culminación de la licenciatura algunos estudiantes señalan inseguridad e incertidumbre respecto a contar con las herramientas y competencias suficientes para ejercer de manera eficiente y ética lo que han aprendido en el salón de clases.

Es preciso entender que el juicio de las capacidades es susceptible a modificarse en función de las experiencias, expectativas, retroalimentación, estados cognitivos y emocionales, así como

rasgos de la personalidad ya que median la percepción y confianza que cada uno tiene respecto a sus habilidades y estrategias.

4. En relación con el turno la investigación es escasa, la existente señala que los alumnos quienes asisten a clases por la tarde manifiestan en mayor medida procrastinación en comparación con aquellos que acuden durante las mañanas (Contreras, et al., 2011), mientras que para la autoeficacia no hay investigaciones al respecto. Lo que se encontró aquí fue que existe una gran cantidad de alumnos que asisten en horarios mixtos y la diferencia de horarios no muestra diferencias significativas con respecto a las variables de estudio.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que tanto la autoeficacia como la procrastinación no dependen del turno, ya que ambos se manifiestan en la muestra de análisis, esto pudiera verse explicado en función del tipo de enseñanza, habilidades de estudio y el horario de mejor recurso atento.

El tipo de enseñanza es importante porque cada profesor ejecuta diferentes modelos, técnicas, tácticas y dinámicas para impartir el contenido de su curso, aunado a las condiciones de enseñanza, así como a las interacciones entre pares y modelos, que, como se explicaron con anterioridad, afectan la forma en que se percibe la propia eficacia y en que se manifiesta la procrastinación.

Algo similar sucede con los hábitos de estudio, en tal caso, la falta de horarios, organización y estructura propician la existencia de comportamientos de postergación. Sin importar el horario académico, la falta de control en el tiempo en función de las actividades que se tienen que desarrollar y que se quieren hacer genera conflictos, sobre todo si no se tienen claro un objetivo (Brown & Holtzman, 1985).

Lo correspondiente a los horarios de mejor recurso atento, es un punto que se ha estudiado con mayor detalle dentro del área de la neuropsicología y la educación; lo que resulta trascendente para la presente investigación es la descripción que autores, como Rosselló, Muna y Roca (1994) han realizado, explican que por lo regular los horarios de sueño-vigilia en estudiantes universitarios

sufren alteraciones que inciden sobre los procesos cognitivos y del desempeño, específicamente, el momento en que un alumno se muestra en estados de vigilancia, logra mantener la atención y activación que mejoran tanto la ejecución como los procesos de aprendizaje. Es necesario considerar el mejor momento en que cada alumno muestra una mayor disposición de recursos atentos que potencien y faciliten la adquisición de conocimientos (Pérez, et al, 2006; Valentinuzzi, & Fontanele, 2008).

Es necesario tener en cuenta que el desempeño académico es una variable que, por la dificultad en la existencia de parámetros de comparación estandarizados, no se estudió en esta investigación, pero que es ampliamente explicada y explorada en función de la autoeficacia y la procrastinación. Para el caso de la primera Ornelas et al., (2012 & 2013) indica que las creencias respecto a las capacidades se relacionan de forma positiva con un buen rendimiento académico, mientras que, para la morosidad, Steel, Brothen y Wambach (2001, Sánchez (2010), Quant y Sánchez (2012), AlQudan et al., (2014), Paz, et al., (2014) y Padilla (2017) indican que existe una relación inversa entre la presencia de comportamientos de dilatación y el desempeño.

Existe una única desventaja al interpretar el desempeño, ya que muchas investigaciones toman al promedio como indicador de un muy buen rendimiento y no necesariamente es así, sobre todo cuando los universitarios se someten a diferentes clases con diferentes formas de evaluación, por lo que resulta poco representativo decir que alguien con buen desempeño tiene 10 cuando pudo haber tomado clases con maestros que tienen rubricas de evaluación que no representan dificultad en comparación con alguien que también tiene 10 pero que cursó sus materias con profesores estrictos y demandantes; incluso algunas otras investigaciones emplean a las asistencias, así como a la cantidad de materias aprobadas como una forma de valoración que lastimosamente carece de métodos de estandarización y validez.

Es por esto que la principal razón por la cual no fue incluido el rendimiento académico en esta investigación es debido a la dificultad que representa encontrar un buen indicador que refleje las diferentes dimensiones del constructo, como los aspectos internos que son propios del estudiante e incluyen a la motivación, personalidad y experiencias, así como los aspectos de tipo externos que tienen relación con las formas de interacción con los docentes y compañeros, elementos

contextuales, institucionales y culturales (Garbanzo, 2007). En este sentido se podría comprender mejor al desempeño académico como una de las consecuencias que son producto de la autoeficacia y procrastinación, y no como un factor que afecta la forma en que se presentan los fenómenos.

Además, es posible que sea necesario tomar en cuenta las buenas condiciones de la institución y el sistema educativo, los cuales debieran proporcionar un medio óptimo para que un alumno logre la adquisición de conocimientos, tenga una formación integral y de calidad que asegure la adquisición de competencias que inciden sobre el desempeño profesional y el bienestar psicológico.

6.2. Conclusión.

En la muestra de estudiantes universitarios de psicología se encontró que la mayoría se percibe con autoeficacia, dicha característica podría facilitar el logro de metas académicas y enriquecer la trayectoria académica. De hecho, la presencia de niveles elevados en la percepción de autoeficacia evidencia que los alumnos se aprecian con los recursos necesarios para la adquisición del aprendizaje, reflejan su conocimiento y por lo general se manifiestan con seguridad, salvo cuando se trata de cuestionar a los profesores.

Mientras que, para el caso de la procrastinación se encontró que todos los estudiantes de la muestra de análisis presentan conductas de postergación, sin embargo, los niveles reportados oscilan entre valores medios y bajos, es decir, pese a que todos muestran comportamientos de aplazamiento, aparentemente, no manifiestan una alta frecuencia en los mismos.

Aunque ambas variables de investigación se encuentran presentes en la muestra de estudio, no se encontró relación alguna entre los constructos, esto pudiera ser debido a que es necesario explorar y analizar los factores de éstos, de tal forma que se pudieran observar elementos en común que quizá estén interviniendo en la manera en que se expresa tanto la procrastinación como la percepción de autoeficacia.

Una posible ruta de investigación respecto a los fenómenos es a través de la consideración de que la procrastinación académica es una forma de afrontamiento a tareas escolares que pudiera

estar sostenida por la aversión a las tareas y el miedo al fracaso, ambas en función de aspectos individuales (como la personalidad y motivación) y aspectos sociales o contextuales.

Uno de los hallazgos más importantes es respecto al papel de la autorregulación académica y el impacto con la postergación y procrastinación, puesto que hace evidente la importancia que tienen los procesos metacognitivos para mejorar el aprendizaje, la adquisición de competencias y estrategias, así como para obtener un buen desempeño escolar.

Respecto al análisis de las variables sociodemográficas o contextuales estudiadas, es importante destacar que no muestran valores significativos que sostengan evidencia clara y precisa respecto a la forma en que se explican los fenómenos, por lo que es necesario realizar más investigaciones que ayuden a vislumbrar de manera más contundente las asociaciones entre la autoeficacia y la procrastinación en función de variables contextuales; además de agrandar la exploración hacia factores como las estrategias de aprendizaje, estilos de enseñanza en aulas, relaciones interpersonales, entre otras.

Es relevante tomar en cuenta la necesidad de realizar estudios más detallados que permitan realizar una caracterización del fenómeno de la procrastinación académica y su incidencia en estudiantes universitarios mexicanos, con la finalidad de poder realizar intervención en la comunidad universitaria para así fortalecer recursos y potenciar la posibilidad de adquirir una formación integral que resulte útil no solo durante la trayectoria académica sino también en la vida laboral y personal.

6.3. Limitaciones.

Una de las principales limitaciones de la presente investigación es la elección del instrumento para medir la procrastinación académica, debido que en México no existe ninguno que cuente con estandarización y validez, por lo que se empleó una escala de Canadá que fue estandarizada y validada en Perú. Frente a éste limitación es necesario realizar investigación psicométrica, puesto que la creación de instrumentos confiables ayuda a determinar y describir de mejor forma el fenómeno, lo cual a su vez facilita su estudio y comprensión. Al respecto, es posible recomendar

elaborar inventarios que incluyan algunas otras dimensiones como aspectos de la personalidad y del contexto académico del alumno.

De igual manera es necesario considerar una muestra de estudiantes más amplia y homogénea en función del género, debido a que pudiera existir un sesgo derivado de las diferencias de desarrollo y contexto entre hombres y mujeres.

6.4. Sugerencias.

Para futuras investigaciones se recomienda hacer una exploración de los fenómenos, principalmente de la procrastinación, en una muestra de estudiantes universitarios más amplia, para observar mayor contraste en los resultados.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación se observa la necesidad de realizar la medición de variables como la autorregulación y retroalimentación, debido a que mostraron tener impacto sobre los constructos de investigación.

Asimismo, se recomienda realizar estudios para explorar la presencia de procrastinación, así como para el diseño de planes de intervención que faciliten observar la evolución y permanencia tanto de conductas de postergación como de autoeficacia. Por lo que es recomendable incluir en las escuelas universitarias la impartición de talleres o cursos de tutorías.

En consideración con los resultados obtenidos, es prudente recomendar modelos como el de Busko (1998) y el de Schraw, Wadkins y Olarfson (2007) los cuales permiten estudiar y valorar a la procrastinación desde diferentes dimensiones, esto con la finalidad de hacer una integración entre atributos, consecuencias al igual que variables personales y sociales.

Finalmente, es valioso considerar los hallazgos encontrados respecto a la percepción de autoeficacia y la procrastinación con la finalidad de poder extender la investigación a muestras de población que manifiesten con significancia dichos constructos; tales como los estudiantes que se encuentran en procesos de elaboración de tesis y titulación.

Referencias

- Abreu, J. L. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259.
- Aisenson, G., et al. (2009). Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media. *Anuario de investigaciones, Facultad de Psicología. UBA*, 16, 147-155.
- Alegre A. A., (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Rev. Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.
- Álvarez B. O. R. (2010) Procrastinación general en una muestra de estudiantes de sección de Lima Metropolitana. *Rev. Persona*, 13, 139-177.
- AlQudah, F. M., et al. (2014). The relationship between the academic procrastination and self-efficacy among sample of King Saud University Students. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 101-111.
- Angarita, L. (2012) Aproximación a un Concepto Actualizado de la Procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 5 (2), 85-94.
- Aquino, M. R. A. M. A. (2015). Relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en los estudiantes de primer ingreso de la licenciatura en nutrición del campus central de la Universidad Rafael Landívar en el curso de estrategias de razonamiento (CFI). (tesis de posgrado en educación y aprendizaje). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Aragón B. L. E. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles Educativos*, 33(133), 68-87.
- Baka, A. Z. y Khan, U. M. (2016). Relationships between self-efficacy and the academic procrastination behaviour among University students in Malaysia: A general perspective. *Journal of education and learning*, 10(3), 265-274.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(1), 122-147.
- Bandura A. (1925). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barraza, M. A. (2010) Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *Rev. Investigación Educativa*, 10, 1-31.

Bastidas, J. (2017). Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2016. (tesis para licenciatura en psicología). Universidad Peruana Unión. Lima.

Bertoni, E. (2005). El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso. Comisión sectorial de Enseñanza, 3, 1-35.

Blanco, B. A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. *Rev. De Educación*, 350, 423-445.

Brown F. W. & Holtzman H. W. (1985). Guía para la supervivencia del estudiante. México: Trillas.

Burnam, A., et al. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual differences*, 36, 165-172.

Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model (Tesis de maestría en artes). University of Guelph, Ontario.

Camposeco, T. F. N. (2012). La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico (tesis doctoral en psicología evolutiva y de la educación). Universidad Complutense de Madrid, España.

Carranza E. R. y Ramírez T. A. (2017). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Rev. Apunt. Univ.* 3(2), 95-108.

Castellanos P. V., et al., (2017). Modelo Explicativo del Desempeño Académico desde la Autoeficacia y los Problemas de Conducta. *Revista Colombiana De Psicología*, 26(1), 149-161.

Cerino, S. E. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy and academic procrastination. *Journal of psychological research*, 19(4), 156-163.

Chan, B. L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.

Chacón, C. C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*, 15, 44-54.

Chu, C. A. H. y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

Contreras, et al., (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.

Contreras, et al., (2011). Procrastinación e el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Rev. Peruana de epidemiología*, 15(3), 1-5.

Domínguez, L. S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30.

Domínguez, L. S. A., Villegas G. G., y Centeno, L. S. B. (2014). Procrastinación académica: una validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

Domínguez, L. S. A. y Campos U. Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135.

Elizalde, S. A. D. (2017). Hábitos de estudio. *Rev. Atlante: cuadernos de educación y desarrollo*, 2, 1-14.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: factor analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem and Task Delay Frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(5), 185-196.

Ferrari, J. R. y Davidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in personality*, 34(1), 127-137.

Ferrari, J. R. y Joseph, N. (2005). Exploring procrastination in corporate settings for arousal and avoidance types. *Individual differences Research*, 3(2), 140-149.

Ferrari, J. R. y Mc Cown, W. (1994). Procrastination tendencies among obsessive-compulsives and their relatives. *Journal of clinical psychology*, 50(2), 162-167.

Ferrari, J., O'Callahan, J. & Newbegin, I. (2004). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.

Ferrari, J. R., Parker, T. J., y Ware B. C. (1992) Academic procrastination: personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495-502.

Galleguillos, H. P. & Olmedo, M. E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico correlacional en escolares. *Reidocrea*, 6(14), 156-169.

Garbanzo, V. G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, ua reflexión desde la calidad de educación superior pública. *Rev. Educativa*, 31(1), 43-63.

García, A. C. A. (2014) Breve revisión sobre los estudios contemporáneos sobre las causas de la procrastinación académica. *ECOS*, 2(11), 38-53.

García, M. V. y Fabila, E. A. M. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje e educación a distancia. *Apertura*, 3(2), 1-22.

Garzón, U. A. y Gil, F. J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Rev. Complut. Educ.*, 28(1), 307-324.

Gómez, S., et al. (2016). Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Praxis educativa*, 20(3), 38-46.

González, C. R., et al., (2012) Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Rev. Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.

Gonzalo, S. (2010). Procrastinar en internet. *Rev. Casa del tiempo*, 34, 83-84.

Hajloo, N. (2014). Relationships Between Self-Efficacy, Self-Esteem and Procrastination in Undergraduate Psychology Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 42-49.

Hernández, B. A. y Camargo U. A. (2017). Autoeficacia del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Rev. Latinoamericana de psicología*, 49, 146-160.

Hernández, M. F. G. (2016). Procrastinación académica, motivos de procrastinación y bienestar psicológico en alumnos de ingeniería industrial de una universidad de Trujillo. (tesis de licenciatura en psicología). Universidad Privada del Norte. Perú.

Jha, A., et al., (2016). Reversed Procrastination by focal Disruption of Medial Frontal Cortex. *Current Biology*, 26, 2893-2898.

Karademas, C. E., (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.

Khan, M. (2013). Academic self-efficacy, coping and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 5(4), 1-13.

Kin, J., et al. (2017). Effects of the perspective and self-control on procrastination and internet addiction. *Journal of behavioral addictions*, Doi:10.1556/2006.6.2017.017

Klassen, R.M., Krawchuk, L.L. y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self- efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame and change. *Journal of social behavior and personality*, 15, 153-166.

Lammie, F. [Casi creativo], (2013, mayo 4). Procrastinación [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-AOrPYzNYcY&feature=youtu.be>

Lien, R. M. M, et al. (2016). Procrastination, consideration of future consequences and episodic future thinking. *Consciousness and cognition*, 42, 286-292.

León J. B. (2017). Autoeficacia, autorregulación y motivación académica: evaluación de un curso en línea autogestivo. (tesis de licenciatura). FES-I/UNAM, México.

Maté, M. d. C. O., González, S. L., Trigueros, M. L. Á. (24. nov. 2010). 14.4.4 Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura 1977, 1980, 1991, 1997). Retrieved May 21, 2017, from OCW Universidad de Cantabria Web site: <http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura>

Medrano, A., et al. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicología Educativa*, 22(2), 135-141.

Morales E. L. & López A. C. (2016). Descripción y análisis de la procrastinación en jóvenes universitarios. (tesis de licenciatura en psicología). UVM. México

Morales, R. M y Chávez, L. J. K. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Rev. Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación social*. 4(8), 1-16.

Natividad, L. (2014). Análisis de la Procrastinación en Estudiantes Universitarios (Tesis doctoral e perspectiva e psicología y del desarrollo en la educación). Universidad de Valencia, Valencia, España.

Navarro, C. N, et al., (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de calidad educativa. *Rev. La Sallista de Investigación*, 14(1), 108-206.

Odac, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination predictor of problematic internet use in University students. *Computers and education*, 57(1), 1109-1113.

Olivari M. C. & Urra M. E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Rev. Ciencia y Enfermería* 13(1), 9-15.

Olaz, F. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales, *Rev. Psicología Educativa*, 9(1), 5-14.

Ornelas, C. M., et al, (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26.

Ornelas, C. M., et al., (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Rev. Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28.

Ortega, M. E. N. (2017). Procrastinación académica en tareas escolares: características de la tarea. (tesis de licenciatura en psicología). UNAM. México.

Padilla, V. M. A. (2017). Academic procrastination the case of Mexican researchers in psychology. *Journal of education and learning*, 2(2), 103-120.

Paz, A. E. et al., (2014). Representaciones Mentales sobre la Procrastinación en Estudiantes de Psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 17 (3), 1148-1167.

Paz, G. B. M. y Sánchez, E. P. A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación académica?. *Acción psicológica*, 10(1), 115-134.

Pérez, O. I., et al. (2006). Ritmos circadianos de sueño y rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Rev. Ciencias de la Salud*, 4, 147-157.

Philip, A. (2016). Global perspectives on Higher Education. *Rev. de la Educación Superior*, 45(179), 111-115.

Phillips L. E. & Wiener N. D. (1915). *La disciplina, el rendimiento escolar y la salud mental del alumno*. Buenos Aires: Paidós.

Phillips L. E. (2003). *¡Ponte las pilas!: como superar el último año de la carrera y prepararse para entrar en el mundo laboral*. Barcelona, España: Gedisa.

Piemontesi S. y Heredia D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategia de autorregulado y rendimiento académico. *Rev. Tesis*, 1, 74-86.

Quant, M. D y Sánchez A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.

Rendón, D. I (2017). Relación del síndrome de burnout, engagement y autoeficacia académica en estudiantes de la licenciatura en psicología de la FES Zaragoza. (tesis de licenciatura en psicología). UNAM. México.

Rodríguez, A. & Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26 (1), 46-60.

Rosselló, J., Munar, E. y Roca. (1994). El mecanismo atencional: estudio de las diferencias individuales. *Rev. De Psicol. Gral. Y Aplic.*, 47(4), 383-390.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.

Sadeghi, H., et al. (2014). The relationship between metacognition and obsessive beliefs and procrastination in students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities, Iran. *Psychiatry Behavioral Sci.*, 8(1), 42-50.

Salamanca, C., y Forero, M. X. (2014). Características psicológicas del estudiante de psicología en una universidad pública de Colombia. *Rev. Psicol. Arequipa*, 4(2), 129-144.

Salanova, M. Grau, R. M. y Martínez, M. I. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395.

Sánchez, H. A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas* 5 (2), 87-94.

Sánchez, O. A. M y Luna. B. E. (2005). Hábitos de vida saludable en la población universitaria. *Nutr. Hosp.*, 31(5), 1910-1919.

Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*. 99(1), 12-25

Solomon, L. y Rothblum, E. (1984) Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* 31(4), 503-509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional Procrastinators: do they exist?. *Personality and individual differences*, 48(8), 926-934.

Steel, P. Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106.

Steel, P. y Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revised. *Australian Psychologist Society*, 51(1), 36-46.

Suescúm C. S. H., et al. (2016). Estilos de vida en estudiantes de una universidad de Boyacó, Colombia. *Rev. Fac. Med.*, 65(2), 227-231.

Urban, T. (2016, febrero). Tim Urban: Inside the mind of a master procrastinator [Archivo de video] Recuperado de: https://www.ted.com/talks/tim_urban_inside_the_mind_of_a_master_procrastinator#

Valentinuzzi, S. C. y Fontanele, A. J (2008). Los ritmos biológicos y el aprendizaje. *Rev. Ciencias*, 59(1), 41-46.

Vega, V. C. Z., et al., (2017). Estrés, afrontamiento y emociones en estudiantes universitarios de sistema a distancia. *Rev. Electrónica de psicología Iztaala*, 20 (2), 674-687.

Velásquez, F. A. (2012). Revisión histórico conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160.

Veliz, B. A. y Apodoca, U. P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Tecomuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.

Washington College. (2013, sept. 20). "the power of procrastination", a talk by Dr. Jorge Cham at Washington College [archive de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?=pzrQmpdaiTQ&t=2s>

Williams, J. G., Stark, K. S. y Foster, E. E. (2008) Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulate learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.

Wu, H., et al. (2016) The procrastinators want it now: Behavioral and event-related potential evidence of the procrastination of intertemporal choices. *Brain Cognition* 107, 16-23.

Yarlequé C. L. A., et al., (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la ciencia*, 6(10), 173-184.

Zimmerman, J. B., Kitsantas, A. y Campillo, M (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.

Zulma, L. M. (2006). Aprendizaje autorregulado el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 121-132.

Anexos

ANEXO 1.



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Mediante la presente hago de su conocimiento mi interés por su participación en el proyecto de investigación cuyo nombre es: La relación entre la procrastinación y autoeficacia en estudiantes del nivel superior de una universidad pública; a cargo de Sonia Selene Reyes Hernández.

El propósito de la investigación es estudiar la relación entre la autoeficacia (creencias sobre las propias capacidades) y la procrastinación (conductas de aplazamiento) en ambientes académicos universitarios. El estudio es completamente voluntario por lo que su autorización para responder las siguientes preguntas es muy importante.

Hago de su conocimiento que las respuestas proporcionadas deberán ser sinceras y gozan de CONFIDENCIALIDAD, esto quiere decir que sólo usted y la persona a cargo de la investigación conocerán sus resultados.

En cuanto a las preguntas que contestará: son un total de 36, todas de opción múltiple. El tiempo destinado para la respuesta del total de reactivos no excede los 20 minutos.

En caso estar de acuerdo con su participación en la investigación es importante que me proporcione su firma _____; y los siguientes datos:

Edad:	Género:
Licenciatura:	Modalidad de estudio:
Semestre:	Turno:

En caso de querer saber más sobre la investigación le pido que envíe un correo a la siguiente dirección: sonia_rh13@hotmail.com

ANEXO 2.

INSTRUCCIONES

A continuación, se le presentarán una serie de enunciados a los cuales debe responder con una “X” considerando su forma de pensar, sentir y actuar en determinadas situaciones; le pido conteste de la manera más sincera posible ya que sus respuestas serán de gran utilidad.

NO EXISTEN RESPUESTAS BUENAS NI MALAS.

Para esta primera parte es importante que considere el siguiente cuadro:

NS	Nada Seguro
PS	Poco seguro
S	Seguro
MS	Muy seguro

No.	Qué tan seguro te sientes al:	NS	PS	S	MS
1	Trabajar eficazmente en cualquier equipo, sin importar quienes sean los compañeros que lo integren.				
2	Competir académicamente, cuando así se requiera, con cualquiera de los compañeros del grupo.				
3	Realizar cualquier trabajo académico que encargue el maestro.				
4	Organizarse adecuadamente para entregar a tiempo los trabajos que encargue el maestro.				
5	Adaptarse al estilo de enseñanza de cualquiera de los maestros.				
6	Aprobar cualquier proceso de evaluación, sin importar el maestro o seminario.				
7	Participar activamente aportando comentarios o sustentos teóricos que requiera la clase o dinámica de seminario.				

8	Realizar una buena exposición de un tema referente a alguno de los contenidos del seminario.				
9	Entender los diferentes temas que abordan los maestros durante las clases.				
10	Prestarle atención a la clase que imparte el maestro sin importar si tiene otras preocupaciones o está aburrido.				
11	Preguntar al maestro cuando no entienda algo de lo que está abordando.				
12	Comprometer más tiempo para realizar sus labores escolares o para estudiar cuando así se requiera.				
13	Concentrarse a la hora de estudiar, sin que lo distraigan otras cosas.				
14	Buscar la información necesaria para elaborar un ensayo o artículo académico sin importar si es en una biblioteca o internet.				
15	Tomar notas de los aspectos más importantes que se abordan durante las clases que imparten los maestros.				
16	Cuestionar al maestro cuando no está de acuerdo en lo que expone.				
17	Construir argumentos propios en los trabajos escritos que le soliciten los maestros.				
18	Utilizar distintas estrategias para lograr un mejor aprendizaje.				
19	Analizar y apropiarse adecuadamente de los diversos conceptos y teorías que se abordan en los seminarios.				
20	Comprender la idea central de un texto o los aspectos medulares de la exposición del maestro/compañero.				

Para la parte final es importante que tome en cuenta el siguiente cuadro:

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)

A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

No.	Ítem	S	CS	A	CN	N
21	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
22	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
23	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
24	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
25	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
26	Asisto regularmente a clases.					
27	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
28	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
29	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
30	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
31	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
32	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					

33	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
34	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
35	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
36	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!