

Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana

Self-efficacy and academic procrastination of university students in Metropolitan Lima

Alberto A. Alegre^{1,a}

¹Universidad de Lima, Lima, Perú.

^aLicenciado en Psicología por Psicometría, docente la Universidad de Lima, Magíster en Neurociencias por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Especialista en del área de investigación de la Carrera de Psicología en la Universidad San Ignacio de Loyola.

Recibido: 21-12-13

Aprobado: 05-02-14

Correspondencia

Email: albertoale33@hotmail.com

Citar Como:

Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>

Resumen

El objetivo del presente estudio fue establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La muestra se obtuvo por un procedimiento no probabilístico, incidental, evaluándose a 348 alumnos universitarios, siendo el 50.6% de sexo masculino y el 49.4% femenino, y de acuerdo con el tipo de gestión, el 70.1% pertenecía a universidades particulares, mientras que el 29.9% a universidades estatales. Se evaluó la muestra con la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica, las cuales evidenciaron tener propiedades psicométricas de confiabilidad, según el método de consistencia interna, y validez de constructo, mediante el análisis factorial exploratorio. Se aceptó la hipótesis formulada debido a que el coeficiente de correlación obtenido entre ambas variables de estudio fue negativo (-.235) y significativo ($p < .000$) pero bajo.

Palabras clave: Autoeficacia, procrastinación académica, educación superior.

Summary

The aim of this investigation is establish the relation between self-efficacy and academic procrastination of university students in Lima City metropolitan area. The sample was obtained by intentional procedure. Assessments were made on 348 university students: 50.6% male and 49% female students; 70.1% from private and 29.9% from state universities. Self-Efficacy Scale and Academic Procrastination Scale were used for assessment and it was found they had both psychometric reliability according to internal consistency method and construct validity according to exploratory factorial analysis. The formulated hypothesis is accepted as the correlation coefficient obtained between both variables was negative (-.235) and significant ($p < .000$) but low.

Key words: Self-efficacy, academic procrastination, higher education.

En los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol (Tuckman & Monetti, 2011). En este contexto se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal “aprendiendo a aprender” y “aprendiendo a pensar”, de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, se logre que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida (Pozo & Pérez Echevarría, 2009).

Para Bandura (1997), la autoeficacia personal es una de las influencias motivacionales más importantes sobre el logro académico, porque los aprendices se comprometen con una meta específica de aprendizaje basados en el juicio de las capacidades propias para enfrentar una probable situación difícil, condicionando así el inicio y la persistencia en una actividad de estudio. Sin embargo, la actitud de postergar o aplazar la actuación en el contexto educativo tiende a volverse crónica en los estudiantes, y esta se refleja en el retraso en la realización de una actividad o tarea, y la búsqueda de excusas para justificar dicha conducta.

La vasta investigación sobre el constructo *procrastinación* viene demostrando que no es solo un problema de la gestión o administración del tiempo. También es un proceso que implica una compleja interacción entre componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y conductuales. Los efectos de la procrastinación llevan a serias consecuencias, sobre todo en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, quienes se desenvuelven académicamente en función de plazos previamente establecidos (Cao, 2012; Chan, 2011; Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens, 2011; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005).

A partir del análisis de lo reportado por los principales antecedentes en torno a los constructos mencionados –autoeficacia y procrastinación académica–, se propone que las creencias de autoeficacia se relacionan con la cada vez mayor incidencia de procrastinación que exhiben los alumnos universitarios. Por ello, si existieran inadecuados niveles de habilidad y

motivación, la baja autoeficacia afectaría el inicio y la persistencia de un estudiante ante una tarea, trabajo o actividad de aprendizaje. De este modo, se propone el estudio de la relación entre ambas variables.

Autoeficacia.

Bandura (1987) define la autoeficacia como los juicios que hacen las personas sobre sus capacidades de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar determinados tipos de resultados. No tiene que ver con las destrezas que tenga la persona, sino con los juicios que pueda hacer, con independencia de la destreza que posea.

Según Woolfolk (1999), a las creencias o predicciones sobre la propia eficacia personal (competencia o eficiencia) en un área particular se les denomina autoeficacia. Estas creencias permitirían evaluar las propias capacidades para organizar y emprender los actos requeridos para manejar las situaciones futuras.

Para Reeve (2003), la autoeficacia es una capacidad generadora mediante la cual el individuo organiza y orquesta sus destrezas para enfrentar las exigencias y circunstancias de una tarea. Por su parte, Puente (2005) la explica como los juicios acerca de cuán bien uno puede organizar y ejecutar cursos de acción para tratar con situaciones futuras que contienen muchos elementos ambiguos, impredecibles y, a menudo, de tensión.

Según Tuckman y Monetti (2011), es una creencia personal respecto a cuánto éxito podría obtenerse en una situación que puede ser complicada. La autoeficacia no es una función de las habilidades de una persona, sino de los juicios que dicha persona hace sobre lo que puede o no conseguir con dichas habilidades.

Schunk (2012) define la autoeficacia como lo que el individuo cree que es capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer. Para determinar la autoeficacia, los sujetos evalúan sus habilidades y sus capacidades para convertirlas en acciones. Además, la autoeficacia es fundamental para fomentar en el individuo el sentimiento de que tiene libertad de acción (agencia) para influir en su vida.

Para Colom (2012), la autoeficacia es el principal elemento de la tesis del determinismo recíproco de Bandura, ya que en la relación e interacción entre la conducta y su ambiente, la percepción o evaluación que se hace de la aptitud para resolver satisfactoriamente las situaciones vitales es un determinante esencial del tipo de actividades que elegirá, cuánto esfuerzo invertirá en ellas y durante cuánto tiempo se empeñará por gestionar las situaciones que produzcan estrés.

La autoeficacia como constructo psicológico fue introducida por Bandura en el marco de la teoría del aprendizaje social, la cual trataba de incorporar los procesos cognitivos al enfoque conductista que solo le prestaba atención al ambiente para explicar las conductas (Crozier, 2001). La idea del refuerzo vicario, de la observación de las consecuencias de las acciones de otros y la modificación de la conducta del observador a la luz de esas consecuencias, les concede un papel mucho más importante a los procesos internos de la persona.

Bandura amplió la idea del autorrefuerzo para incluir los procesos autorreguladores y las creencias relativas a la autoeficacia. Decía que dentro de la persona debían desarrollarse procesos para percibir e interpretar la conducta, para iniciar la acción y para regular el comportamiento a la luz de las consecuencias observadas (Puente, 2005). Las personas crean expectativas sobre sí mismas, sobre el medio, sobre lo que es probable e improbable que ocurra, sobre lo que puedan o no hacer. Estas expectativas se basan en cuatro tipos de información:

- a. Experiencias personales directas
- b. Experiencias vicarias
- c. Procesos sociales
- d. Procesos de inferencia como fuentes de creencias sobre el yo

En estos procesos se pueden distinguir dos aspectos: por una parte, se hace referencia a las expectativas de eficacia, como la convicción de que uno puede ejecutar con éxito la conducta requerida para llegar a ciertas conclusiones, y por otra, se mencionan expectativas de resultados, como la estimación por una persona de que una conducta específica conducirá a determinadas consecuencias (Puente, 2005).

Esta diferencia alude a dos importantes procesos psicológicos: los motivacionales y los cognitivos. Para Bandura (Puente, 2005), la motivación tiene una base cognitiva ya que el refuerzo crea expectativas sobre las consecuencias posibles. Las discrepancias detectadas entre las capacidades que se tienen para realizar determinada actividad y las metas que se han establecido producen una disonancia que motiva su reducción. Por esto, Bandura plantea que los procedimientos psicológicos sirven para crear y fortalecer expectativas de eficacia personal operando con dos elementos centrales: habilidades e incentivos. Así, una persona espera ciertos resultados como producto de su conducta, pero esta no sufrirá modificaciones si el individuo en cuestión no está convencido de que posee las habilidades necesarias para que el cambio ocurra, aun cuando muestre un gran interés por lograrlo.

Mientras tanto, la persistencia y el esfuerzo para lograr determinadas metas dependerá de las expectativas de eficacia personal. A un mayor nivel de expectativas, mayor será el esfuerzo desplegado y el tiempo dedicado para alcanzar los objetivos.

Con respecto a los juicios sobre la propia autoeficacia, estos varían a lo largo de tres dimensiones relacionadas con la ejecución (Tuckman & Monetti, 2011):

- Dificultad de la tarea: Estudiantes con gran autoeficacia –incluso en un campo específico– podrían ser reticentes a asistir a clases que les supongan un desafío. Una razón es que el nivel general en ellas es mucho más alto que aquel al que están acostumbrados. Otro motivo es que los alumnos carezcan del conocimiento preciso o de las estrategias necesarias para hacerlo bien en clase.
- Generalización de la propia eficacia: Algunas personas se sienten capaces de realizar con éxito casi cualquier tarea académica. Otras se sienten con confianza solo para llevar a cabo una o dos. Y hay otras que tienen mucha autoeficacia sea cual sea la tarea. Normalmente, la autoeficacia para un campo concreto no está relacionada con la eficacia para otro. En algunos casos, la autoeficacia puede generalizarse de un dominio a otro.

- Fuerza de los juicios de la propia autoeficacia: Una débil percepción de la eficacia puede resultar en desistir de la realización de una actividad (por ejemplo, al observar que otra persona falla al desarrollar una tarea) o en una pobre ejecución. Los sujetos con un fuerte sentido de autoeficacia perseveran frente a la evidencia contraria a la confirmación o a una pobre actuación.

Las investigaciones efectuadas por Bandura y sus colegas en 1993, 1995, 1996 y 2000 (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2004) señalan que la autoeficacia está estrechamente ligada a la implicación inicial en la tarea, a la persistencia y a la realización exitosa. La autoeficacia desempeña un papel importante en la motivación al influir en los tipos de actividades que emprendan las personas y en su constancia en ellas (Crozier, 2001).

Procrastinación académica.

La procrastinación es la falta o ausencia de autorregulación en el desempeño y una tendencia en el comportamiento a posponer lo que es necesario para alcanzar un objetivo (Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005). Sin embargo, cabe resaltar que la postergación no conlleva necesariamente al incumplimiento de la tarea o del alcance de la meta, sino que esta tiende a lograrse bajo condiciones de elevado estrés.

Según Ferrari, Johnson y McCown (1995), este fenómeno constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la intención de hacer una tarea y con una falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla, y dicho proceso estaría acompañado por la experimentación de ansiedad, inquietud o abatimiento.

Para Steel (2007), la procrastinación se expresa como el retraso intencional en un curso de acción previsto –a pesar de la conciencia de los resultados negativos– y, usualmente, su consecuente desempeño insatisfactorio. La creencia subyacente en la conducta de procrastinación es que “después es mejor”. Por eso se le cataloga como el síndrome “para mañana”, siendo dos las principales razones para su presencia: el miedo a fallar y la evaluación de la tarea como aversiva (Lay, 1986). El miedo a fallar consiste en pensamientos relacionados con no poder satisfacer las expectativas de los otros, los propios estándares de perfección o por una carencia en la autoconfianza. Mientras que la percepción de las tareas como

aversivas es otra razón de postergación. Es decir, se valoran las tareas como aburridas o abrumadoras.

Para Wolters (2003), la procrastinación académica es definida como un defecto en el desempeño de actividades académicas que se caracteriza por postergar hasta el último minuto labores que necesitan ser completadas pues, según Ellis y Knaus (2002), se aplazan las metas académicas hasta el punto óptimo donde el desempeño requerido sea altamente probable.

La procrastinación académica es un constructo multidimensional cuyos componentes son cognitivos, afectivos y conductuales. Diversas investigaciones han encontrado que la procrastinación está fuertemente asociada con la impuntualidad en la entrega de deberes y con la dificultad para seguir instrucciones. También con depresión, baja autoestima, ansiedad, neuroticismo y perfeccionismo (Haycock, McCarthy & Skay, 1998).

Ackerman y Gross (2007) plantean que la procrastinación académica es una conducta dinámica porque cambia a través del tiempo y está condicionada a variables propiamente educativas, como el contenido a aprender, las estrategias didácticas del docente y los medios y materiales empleados en la instrucción. Si se posterga el desarrollo y la culminación de la tarea por la valoración negativa de los condicionantes educativos anteriormente mencionados, se procrastina y el tiempo del que se dispone (producto del aplazamiento) es dedicado a actividades distractoras o a situaciones que impliquen sensaciones positivas.

Hsin Chun Chu y Nam Choi (2005) plantean que se puede distinguir a los individuos procrastinadores en los tipos pasivo y activo. El procrastinador pasivo o tradicional es aquel que se encuentra paralizado por la indecisión para actuar y culminar las actividades, metas o tareas en el tiempo establecido. En cambio, el procrastinador activo es aquel que se beneficia del aplazamiento pues lo requiere para experimentar la presión del tiempo y terminar con éxito lo que se propuso.

Otra clasificación aceptada es la distinción de la conducta procrastinadora en función de su frecuencia y los ámbitos de expresión. Ya que, si esta constituye un patrón desadaptativo para la vida del individuo que trasciende a todas las situaciones y contextos, es catalogada como crónica. Pero, si el

hábito de procrastinar se restringue a ciertos contextos, como el académico o el laboral, sería de naturaleza situacional (Ferrari et al., 1995).

Hipótesis.

Existe una correlación negativa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Método

El método utilizado fue el descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), con el propósito de evidenciar y describir las relaciones entre los puntajes de las variables (autoeficacia y procrastinación académica) en los alumnos universitarios de Lima Metropolitana. El diseño fue de tipo correlacional bivariado, buscando determinar las relaciones entre las variables de estudio (Sánchez & Reyes, 2002).

Participantes.

La población objetivo estuvo constituida por todos los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La muestra de la investigación se obtuvo por un procedimiento no probabilístico, incidental, eligiéndose a alumnos de pregrado pertenecientes a universidades tanto públicas como privadas.

La muestra total estuvo conformada por 348 estudiantes universitarios de las carreras de ciencias, humanidades e ingeniería, 104 pertenecientes a universidades estatales (29.9%) y 244 a particulares (70.1%). Según la variable sexo, 176 pertenecen al sexo masculino (50.6%) y 172 al femenino (49.4%). En cuanto a las actividades de dedicación formal de los alumnos, 245 solo estudian (70.4%), mientras que 103 estudian y trabajan (29.6%).

Tabla 1
Composición de la muestra

	<i>f</i>	%
Sexo		
Masculino	176	50.6
Femenino	172	49.4
Gestión		
Pública	104	29.9
Privada	244	70.1
Actividad		
Estudia	245	70.4
Estudia y trabaja	103	29.6
Total	348	100

Variables de estudio.

Autoeficacia: Cuantificada mediante la Escala de Autoeficacia, que evalúa unidimensionalmente la percepción de autoeficacia general construida para el presente estudio.

Procrastinación académica: Medida con la Escala de Procrastinación Académica de Busko, adaptada a Lima por Álvarez (2010) y que estima la tendencia de siempre o casi siempre posponer las tareas académicas que se les asignan a los estudiantes.

Instrumentos.

Escala de Autoeficacia.

Para el presente trabajo se diseñó y construyó una escala unidimensional que mide la percepción de la autoeficacia general en alumnos universitarios, estableciéndose los indicadores a partir de la teoría de Bandura (1997) sobre el constructo en mención. Esta fue sometida a un estudio piloto para analizar las propiedades de discriminación de los ítems, y a partir de dicha fase se llevaron a cabo las modificaciones pertinentes para ser utilizada como instrumento en la investigación.

La mencionada escala puede ser administrada de manera individual o colectiva. El tiempo de aplicación toma entre 10 y 15 minutos. Está conformada por 20 ítems que son puntuados en un escalamiento Lickert de cinco puntos (*totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo*).

Escala de Procrastinación Académica.

Fue desarrollada por Busko (1998) para estudiar las causas y las consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en alumnos de pregrado de la Universidad de Gueph, y fue adaptada a Lima por Álvarez (2001) como parte de su investigación acerca de la procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. El método empleado para la adaptación lingüística fue la traducción directa.

Esta escala puede ser administrada individual o colectivamente, siendo el tiempo de aplicación entre 10 y 15 minutos. Dieciséis ítems conforman la escala con formato de respuesta de tipo cerrado que son puntuados mediante un Lickert de cinco puntos (*siempre, casi siempre, a veces, pocas veces y nunca*).

La adaptación lingüística llevada a cabo por Álvarez (2001) fue aplicada en 235 estudiantes, varones y mujeres, pertenecientes a colegios no estatales de Lima Metropolitana, evidenciándose una validez de constructo por análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales. Luego, al calcularse la confiabilidad de la escala, se obtuvo un alfa de Cronbach de .80 para los 16 ítems que la componen.

Resultados

Análisis psicométrico de las escalas.

Escala de Autoeficacia.

Los resultados del análisis psicométrico de la Escala de Autoeficacia permiten apreciar que los ítems presentan índices de homogeneidad que fluctúan entre .51 (ítem 3) y .74 (ítems 4, 5 y 13), los cuales son significativos y superan el criterio de .20 propuesto por Kline (1995), con lo que se concluye que todos los ítems de la escala tienen adecuados índices de homogeneidad. Se calculó el coeficiente de confiabilidad de las puntuaciones por el método

de consistencia interna, obteniéndose un alfa de Cronbach de .948 para los 20 ítems que componen la escala, lo cual permite concluir que la Escala de Autoeficacia presenta confiabilidad (Véase la tabla 2.).

Tabla 2

Estimación de la confiabilidad de la Escala de Autoeficacia

Ítem	M	DE	ritc
1	4.28	.71	.58
2	3.98	.74	.60
3	3.66	.87	.51
4	4.05	.83	.74
5	3.94	.83	.74
6	4.19	.78	.67
7	3.94	.84	.71
8	3.85	.80	.68
9	4.05	.76	.67
10	3.68	.81	.63
11	3.74	.84	.58
12	3.86	.83	.72
13	3.87	.82	.74
14	3.80	.86	.68
15	3.85	.82	.63
16	3.88	.85	.70
17	4.01	.72	.73
18	3.97	.81	.72
19	3.91	.74	.70
20	3.91	.81	.68

Alfa de Cronbach = .948

Nota: n=348, ritc=Correlaciones ítem-test corregido.

La evidencia de validez de constructo de la Escala de Autoeficacia se obtuvo con el análisis factorial exploratorio, previa confirmación de que los datos presentaran las condiciones necesarias mediante los estadísticos implicados. Así, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de .956, lo cual indica que tiene un idóneo potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett posee un valor significativo

(Chi-cuadrado = 4068.55; $p < .05$), lo que evidencia la pertinencia de llevar a cabo un análisis factorial con los datos obtenidos. El análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales señala que hay un solo factor que explica el 50.56% de la varianza total (Véase tabla 3.). Estos resultados permiten establecer que la Escala de Autoeficacia presenta validez de constructo.

Tabla 3

Evidencia de validez de constructo de la Escala de Autoeficacia a través del análisis factorial exploratorio

Ítem	M	DE	Factor 1
1	4.28	.71	.62
2	3.98	.74	.64
3	3.66	.87	.55
4	4.05	.83	.77
5	3.94	.83	.78
6	4.19	.78	.70
7	3.94	.84	.75
8	3.85	.80	.72
9	4.05	.76	.71
10	3.68	.81	.67
11	3.74	.84	.62
12	3.86	.83	.75
13	3.87	.82	.78
14	3.80	.86	.72
15	3.85	.82	.67
16	3.88	.85	.74
17	4.01	.72	.77
18	3.97	.81	.76
19	3.91	.74	.74
20	3.91	.81	.72
50.56%	Varianza explicada		50.56%

Determinante = .006

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .956

Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 4068.55 G.L. = 190 $p = .0000$

Nota: n=348

Escala de Procrastinación Académica.

El cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones de la Escala de Procrastinación Académica se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach de .780 para 16 ítems que la componen y cuyos índices de homogeneidad fluctúan entre .27 (ítem 6) y .61 (ítem 7), superando todos el criterio de Kline (1995), (Véase tabla 4.). Por lo tanto, se concluye que la Escala de Procrastinación Académica es confiable.

Tabla 4

Estimación de la confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica

Ítem	M	DE	ritc
1	3.20	.92	.51
2	2.86	.94	.47
3	3.11	.95	.25
4	3.36	1.04	.54
5	2.47	.99	.30
6	1.78	.85	.27
7	2.44	.93	.61
8	3.18	.97	.37
9	3.25	.93	.41
10	2.44	.91	.44
11	2.65	.92	.48
12	2.35	.89	.50
13	2.43	.95	.57
14	2.57	.98	.38
15	3.16	.90	.44
16	2.81	1.11	.44
Alfa de Cronbach = .780			

Nota: n=348, ritc=Correlaciones ítem-test corregido.

La evidencia de validez de constructo de la Escala de Procrastinación Académica se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de .823, lo cual indica que tiene un adecuado potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor significativo (Chi-cuadrado = 1599.76; $p < .05$), lo que permite rechazar la hipótesis nula. Es decir, la matriz de correlaciones

no es una matriz identidad. El análisis factorial exploratorio a través del método de componentes principales demuestra la unidimensionalidad de la escala, ya que existe un solo factor que explica el 42.80% de la varianza total y las saturaciones factoriales fluctúan entre .34 (ítem 3) y .70 (ítems 7, 13 y 14); (Véase tabla 5.). Estos resultados permiten concluir que la Escala de Procrastinación Académica posee validez de constructo.

Tabla 5

Evidencia de validez de constructo de la Escala de Procrastinación Académica a través del análisis factorial exploratorio

Ítem	M	DE	Factor 1
1	3.20	.92	.61
2	2.86	.94	.57
3	3.11	.95	.34
4	3.36	1.04	.63
5	2.47	.99	.40
6	1.78	.85	.36
7	2.44	.93	.70
8	3.18	.97	.47
9	3.25	.93	.47
10	2.44	.91	.54
11	2.65	.92	.58
12	2.35	.89	.61
13	2.43	.95	.70
14	2.57	.98	.70
15	3.16	.90	.53
16	2.81	1.11	.56
Varianza explicada			42.80%

Determinante = .009

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .823

Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 1599.76 G.L. = 190 p = .0000

Nota: n=348

Análisis descriptivo.

Los resultados del análisis de la bondad de ajuste a la curva normal –realizado mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov– indican que en el caso de las

puntuaciones de autoeficacia y de procrastinación académica se obtuvieron estadísticos con valores pequeños y no significativos, por lo que se puede concluir que dichas variables presentan una forma de distribución que se aproxima a la normal (Véase tabla 7.). Es debido a estos resultados que los análisis estadísticos de los datos son paramétricos.

Tabla 7

Análisis de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov

Variables	M	DE	Z de Kolmogorov-Smirnov	p bilateral
Autoeficacia	78.42	11.40	.900	.393
Procrastinación académica	44.07	7.56	.297	.297

Nota: n=348

p<.05

Contrastación de hipótesis.

Inicialmente se planteó la hipótesis de que existe una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Para contrastarla se efectuó el análisis a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

Al analizar la tabla 8 se aprecia que la autoeficacia y la procrastinación académica tienen una correlación baja, negativa ($r = -.234$) y significativa ($p = .000$), siendo la potencia estadística alta (potencia = .95). Además, se estimaron los intervalos de confianza al 95% y al 99%, respectivamente. Por lo tanto, se concluye que la hipótesis planteada en el presente estudio –la cual establece que hay una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica– se puede aceptar. Sin embargo, la asociación entre ambas variables es baja.

Tabla 8

Análisis de la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica

Correlación	<i>r</i>	<i>p</i>	95% IC		99% IC		Potencia
			<i>LI</i>	<i>LS</i>	<i>LI</i>	<i>LS</i>	
Autoeficacia - Procrastinación académica	-.234	.000	-.33	-.013	-.36	-.10	.95

Nota: n=348; IC = Intervalo de confianza; LI = Límite inferior; LS = Límite superior
p<.05

Cálculos complementarios.

Adicionalmente se llevó a cabo la baremación normalizada en pentas para las escalas de Autoeficacia y Procrastinación Académica a partir de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana que constituyeron la muestra del presente estudio (Véase las tablas 9 y 10.).

Tabla 9

Baremación normalizada en pentas de la Escala de Autoeficacia

Penta	Autoeficacia	Penta
1	00 - 63	1
2	64 - 72	2
3	73 - 83	3
4	84 - 92	4
5	92 - 100	5
<i>M</i>	78.42	<i>M</i>
<i>DE</i>	11.40	<i>DE</i>
n	348	n

Tabla 10

Baremación normalizada en pentas de la Escala de Procrastinación Académica

Penta	Procrastinación académica	Penta
1	00 - 34	1
2	35 - 39	2
3	40 - 47	3
4	48 - 53	4
5	54 - 80	5
<i>M</i>	44.07	<i>M</i>
<i>DE</i>	7.56	<i>DE</i>
n	348	n

Discusión

Los resultados obtenidos llevan a aceptar la hipótesis propuesta en el presente estudio. Es decir, estos brindan cierta seguridad de que la relación encontrada se podría explicar bajo el principio lógico de que a mayor confianza en las propias habilidades, y si estas son evaluadas como proporcionales a las exigencias planteadas por la tarea, existen mayores probabilidades de que el estudiante la inicie, la desarrolle y la complete sin postergarla.

Siguiendo a Bandura (1997), se puede colegir que los estudiantes piensan o reflexionan acerca de ellos mismos con frecuencia, juzgando cuán competentes o capaces son para realizar exitosamente una tarea, y en función de estas evaluaciones dependerá la elección de la actividad, el esfuerzo invertido y la persistencia ante dificultades presentadas en el cumplimiento de una tarea, actividad o meta, evitando que esta sea postergada o dejada hasta el último momento. Asimismo, los juicios de autoeficacia afectarán la elección de intentar o no una conducta persistiendo en periodos largos de tiempo.

Un factor importante para modificar la frecuencia de la procrastinación en alumnos universitarios es el favorecer experiencias que desarrollen y refuercen la percepción favorable de la propia eficacia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincidiendo con lo reportado por Steel (2007), mientras más fuerte sea la confianza en las habilidades personales para alcanzar una meta académica, más fuerte será el intento del estudiante por cumplir con anticipación

las acciones necesarias, evitando dejarlas para el último minuto. Si el alumno evita –activa o pasivamente– el cumplimiento de la tarea es porque la está considerando aversiva, pues las demandas son catalogadas como excesivas con respecto a las capacidades que se tiene para afrontarlas.

Eventualmente, evaluar las demandas como excesivas lleva a postergar la tarea hasta el momento antes de que se venza el plazo, momento en el cual la tarea es cumplida bajo condiciones de alta ansiedad y aprehensión (Ferrari & Díaz-Morales, 2007). Este hecho suscitara un reforzamiento del disgusto por las tareas académicas y, consecuentemente, provocaría una espiral descendente del desempeño.

Si tomamos en consideración que la procrastinación académica es la conducta de postergación o aplazamiento voluntario en el cumplimiento de las tareas o actividades en el contexto del aprendizaje formal, esta debería ser analizada como un problema condicionado por factores afectivo-motivacionales y de autorregulación. El logro personal o las experiencias que provea la educación formal a los estudiantes generarán la sensación de dominio, situación en la que el maestro –a través de su intervención pedagógica– puede ayudar al discente para que aprenda a creer en sí mismo (Tuckman & Monetti, 2011).

Es importante desarrollar, tanto en la escuela como en la universidad, la valoración favorable de las propias capacidades con el fin de organizar y adoptar cursos de acción requeridos para lograr tipos designados de desempeño.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- El análisis de la confiabilidad de la Escala de Autoeficacia, realizado con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach, permite establecer que sus puntuaciones son confiables.
- El instrumento diseñado para medir la autoeficacia en estudiantes universitarios cuenta con evidencia de validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio.

- El análisis de la confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica, estimado por el método de consistencia interna a través del alfa de Cronbach, confirma la fiabilidad del instrumento.
- La Escala de Procrastinación Académica presenta validez de constructo, evidenciado mediante el análisis factorial exploratorio.
- Existe una relación significativa y negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Referencias

- Ackerman, D., & Gross, B. (2007). I can start JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29, 97-110.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de maestría inédita). University of Guelph, Ontario.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12, 39-64.
- Chan, A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicológica*, 7, 53-62.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14, 87-96.

- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ellis, A., & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Fee, R., & Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*, 167-184.
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J., & Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self concept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, *10*, 91-96.
- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, *76*, 317-324.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hsin Chun Chu, A., & Nam Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, *145*, 245-264.
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*, 915-931.
- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. Londres: Routledge.
- Lay, C. (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, *20*, 474-495.
- Pozo, J., & Pérez Echavarría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª Ed.). México: McGraw-Hill.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª Ed.). México: Pearson.

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

Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México D.F.: Cengage Learning.

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

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7ª Ed.). México: Prentice Hall.

Anexo A**Escala de Autoeficacia.**

TA	A	DA	D	TD
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

Nº	Ítem	TA	A	DA	D	TD
1	En general, puedo manejar las dificultades si me esfuerzo					
2	Cuando alguien interfiere en lo que quiero, puedo encontrar alternativas para conseguir lo que busco					
3	Se me hace fácil mantener mis objetivos para así lograr mis metas					
4	Tengo confianza en mí mismo de poder enfrentarme a situaciones inesperadas					
5	Gracias a mis cualidades, sé cómo manejar situaciones imprevistas					
6	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente					
7	Consigo mantener la calma cuando enfrento dificultades porque confío en mis habilidades					
8	Cuando me enfrento a un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones					
9	Si estoy en un aprieto, usualmente pienso alternativas para resolver la situación					
10	Sin importar lo que tenga que enfrentar, por lo general estoy preparado para ello					
11	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga					

12	Sucedá lo que sucedá, me considero capaz de manejar la situación					
13	Cuando me encuentro en una situación difícil, genero alternativas de acción					
14	Gracias a mis recursos, puedo superar situaciones espontáneas					
15	Me planteo objetivos en los que persisto para alcanzar mis metas					
16	Cuando se presentan problemas mantengo la calma pues confío en mi capacidad para afrontarlos					
17	Por más difícil que parezca un problema que se me presente, pienso en algunas conductas para afrontarlo óptimamente					
18	Si algo se opone en el logro de mis metas, planteo alternativas de solución					
19	Puedo generar diversas respuestas ante los problemas que se me presentan cotidianamente					
20	El asumir como reto los problemas que se me presentan me lleva a movilizar mis recursos para solucionarlos					

Anexo B**Escala de Procrastinación Académica².**

S	CS	A	CN	N					
SIEMPRE Me ocurre siempre	CASI SIEMPRE Me ocurre mucho	A VECES Me ocurre alguna vez	POCAS VECES Me ocurre pocas veces o casi nunca	NUNCA No me ocurre nunca					
Nº	Ítem				S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para último minuto								
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes								
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior								
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase								
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda								
6	Asisto regularmente a clases								
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible								
8	Postergo los trabajos de los cursos que me disgustan								
9	Postergo las lecturas de los cursos que me disgustan								
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio								
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido								
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio								

² Reproducción autorizada por el autor de la adaptación lingüística a Lima (Álvarez, 2010) de la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998).

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