



PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA, PREOCUPACIÓN PATOLÓGICA Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Marcela Patricia Del Toro Valencia
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Ma del Carmen Arias Valencia
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Joanna Koral Chávez López
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Área temática: A.9) Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte finales de investigación.

Resumen:

A nivel universitario, existen factores que inciden favorable o desfavorablemente en el rendimiento académico, la trayectoria escolar y la eficiencia terminal. Toda institución universitaria debe conocer aspectos cognitivos, físicos y psicosociales de los estudiantes para tener un amplio y variado conocimiento de la población estudiantil que la conforma para determinar fortalezas y/o debilidades de la misma. A partir de este conocimiento, además de la educación formal que proporcionen, implementar programas e intervenciones necesarias para incidir en la formación integral de los estudiantes y garantizar una educación de calidad. La procrastinación académica y la preocupación patológica podrían ser consideradas debilidades que afecten la productividad y la salud de los estudiantes; la autoeficacia, una fortaleza. Este estudio tuvo como objetivo explorar las relaciones entre postergación académica, preocupación patológica y autoeficacia en estudiantes de nivel superior. Participaron 230 estudiantes de nivel superior de la universidad pública en Morelia, Michoacán. Los instrumentos aplicados a los participantes fueron la escala de Procrastinación Académica (EPA), el Cuestionario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ) adaptado por Martínez & Padrós (2014) y la adaptación española de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996)

Palabras clave: Procrastinación Académica, Preocupación Patológica, Autoeficacia, Estudiantes, Universitarios.

Introducción

A nivel universitario, existen factores que inciden favorable o desfavorablemente en el rendimiento académico, la trayectoria escolar y la eficiencia terminal. Toda institución universitaria debe conocer aspectos cognitivos, físicos y psicosociales de los estudiantes para tener un amplio y variado conocimiento de la población estudiantil que la conforma para determinar fortalezas y/o debilidades de la misma. A partir de este conocimiento, además de la educación formal que proporcionen, implementar programas e intervenciones necesarias para incidir en la formación integral de los estudiantes y garantizar una educación de calidad. La procrastinación académica y la preocupación patológica podrían ser consideradas debilidades que afecten la productividad y la salud de los estudiantes; la autoeficacia, una fortaleza.

La procrastinación es un fenómeno que ha despertado el interés de diversos investigadores tanto en el ámbito escolar como en otros contextos por la frecuencia con la que se presenta y las repercusiones en la productividad de los sujetos y en su salud. Cuando la postergación de actividades o dilación se lleva a cabo en el ámbito escolar se denomina procrastinación académica. En la literatura es frecuente encontrar las siguientes definiciones de procrastinación; una de ellas menciona que la dilación consiste en “el retraso intencional en el inicio y/o terminación de un acto abierto o encubierto, típicamente acompañado por malestar subjetivo”(Ferrari, 1998, p.281) y otra definición es la citada por Steel (2007, p.281) que menciona que la postergación es el “retrasar voluntariamente un intento de curso de acción a pesar de las consecuencias negativas por el retraso”. Para Ferrari y Steel (citados en Rodríguez y Clariana, 2017), en la conducta procrastinadora existe una insuficiencia en el proceso de autorregulación, lo que conduce a la demora voluntaria de actividades ya planificadas, aunque se prevea como consecuencia una situación de repercusiones no satisfactorias.

La procrastinación académica es un comportamiento que consiste en el retraso de la elaboración y entrega de tareas y trabajos académicos, justificando o disculpándose por este atraso. Se puede afirmar que el individuo sabe que está postergando las tareas académicas por lo que este tipo de conductas pueden considerarse desadaptativas ya que este incumplimiento trae consecuencias negativas para quien procrastina tales como bajo rendimiento académico (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Rothblum, 1990; Tice y Baumeister, 1997; y Takács, 2008), aspecto de gran importancia en el ámbito universitario. No obstante, la postergación de actividades puede afectar desfavorablemente la salud. En este sentido, Landry (2003), menciona como resultado de una de sus investigaciones que la dilación de actividades se ha asociado con el estrés y algunas alteraciones en la salud física en estudiantes universitarios

La dimensión que ha alcanzado en la actualidad el fenómeno de la procrastinación académica ha sido evidenciada por los estudios de Onwuegbuzie (2004), Tice y Baumeister (1997) y Landry (2003) citados por Sánchez (2010, p.2), quienes mencionan que “aproximadamente el 20% de la población universitaria norteamericana presenta procrastinación académica crónica, y el 50% de ella así lo percibe; mientras tanto, se observan conductas asociadas a la procrastinación en más del 80%”.

Steel (2007) realizó un metanálisis de las posibles causas de la dilación y sus efectos. Empleó el procedimiento metaanalítico psicométrico de Hunter y Schmidt para analizar los datos. El autor concluyó que la dilación se correlaciona con fracaso en la autorregulación pero con facilidad para la postergación de actividades; que la dilación está fuertemente asociada con la distracción, la mala organización, la baja motivación de logro, existe un resquicio de intención-acción. Acero (2007), encontró que aversión hacia la tarea, o el minimizar el valor de la tarea aumenta la frecuencia de la dilación.

Solomon y Rothblum (1984) estudiaron a 291 estudiantes universitarios y su frecuencia de la dilación en tareas académicas, junto con sus razones para la dilación comportamiento. La postergación correlacionó positivamente en todos los instrumentos aplicados. Un grupo homogéneo de los participantes (6% a 14% de la muestra) respaldaron artículos sobre el temor de factor de falla en la autorregulación. Estos ítems correlacionaron significativamente con depresión, cogniciones irracionales, baja autoestima, retraso en el comportamiento del estudio, ansiedad y falta de afirmación. Un grupo heterogéneo más grande de participantes que consiste de 19% a 47% de los participantes informaron que habían postergado por aversión a la tarea.

Rothblum, Solomon & Murakami (1986), reportaron de una investigación correlaciones entre postergación de actividades o dilación con depresión, cogniciones irracionales, baja autoestima y retraso en el comportamiento del estudio. Lo anterior indica que en la procrastinación existe un déficit en los hábitos de estudio o la gestión del tiempo, pero que además implica una interacción compleja de componentes conductuales, cognitivos y afectivos. La procrastinación se ha considerado como un factor predictor de la ansiedad.

En cuanto a la preocupación, ésta es una reacción automática para tratar de resolver problemas. Se manifiesta como una cadena de pensamientos e imágenes, hasta cierto punto incontrolables, acompañados de un estado afectivo negativo; una tentativa de solucionar un problema, cuyo resultado es incierto y que contiene la posibilidad de una o más consecuencias negativas” (Borkovec, Robinson, Pruzinsky y DePree, 1983, p.10). La preocupación se presenta en la mayoría de los individuos en la cotidianidad de la vida. Sin embargo, cuando la persona se preocupa por sucesos con muy poca probabilidad de ocurrir o piensa de manera reiterada en uno o varios problemas sin buscar alternativas de solución puede convertirse en patológica. La preocupación patológica suele ser excesiva en frecuencia e intensidad, e incontrolable por el individuo, quienes al preocuparse patológicamente manifiestan los efectos negativos que conlleva la preocupación patológica, mismos que se exacerban porque generalmente no se presenta la preocupación patológica sola sino acompañada de síntomas de ansiedad.

Lo anterior puede explicarse debido a que la literatura arroja muchos hallazgos de estudios e investigaciones que se han llevado a cabo por décadas, en los cuales se hace mención que la preocupación ha sido considerada durante mucho tiempo como un componente más de la ansiedad e incluso inseparable de ella. La ansiedad surge junto a una activación del cuerpo para hacer frente a una amenaza real o imaginaria, dando origen a dos tipos de conductas: de lucha o de huida.

La preocupación se circunscribe en la actividad cognitiva que prepara la reacción al peligro; condición que la hace comúnmente detectable en cualquier individuo, constituyéndose como un elemento relevante en todos los sujetos que presentan un trastorno de ansiedad; que igual pueden ser niños, adolescentes y/o adultos, hombres y/o mujeres. Ningún sector de la población escapa ni de la preocupación patológica ni de la ansiedad, y si bien, son fenómenos propios de atención en el terreno clínico, el poder explorarlos en el contexto educativo y que estén presentes en los estudiantes, posibilita su canalización para su atención al ámbito correspondiente.

En todo contexto educativo es común que los estudiantes se preocupen por las exigencias del centro escolar y las académicas. En este hilo argumental Compas, Orosan, y Grant, (1993), mencionan que en adolescentes tardíos (más de 17 años) las preocupaciones académicas son las que generan mayor malestar. En un estudio llevado a cabo por González, Montoya, Casullo y Bernabeu (2002), en 417 adolescentes, las principales preocupaciones referidas fueron en relación con problemas educativos (un 27.8% de la muestra).

Resulta incuestionable la preocupación y ansiedad que muchos estudiantes manifiestan ante la palabra “examen”. Hernández (2005, citado por Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2011) llevó a cabo un estudio en una muestra de 28.559 alumnos de 16 universidades españolas, cuyos resultados arrojaron que un 20,84% indicó tener una importante manifestación de ansiedad a la hora de enfrentarse a los exámenes.

En relación con la Autoeficacia, desde la psicología social ha sido ampliamente analizada para explicar la teoría del aprendizaje y la motivación. De acuerdo a Kear (2000) y a Luszczynska & Schwarze. (2005), tiene efectos benéficos sobre la salud. El constructo de autoeficacia, fue introducido por Bandura en 1977; hace referencia a la percepción personal de eficacia en cualquier ámbito. Bandura (1998, p.416), definió la autoeficacia “como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. En palabras de Ormrod (2006), la autoeficacia es la confianza en la propia capacidad para lograr los resultados pretendidos.

Según Bandura (1977, citado por Borda y Saavedra, 2017) la autoeficacia comprende un proceso que abarca tres componentes:

- Las personas se comprometen a una conducta.
- Interpretan los resultados de sus acciones.
- Desarrollan creencias sobre si son capaces o no de llevar a cabo.

Desde esta perspectiva, la autoeficacia puede considerarse una conducta adaptativa; un estado psicológico en el cual la persona evalúa su capacidad y habilidad de ejecutar determinada tarea, actividad, conducta, entre otros, en una situación específica con un nivel de dificultad previsto (Bardales, Díaz, Jiménez, Terreros y Valencia, 2006; citados en Galleguillos y Olmedo, 2017).

Desde esta perspectiva, se le puede considerar una conducta adaptativa, con efecto positivo en factores como la salud y en el contexto académico en el aprovechamiento académico y el logro académico, como lo han mencionado Serra y Espinosa, Esguerra Pérez, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005; citados en Galleguillos y Olmedo, 2017)

Siguiendo este orden de ideas, Serra (2010), encontró como resultado de una investigación una correlación positiva, directa y significativa entre las variables nivel de percepción de autoeficacia y el aprovechamiento académico. Mientras que Contreras, Espinosa, Esguerra Pérez, Haikal, Polanía y Rodríguez (2005; citados en Galleguillos y Olmedo, 2017), narran que la investigación ha expuesto que la autoeficacia resulta predictiva del logro académico. Este estudio tuvo como objetivo explorar las relaciones entre postergación académica, preocupación patológica y autoeficacia en estudiantes de nivel superior.

Método

La investigación se fundamentó en un enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental de alcance descriptivo-correlacional.

Participantes

El muestreo empleado fue no aleatorio intencional. Participaron 230 estudiantes de nivel superior de la universidad pública en Morelia, Michoacán. Del total de la muestra, 48.7 % fueron hombres y 51.3% mujeres. El rango de edad de los participantes osciló entre los 17 y 27 años, con una media de 20 años. En cuanto a las características académicas de los estudiantes que participaron el 85.2 % son alumnos regulares y el 14.8% son alumnos irregulares los cuales cursan asignaturas de otros semestres ya que reprobaron o se dieron de baja temporal por problemas personales, así mismo el 40.9% trabajan en diversas actividades ya sea entre semana o fines de semana y el 59.1% no trabajan y su única actividad es estudiar.

Instrumentos.

Fueron utilizadas la escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010) y por Domínguez, Villegas y Centeno (2014). Consta de 12 ítems con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre), asignándole a cada pregunta la puntuación de 1 (Nunca) a 5 (Siempre). Las propiedades psicométricas en el estudio de adaptación en escolares indican consistencia interna. La confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach obteniéndose .816 para la escala total; .821 para el factor Autorregulación académica cuyos reactivos son el 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11 y 12, y que se evalúa a mayor puntaje, la autorregulación es menor y $\alpha = .752$ para el factor Postergación de actividades cuyos sus reactivos son 1,6 y 8, y cuyo factor se califica como a mayor puntaje de la persona, mayor es su tendencia a postergar.

Cuestionario de Preocupación de Pensilvania (PSWQ), de Meyer, Miller, Metzger & Borkovec, (1990) traducción realizada por Sandín, Chorot, Valiente & Lostao (2009) y adaptado por Martínez & Padrós

(2014), la cual en población mexicana mostró un elevado coeficiente de confiabilidad. Es un instrumento específico para medir el constructo de preocupación patológica. Consta de 11 ítems tipo Likert con opciones de respuesta de nada 1 a mucho 5 y un alfa de cronbach de 0.860.

La adaptación española de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), que muestra una consistencia interna alpha de Cronbach de .87, es un instrumento unifactorial conformado por diez ítems. El único cambio introducido en el cuestionario original, que consta de 10 ítems con escalas tipo Likert de 4 puntos, fue el formato de respuesta a escalas de 10 puntos. La ventaja es que especifica de situaciones académicas y dirigida a adolescentes y universitarios; se le considera un buen predictor del logro académico, ya que evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. A mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida

Procedimiento.

Para llevar a cabo el proceso, los instrumentos fueron aplicados fuera del aula pero dentro del campus universitario ubicando a estudiantes con tiempo libre entre clases, lo cual también se decidió de esa manera para no interferir con las actividades académicas. Posteriormente, los datos fueron analizados mediante el análisis de frecuencias y las pruebas estadísticas t de Student, coeficiente de correlación de Pearson y el análisis de varianza (Anova) de una vía.

Resultados

Los hallazgos destacan que en cuanto a la postergación, los hombres se ubican por debajo de la media, mientras que las mujeres se colocan por encima de la media (ver tabla 1). Ello indica que las mujeres encuestadas recurren a este tipo de conducta, mientras que los hombres no. Hablando de la variable Autorregulación tanto los hombres como las mujeres están por debajo de la media, lo que dice que ambos géneros tienden a la autorregulación.

Tabla 1: Medias de postergación y autorregulación en hombres y mujeres

	MUJERES		HOMBRES	
	M	DE	M	DE
POSTERGACIÓN BAREMOS	8.77	2.07	9.030	2.23
AUTORREGULACIÓN BAREMOS	30.99	4.95	28.86	4.63
POSTERGACIÓN ESTUDIANTES	8.9	2.16	8.74	2.16
AUTORREGULACIÓN ESTUDIANTES	22.24	4.91	21.13	5.07

Nota: M= Media; DE= Desviación estándar

Fuente: Elaboración Propia

En torno a la autoeficacia percibida en situaciones académicas, se reporta que el 42% de los estudiantes hombres se ubican casi siempre siendo autoeficaces; con el 31.3% de los hombres en el nivel de nunca se consideran autoeficaces; y solo el 18.8 % se coloca en el nivel de a veces son autoeficaces. En este sentido, el 52.5% de las mujeres se presentan en un nivel de nunca; el 15.3% son un nivel a veces se consideran autoeficaces y solo el 23.7% siempre se sienten estables de competencia personal para manejar de forma eficaz situaciones estresantes.

Por otro lado, el análisis correlacional muestra que sí existe relación entre las variables de estudio: a menor autorregulación, mayor es la autoeficacia en el ámbito académico y menor la preocupación (ver tabla 2).

Tabla 2: Correlaciones entre postergación, autorregulación, autoeficacia académica y preocupación

	AUTORREGULACIÓN	POSTERGACIÓN	PREOCUPACIÓN
AUTOEFICACIA	-.373**	---	-.232**

Nota: ** $p < .01$

Fuente: Elaboración Propia

En otro orden de ideas, tal y como se ve reflejado en la tabla 3, se reportan diferencias en autoeficacia y preocupación por género, siendo los hombres quienes cuentan con mayor autoeficacia y las mujeres con mayor preocupación; ambos géneros incurrir en conductas procrastinantes pero las mujeres cuentan con mayor autorregulación.

Tabla 3: Diferencias en postergación, autorregulación y autoeficacia por género.

	HOMBRES		MUJERES		T	P
	M	DE	M	DE		
POSTERGACIÓN	8.74	2.16	8.90	2.16	-.581	.562
AUTORREGULACIÓN	21.13	5.07	22.24	4.91	-1.68	.093
AUTOEFICACIA	30.52	5.90	28.21	5.69	3.07	.003
PREOCUPACIÓN	28.00	9.02	33.16	9.79	-4.15	.000

Nota: M= Media; DE= Desviación estándar

Fuente: Elaboración Propia

De igual forma, se encontraron diferencias solo en autoeficacia personal por edad. De entre estas destaca que conforme el universitario madura mejora su autoeficacia (véase tabla 4).

Tabla 4: Medias y análisis de varianza de postergación, autorregulación, autoeficacia y preocupación en función de la edad

	RANGO DE EDAD					ANOVA	
	18 AÑOS	19 AÑOS	20 AÑOS	21 AÑOS	22 AÑOS	F	P
	M	M	M	M	M		
POSTERGACIÓN	8.82	8.85	8.86	9.23	8.26	1.59	.102
AUTORREGULACIÓN	22.82	20.87	21.09	22.46	22.89	1.05	.398
AUTOEFICACIA	29.17	29.87	29.97	29.43	27.31	1.96	.033
PREOCUPACIÓN	31.51	31.31	29.70	30.84	31.00	.898	.543

Nota: $p \leq .00$;

Fuente: Elaboración Propia

Conclusiones

El objetivo planteado del presente estudio fue explorar las relaciones entre Procrastinación Académica, Preocupación Patológica y Autoeficacia. Las preguntas que guiaron la investigación fueron ¿Existe relación en las conductas desadaptativas como la procrastinación académica, la preocupación patológica y la autoeficacia en estudiantes universitarios? Si los estudiantes universitarios participantes se perciben a sí mismos como eficaces, ¿a mayor nivel de autoeficacia, menor de procrastinación académica y de preocupación patológica? Encontrándose a través de la revisión de la literatura que a mayor autoeficacia menores niveles de procrastinación académica y preocupación patológica.

Las tres variables estudiadas son conductas prevalentes en estudiantes universitarios. Dos de ellas, la procrastinación académica y la preocupación patológica pueden influir negativamente en su rendimiento académico, trayectoria escolar y eficiencia terminal, la autoeficacia, si la han desarrollado los estudiantes, permite reducir los efectos de las dos conductas desadaptativas.

Referencias

- Álvarez, J., & Aguilar, J., & Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 333-354. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Borda, X. & Saavedra, C. (2017). Diseño y aplicación de un programa de autoeficacia para prevenir el acoso escolar en adolescentes de 11 a 14 años en una unidad educativa de la ciudad de La Paz. *Fides et Ratio*, 14, 35-52
- Compas, B.E., Orosan, P.G. y Grant, K.E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349.
- Cornejo, M., & Lucero, M. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, VI (12), 143-153.
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156-169.
- González, R., Montoya, I. Casullo, M. y Bernabeu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14, (2), 363-368
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational psychology: Developing learners* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour* (2nd ed. rev., pp. 127-169). Buckingham, England: Open University Press
- Rodríguez, A. & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Sánchez Hernández, A.M. (2010). Procrastinación académica: un problema presente problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5, (2), pp. 87-94. Disponible en: https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/604/1/Stud_5-2_A08_Sanchez_Hernandez.pdf
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. Consultado en: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1877>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (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.