



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología

AUTOR

Alberto Agustín ALEGRE BRAVO

ASESOR

Ricardo Celso CANALES GABRIEL

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Alegre, A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA)
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amezaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

Siendo las 14:30 horas del día lunes 18 de agosto de 2016, en el Mini-Auditorio de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. German Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por el Dr. Manuel Miljánovich Castilla e integrado por:

Dr. Manuel Miljánovich Castilla	(Presidente)
Dr. Ricardo Canales Gabriel	(Asesor)
Dr. Manuel Campos Roldán	(Miembro)
Dra. Lupe García Ampudia	(Informante)
Dra. Gloria Díaz Acosta	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología del Magister **ALBERTO AGUSTÍN ALEGRE BRAVO** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada **Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana**, con el fin de optar el Grado Académico de DOCTOR EN PSICOLOGÍA.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Doctor, obteniendo la siguiente calificación.

17 Diecisiete Muy bueno

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

Doctor en Psicología

Se extiende la presente ACTA a las 14:30 del 18 de agosto de 2016.

.....
Dr. Manuel Miljánovich Castilla
Presidente

.....
Dr. Ricardo Canales Gabriel
Asesor

.....
Dr. Manuel Campos Roldán
Miembro

.....
Dra. Lupe García Ampudia
Informante

.....
Dra. Gloria Díaz Acosta
Informante

**Mi eterna gratitud y respeto para mi abuela Ángela y mis padres,
quienes con sus sabios consejos, ejemplos de vida y motivación,
hacen todos mis logros posibles.**

AGRADECIMIENTOS

La culminación del presente trabajo de investigación no hubiera sido posible sin la colaboración constante y desinteresada de un grupo de grandes profesionales e investigadores. Por ello quisiera agradecer:

A mi Asesor, Dr. Ricardo Canales Gabriel, por su acompañamiento y apoyo en la revisión del manuscrito hasta la sustentación del presente trabajo de investigación.

Al Dr. Luis Vicuña Peri, por su acompañamiento tutorial a lo largo de los cursos y seminarios de investigación del doctorado, guiando así metodológicamente el trabajo hasta su implementación.

A la Lic. Diana Ortiz Soriano, por su paciencia y revisión de las características formales del documento.

A los docentes del Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por compartir conmigo, no sólo sus conocimientos y experiencias, sino sobre todo su amistad.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Situación problemática.....	11
1.2 Formulación del problema.....	15
1.3 Justificación teórica.....	15
1.4 Justificación práctica.....	16
1.5 Objetivos.....	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	18
2.1 Marco epistemológico de la investigación.....	18
2.2 Antecedentes de investigación.....	23
2.3 Bases teóricas.....	32
2.4 Perspectivas teóricas.....	53
CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	80
3.1. Hipótesis.....	80
3.2. Variables de estudio.....	80
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....	82
4.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	82
4.2. Población y muestra de estudio.....	83
4.3. Tamaño de muestra.....	83
4.4. Selección de muestra.....	83
4.5. Composición de la muestra.....	84
4.6. Técnicas de recolección de datos.....	85
4.7. Análisis e interpretación de la información.....	92
CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	93
5.1. Análisis psicométrico de los instrumentos.....	93
5.2. Análisis descriptivo.....	103
5.3. Contrastación de hipótesis.....	103
5.4. Análisis complementario.....	106
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	108
CONCLUSIONES.....	114
RECOMENDACIONES.....	116

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 118
ANEXOS..... 132

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Composición de la muestra según sexo, edad y nivel de estudios</i>	85
Tabla 2. <i>Estimación de la confiabilidad de la Escala de Reflexión en el aprendizaje</i>	94
Tabla 3. <i>Evidencias de validez de constructo de la Escala de Reflexión en el aprendizaje a través del análisis factorial exploratorio</i>	95
Tabla 4. <i>Estimación de la confiabilidad del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General</i>	96
Tabla 5. <i>Evidencias de validez de constructo del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General a través del análisis factorial exploratorio</i>	97
Tabla 6. <i>Estimación de la confiabilidad del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje – Dimensión Autonomía</i>	98
Tabla 7. <i>Estimación de la confiabilidad del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje – Dimensión Control</i>	99
Tabla 8. <i>Evidencias de validez de constructo del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje a través del análisis factorial exploratorio</i>	100
Tabla 9. <i>Estimación de la confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica</i>	101
Tabla 10. <i>Evidencias de validez de constructo de la Escala de Procrastinación Académica a través del análisis factorial exploratorio</i>	102

Tabla 11. <i>Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov</i>	103
Tabla 12. <i>Análisis de la correlación de Spearman entre la reflexión en el aprendizaje y la procrastinación académica</i>	104
Tabla 13. <i>Análisis de la correlación de Spearman entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica</i>	105
Tabla 14. <i>Análisis de la correlación de Spearman entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica</i>	105
Tabla 15. <i>Análisis de la correlación de Spearman entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje</i>	106
Tabla 16. <i>Análisis del modelo de senderos de toda la muestra</i>	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo final estimado	107
---------------------------------------	-----

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La muestra se obtuvo por un procedimiento no probabilístico, por cuotas, evaluándose a 371 alumnos universitarios pertenecientes a las tres facultades que componen una universidad privada, siendo el 56.83% de sexo femenino y el 43.17% masculino. Se evaluó la muestra con la Escala de Reflexión en el Aprendizaje (ERA), el Cuestionario de Autoeficacia Académica, el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje 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 aceptan las hipótesis formuladas debido a que los coeficientes de correlación obtenidos entre las variables de estudios evidenciaron una relación estadísticamente significativa, por tanto a mayores puntuaciones en reflexión en el aprendizaje, autoeficacia académica y en la dimensión autonomía de la autorregulación del aprendizaje menores puntuaciones en procrastinación académica, de manera proporcional y viceversa. Se discuten y analizan los hallazgos desde el modelo propuesto, comprobado a través del análisis de senderos.

Palabras clave: *Reflexión en el aprendizaje, autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje, procrastinación académica.*

ABSTRACT

The aim of this paper was to determine the relationship between reflecting on learning, academic self-efficiency (self-academic performance) and learning self-regulation with academic procrastination in university students of Lima City. The sample was obtained using a non-probabilistic procedure, by quota, assessing 371 students of three academic faculties of a private university, 56.83% female and 43.71 male population. The evaluation was made by means of the Reflection on Learning Scale (RLS), the Academic Self Performance Questionnaire, the Learning Self-Regulation Questionnaire and the Academic Procrastination Scale which have shown psychometric properties of trustworthiness according to the method of internal consistency and construct validity by exploratory factorial analysis. Formulated hypotheses are accepted as correlation coefficients obtained from study variables sustained a statistical significant relationship; therefore the greater Reflection on Learning scores, academic self-performance scores and autonomous learning self-regulation amount correspond to lower scores in academic procrastination, proportionally and vice versa. Discussion and analysis are made of based on the proposed model, proved by path analysis.

Key words: *Reflection on learning, Academic Self Performance, Learning Self-Regulation, Academic Procrastination*

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

A fin de abordar lo planteado, el presente estudio está organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo, se presenta la situación problemática, la formulación del problema, la justificación teórica y práctica, y los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo, se refiere al marco teórico, en el cual se exponen los antecedentes de investigación, las bases teóricas y los marcos conceptuales. Se plantean el sistema de hipótesis e identifican las variables en el tercer capítulo.

Los aspectos metodológicos son revisados en el cuarto capítulo, presentándose el tipo y diseño de investigación, la población y muestra de estudio, las técnicas de recolección de datos y el análisis e interpretación de información.

En el quinto capítulo se presentan los resultados encontrados en la investigación y la discusión de los mismos. Finalmente, se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

1.1 Situación problemática

En el paradigma vigente de la Educación Superior, basado en el desarrollo de competencias, se enfatiza el valorar y reconsiderar las diferencias

individuales para promover experiencias educativas que faciliten el logro en los estudiantes del “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. Estos dos objetivos en los últimos años se han revelado específicamente como orientadores en la formación de los educandos en la adquisición y utilización oportuna de procesos cognitivo y motivacionales.

A partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se han producido cambios en los modelos educativos y en las metodologías de enseñanza que pretenden favorecer el autoaprendizaje, dichas transformaciones han devenido en progresivas propuestas e innovaciones en las universidades latinoamericanas y peruanas orientadas al mismo fin. Es así que la docencia ya no se centra en la enseñanza, sino en el aprendizaje, y el protagonismo pasa del profesor al alumno. El alumno debe ser el artífice de su propio aprendizaje y el profesor abandona el rol de transmisor de conocimientos para convertirse en el dinamizador de este proceso. Dejan de ser prioritarios los conocimientos acumulados para que lo importante sean las capacidades que tiene el alumno, sus competencias. Los alumnos deben convertirse en personas autónomas que puedan superar partes del proceso de aprendizaje sin la presencia constante del profesor como único suministrador de conocimientos.

Se pretende, por lo tanto, que el aprendizaje en la educación formal superior constituya un proceso, que favorezca en el alumno la identificación, desarrollo y empleo de sus propias capacidades, a fin de elaborar estrategias personales que le proporcionen un aprendizaje más eficaz y autónomo, constructo psicológico denominado autorregulación del aprendizaje (Castillo & Cabrerizo, 2003). El cual se instituye como una práctica fundamental en la construcción de significados y procedimientos de las ciencias de la educación.

Desde la psicología educacional y de la instrucción, las investigaciones se orientan a analizar prioritariamente procesos cognitivos relacionados al aprendizaje y al rendimiento académico comparado a la producción de conocimientos en torno a procesos afectivo-motivacionales. Entendiéndose

por motivación aquel constructo hipotético que pretende la explicación del inicio, mantenimiento, dirección, persistencia y culminación de una conducta dirigida metas (Palmero & Sánchez, 2008). La motivación está conformada por variables intervinientes en la activación y dirección de la conducta, siendo principalmente dos los procesos más estudiados en el contexto educativo, desde el marco de la teoría sociocognitiva (Pintrich & Zusho, 2002; Schunk, 1996; Zimmerman & Martínez-Pons, 1990), la autorregulación y la autoeficacia (Petri & Govern, 2006). La primera constituye la capacidad para utilizar los recursos que posee uno mismo para planear, controlar y analizar la ejecución (Boekaerts, Pintrich & Seidner, 2000), mientras que la segunda son los juicios que hacen las personas sobre su capacidad de organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para alcanzar tipos de resultados (Bandura, 1997). Por tanto se plantea que en el ámbito del aprendizaje, las metas académicas que se tracen los estudiantes dependerán principalmente de cuan capaces se crean de lograr determinados retos y de su capacidad para emplear estratégicamente los recursos con que cuentan para alcanzarlas.

A partir del surgimiento del paradigma del constructivismo pedagógico se ido 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. Orientando la intervención pedagógica en mejorar las potencialidades de los estudiantes a través de experiencia que les permitan construir un aprendizaje de mejor calidad, que trasciendan más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de autodirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

Estas finalidades y competencias a desarrollar en el estudiante se encuentran limitadas por la procrastinación, a pesar de los esfuerzos en mejora continua de las condiciones de enseñanza en la Educación Superior, ya que se evidencia cotidianamente en los estudiantes la tendencia a

aplazar el cumplimiento de sus actividades o tareas asignadas dejándolas para último momento (Álvarez, 2010), además se llega a identificar que estos pueden sentirse motivados para aprender y participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando perciben que lo que van a aprender tiene una utilidad o se comprometen con dicha materia, esto es posible a partir de la conciencia y reflexión del alumno con respecto a su propio aprendizaje, es decir, qué conocimientos previos posee con respecto a la nueva información y determinando sus fortalezas o déficits con respecto a un aprendizaje de un tópico determinado u otra información de entrada en un contexto educativo formal (Matos, 2009).

En contraparte, la actitud de postergar o aplazar la actuación necesaria para el estudio ocurre por lo menos en un 60% de estudiantes universitarios y esto tiende a volverse una actitud crónica que obstaculizará el desarrollo formativo adecuado de la personalidad e incidirá en aspectos futuros laborales, familiares y académicos (El Comercio, 2012).

Desde siempre han existido estudiantes que postergan sus responsabilidades dejando a último momento las tareas, lo que les ocasiona dificultades en su desempeño académico. Quant y Sánchez (2012) lo definen como un indicador del comportamiento caracterizado por aplazar voluntariamente actividades que se deben realizar en un momento definido.

La procrastinación académica ocurre cuando los estudiantes postergan sus actividades académicas; mientras que la procrastinación general puede ocurrir en cualquier situación de la vida, ya sea en aspectos familiares, sociales, económicos, entre otros. Diversos estudios han demostrado que la postergación se da por características individuales del estudiante, que lo describen e influyen en su conducta como el sexo, edad, nivel socio económico, etc. (Chan, 2011; Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens, 2011; Angarita, 2012).

La vasta investigación sobre el constructo procrastinación viene demostrando que no es sólo 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, principalmente en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, quienes se desenvuelven académicamente en función a plazos previamente establecidos (Cao, 2012; Chan, 2011; Clariana et al., 2011; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005).

Para comprender la procrastinación en los estudiantes universitarios es importante considerar cómo se puede conseguir el interés del alumno por la tarea, de lo contrario no se involucra en la misma, evitando y postergando su cumplimiento. La motivación conduce al sujeto a tomar acción; sin embargo, ello no se da cuando este carece de la misma; y sólo actúa por alguna circunstancia externa que lo lleva a realizarla, por tanto la situación de procrastinar se puede relacionar a una falta de reflexión, una baja autoeficacia y una pobre regulación del control de aprendizaje por parte estudiante.

1.2 Formulación del problema

A partir de lo anterior se plantea la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana?

1.3 Justificación teórica

La existencia de la gran variedad de investigaciones referidas a la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica, la autorregulación académica y

la procrastinación académica, permiten destacar la importancia de diferentes supuestos teóricos, y a la vez, plantea la necesidad del estudio interrelacional respectivo, a fin de obtener conocimientos sobre estos constructos relevantes en las diferentes actividades de las personas. Evidentemente, esta interacción presenta mayores niveles de complejidad cuando hace referencia a personas que tienen que realizar actividades de aprendizaje complejas, tales como las que corresponden a los estudios formativos de pregrado.

Es importante dar respuesta a la problemática planteada a través del establecimiento empírico de estas relaciones, para así caracterizar el fenómeno del aprendizaje desde la perspectiva de las diferencias individuales.

1.4 Justificación práctica

Si se considera que los estudios de pregrado, conducentes a una formación profesional, constituyen un período de trabajo académico intenso, complejo y demandante por parte del estudiante, es necesario precisar los aspectos referidos a las diferencias individuales en el aprendizaje, como la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica, la autorregulación académica y la procrastinación académica de este nivel. Con la finalidad de conocerlos y por lo tanto permitan desarrollar y aplicar estrategias de enseñanza que respondan a la compleja interacción entre estas variables, principalmente su relación con la procrastinación académica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta última ocasiona un merma en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

Por ello, el caracterizar la relación entre las variables consideradas en el estudio servirá para originar propuestas y consideraciones metodológicas para los agentes educativos.

1.5 Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

1.5.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación entre la reflexión en el aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.
- Conocer la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.
- Determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco epistemológico de la investigación

Antes del siglo V a.C. nadie se esforzaba por tratar de entender los pensamientos y conductas humanas, pues estas eran considerados como obra de espíritus y dioses (Morris & Maisto, 2014). Es a partir de reflexión e intuición de los filósofos griegos que inicia la empresa especulativa sobre cómo funciona la mente, de dónde provienen los pensamientos y sentimientos, cómo estos influyen sobre la conducta; y cómo los seres humanos conocen el mundo. A esta última tarea se le conoce como psicología, la cual supone preguntarse sobre procesos como la sensación, la percepción, la memoria y el pensamiento; que son objetos de estudio científico del paradigma actualmente predominante denominado Psicología Cognitiva (Leahey, 2005).

Un “paradigma científico” es concebido como conjunto de teorías, métodos y observaciones que la comunidad científica en un determinado momento valora como legítimo (González, 1996); que se traduce empíricamente en propiedades esenciales. Al ser contrastadas con aproximaciones anteriores, permite:

- Asimilarlas definiéndolos como casos de aproximación a sus propios parámetros.
- Responder mejor a los nuevos problemas que afronta la comunidad científica.

- Poseer una mayor sensibilidad a antiguos problemas que afronta la comunidad social o la humanidad en su conjunto.

Popper (González, 1996) propuso la existencia de tres mundos de experiencia enlazados entre sí por procesos evolutivos e interacciones específicas. El primer mundo, M1 (Biósfera), es el universo de la naturaleza, de los entes físicos, químicos y biológicos que aparecen como objetos a nuestra experiencia. El segundo mundo, el M2 (Psicósfera), es el universo de la subjetividad, es el espacio de la experiencia privada: emociones y creencias, recuerdos y expectativas que lo pueblan. El tercer mundo, el M3 (Logósfera), es el mundo de las objetivaciones que denominemos cultura, pero que no es la envoltura material de los artefactos, sino más bien su contenido proposicional.

Las características fundamentales de la Psicósfera o M2 son:

- a) El M2 emerge evolutivamente en un determinado nivel de complejidad del M1: sistemas nerviosos complejos, pero tiene su propio orden de características irreductibles a las del M1.
- b) El M2 se despliega y desarrolla en interacción con el M3. No son tan decisivas para el crecimiento del M2 las relaciones interpersonales, como sí lo son la exposición y comprensión de los contenidos culturales que en forma de proposiciones y teorías pueblan el M3.
- c) El M2 interacciona con el M1 (relaciones cerebro-mente) y con el M3 (procesos de formación educativa y comprensión) e intermedia entre estos dos mundos, los cuales no interactúan directamente entre sí. En otras palabras, los artefactos requieren de una mente que los anticipe, programe y controle su ejecución. La fase de anticipación es una interacción M2-M3; la fase de ejecución es una interacción M2-M1, en la que los objetos físicos naturales son moldeados bajo control de una intencionalidad subjetiva que se objetiviza en el artefacto resultante.

A partir de lo anterior se puede colegir que la actividad mental, y la conciencia como uno de sus aspectos, es una estructura real que determina no sólo sus propios procesos, sino los procesos objetivados de la cultura, que son a su vez los que posibilitan su propio despliegue. Por tanto el M1 es afrontado para su exploración científica sistemática por las ciencias naturales. El M3 lo afrontan las ciencias culturales y sociales. El M2 es estudiado científicamente por psicología, entendida esta última como el estudio de la conducta y los procesos mentales en todas sus facetas (Maisto & Morris, 2014).

En la Ciencia Psicológica, el Paradigma Cognitivo surge en un contexto histórico, finales de 1960, cuando el conductismo perdía dominio por su enfoque limitando y el creciente interés por mirar al interior de la “caja negra” de la mente humana y a hacer más énfasis en los humanos como seres conscientes, perceptivos y alertas, es decir, como aprendices activos más que como receptores pasivos de las lecciones de la vida (Best, 2002). Es a través de la obra clásica de Ulrich Neisser en 1967 que se define por primera vez este nuevo enfoque: “La psicología cognoscitiva se ocupa de todos los procesos por los que la información de los sentidos se transforma reduce, elabora, guarda, recupera y utiliza” (Neisser, 2014). Este nuevo enfoque desde sus inicios, con sus supuestos y métodos, pretende comprender y explicar los procesos y estructuras del conocimiento, la adquisición y construcción de la representación y la determinación de la cognición sobre la conducta (próxima o distal) en todas las áreas y campos de la psicología básica y aplicada.

El enfoque cognitivo de la educación parte de supuestos teóricos y epistemológicos, que pretenden explicar el comportamiento del aprendiz a partir de una serie de procesos internos y están orientados a describir y explicar los mecanismos de la mente humana, siendo dos las perspectivas en torno a estos, la adquisición del conocimiento (la más antigua), y su construcción (la más reciente). Actualmente esta última, en el acto educativo, se denomina Constructivismo.

La perspectiva constructivista de la educación se ha conformado con los principios y derivaciones educativas de algunos enfoques cognitivos tales como: la teoría psicogenética del desarrollo intelectual de Piaget, el enfoque sociocultural de Vygotsky y las teorías del procesamiento humano (Coll, 1995).

Aunque estos enfoques parten de problemáticas de estudios, fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos y prescripciones metodológicas distintas, coinciden en el papel constructivo del alumno en los aprendizajes, su actividad mental constructiva, y en la importancia que se da a la organización de la enseñanza que contempla la ayuda ajustada a partir de sus conocimientos y experiencias previas, resolviendo así la clásica controversia filosófica entre el Innatismo y el Empirismo.

Si bien algunas aproximaciones constructivistas consideran que la adquisición del conocimiento es un proceso gradual que tiene lugar en el propio sujeto (Endógenas), y otras que la interacción social es sumamente determinante en este proceso cognitivo progresivo (Exógenas y Dialécticas), todas poseen como principio básico la construcción activa del conocimiento por parte de los sujetos, en contraposición a las aproximaciones ambientales que consideran sólo los estímulos externos como los determinantes de la conducta.

Los postulados básicos de la orientación constructivista se derivan de la forma de entender las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, en torno a tres ideas fundamentales (Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quesada, Olmos & Díaz-Barriga, 2010):

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno construye o reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos.

- El profesor sustituye su función clásica de transmisor de conocimientos por la del profesor como orientados o guía.

Estos postulados se oponen a la idea de los estudiantes como sujetos pasivos, receptivos y reproductores de conocimientos, planteando la necesidad de intervenciones educativas que faciliten la elaboración cognitiva del aprendiz de sus conocimientos previos para lograr aprendizajes significativos, enriqueciendo así su conocimiento físico, social y potencien su crecimiento personal, en otras palabras, que aprenda a aprender. Es así que la educación debe contemplar tanto los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, como aquellas condiciones de enseñanza capaces de promover y orientar procesos de aprendizaje.

Los psicólogos y educadores cognitivos dedican mucho tiempo para tratar de comprender cuáles son las causas que explican los procesos, internos y externos, en niños, adolescentes, adultos e incluso animales implicados en un proceso de aprendizaje. La razón que justifica dicho esfuerzo, teórico e investigador, es el valor del aprendizaje para la sobrevivencia del organismo, y como fenómenos psicológico dada la diferenciación, especialización, significación y transcendencia para la vida (Puente, 1994).

Es en este marco aproximativo al aprendizaje donde surge la propuesta de Bandura, denomina Teoría Cognitivo-Social, perspectiva que considera que las personas actúan sobre el ambiente y a la vez son influidas por la forma en que lo entienden. Son proactivos e independientes. Los procesos cognitivos y la reflexión sobre uno mismo son cruciales para la conducta humana. Las personas no son organismos reactivos o condicionados por el ambiente; hacen planes y predicen las consecuencias de sus acciones, es decir, son agentes.

Bandura propuso la existencia de un conjunto de procesos cognitivos y emocionales que regulan y son regulados por las contribuciones del ambiente. El esquema del sí mismo es así un complejo de procesos

interdependientes del ambiente social y físico de la persona. A esta perspectiva interactiva compleja la denominó “Determinismo recíproco triádico”, siendo los elementos que lo conforman: (P) la conciencia y el pensamiento de la persona, (C) la conducta actual de la persona y (A) el ambiente que lo rodea; donde cada uno de estos elementos a su vez pueden influir y ser influidos por los otros dos (Sollod, Wilson & Monte, 2009). Por tanto se puede colegir que la psicología puede ser vista a través de la lente del determinismo recíproco con un enfoque en los principios del aprendizaje directo y vicario responsables de la adquisición de conductas inapropiadas e inadaptadas.

Cabe resaltar que este enfoque se basa en los hallazgos de la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje dentro de los contextos de la vida diaria, el cual a su vez es comprobable, puesto que ha dado lugar a muchas hipótesis verificables.

Finalmente es importante destacar que las ideas de Bandura son conceptos generales aplicables a casos individuales. Por consiguiente proporciona cierto equilibrio entre los aspectos nomotéticos e ideográficos.

2.2 Antecedentes de investigación

2.2.1 Antecedentes internacionales

Klassen, Krawchuk y Rajani (2008), llevaron a cabo dos estudios para explorar la procrastinación en 456 estudiantes de pregrado pertenecientes a una universidad del oeste de Canadá. El estudio 1 exploró la relación entre la procrastinación académica, la autorregulación, la autoeficacia académica, la autoestima y la autoeficacia para la autorregulación. Los resultados evidenciaron que a pesar que las auto-variables están relacionadas con los puntajes promedio por grado, la autoeficacia para la autorregulación es un

mejor predictor de las tendencias procrastinadoras. En el estudio 2 se examinaron las características académicas y motivacionales de procrastinadores negativos, los estudiantes de pregrado que son más adversamente influenciados por la procrastinación. El 25% de los 195 participantes en el estudio 2 quienes fueron clasificados como procrastinadores negativos tuvieron niveles significativamente bajos de procrastinación académica, altos niveles de retraso, procrastinación de la tarea y baja autoeficacia para la autorregulación. Después de controlar los puntajes promedios de grado, retraso y autoeficacia para la autorregulación predicen significativamente el impacto negativo de la procrastinación. Los autores proponen a partir de lo encontrado para los dos estudios que la autoeficacia para la autorregulación es un fuerte predictor de las tendencias a procrastinar a comparación de las otras variables motivaciones como la autorregulación, la autoeficacia académica y la autoestima. Los costos de la procrastinación académica son evidentes: comparados con los procrastinadores neutrales, procrastinadores negativos reportaron bajos puntajes promedio por grado, esperaron y recibieron una baja ubicación de rendimiento en clase, pasaron más horas procrastinando cada día, les toman más tiempo empezar un asignación académica y expresaron menos confianza en que ellos serían capaces de regular su propio aprendizaje. Por otro lado, aunque los procrastinadores negativos tuvieron un menor desempeño que los procrastinadores neutrales, ellos experimentaron un grado de logro universitario y reportaron puntajes promedio de grado alrededor de 3. Por ello los autores proponen que la autoeficacia es la clave en el entendimiento de la procrastinación emergente en estudiantes adultos que conocen cognitiva y metacognitivamente habilidades y estrategias pero poseen baja confianza para usarlas en la organización de su aprendizaje. El entrenamiento en estrategias metacognitivas puede ayudar a los estudiantes en el conocimiento de qué pueden hacer y cómo lo pueden hacer; pero para incrementar la autoeficacia para la autorregulación los estudiantes necesitarían repetidas experiencias de éxito, reforzamiento y la demostración de los beneficio del uso de las estrategias exitosas.

Zeenath y Jane (2012) investigaron la procrastinación académica entre estudiantes de pregrado, lo cual incluyó las consecuencias afectivas y las estrategias de afrontamiento empleadas por estudiantes de pregrado para manejar su procrastinación académica. El estudio fue realizado a 8 adultos jóvenes cuyas edades promedio era entre 18 a 25 años, quienes estudiaban en un programa de grado en psicología durante el curso de investigación. La escala de Procrastinación General (GP) para estudiantes, la cual está compuesta por 20 ítems, fue usada para medir los niveles de procrastinación e identificar estudiantes que exhiben alta procrastinación. Altos puntajes obtenidos en la escala GP indican mayores tendencias a procrastinar. La escala mostró confiabilidad y validez en las puntuaciones de la medida, el coeficiente de confiabilidad estimado a través del método test-retest fue de .80. Ésta también evidenció validez convergente reportando coeficientes de correlación entre .7 y .86. En este estudio se seleccionaron a los participantes que puntuaron alto y con ellos se llevaron a cabo entrevistas individuales semi-estructuradas que exploraban en detalle sus experiencias de procrastinación académica. Doce principales temas emergieron desde el análisis cualitativo fenomenológico, como las características personales, aburrimiento, prioridades, dificultad en la administración del tiempo, motivación, influencia de los pares, condiciones externas, estilo de enseñanza del docente, tareas académicas, consecuencias afectivas, efectos en la salud y estrategias de afrontamiento. Sin embargo, pese a las muchas consecuencias y sentimientos asociados con la procrastinación académica, los estudiantes mantienen repetidamente sus conductas procrastinadoras porque tienen tendencias a valorar positivamente los efectos de esta.

Cao (2012) buscó comparar la procrastinación académica entre diferentes niveles de grados académicos. Para el estudio se empleó una perspectiva del aprendizaje autorregulado para comparar tipos de procrastinación y la motivación asociación entre estudiantes de pregrado y aquellos graduados. Fueron 66 estudiantes de pregrado y 68 estudiantes graduados respondieron un conjunto de cuestionarios relacionados a su experiencia en el clase de psicología educacional, siendo estas: el inventario

de autoeficacia en psicología educacional, el cuestionario de creencias metacognitivas acerca de la procrastinación, el cuestionario de orientación al logro de la metas, la escala de procrastinación académica de Tuckman y la escala de procrastinación activa. Los resultados mostraron que las creencias sobre la utilidad de la procrastinación fueron mejores predictores de la procrastinación académica que las creencias de autoeficacia y la orientación al logro de metas. La edad de los estudiantes se relacionó a los tipos de procrastinación. Entre los estudiantes procrastinadores de pregrado, los más jóvenes son más proclives a ser procrastinadores activos mientras que estudiantes mayores tienden a ser procrastinadores pasivos.

Azar (2013) llevó a cabo una investigación para determinar la relación entre la autoeficacia académica, la motivación de logro y la procrastinación académica con el logro académico y se estudió la validez predictiva de esas variables con el logro académico y la interacción entre ellos con el género. Para ello se trabajó con una muestra compuesta por 200 estudiantes (100 hombre y 100 mujeres) que fueron seleccionados por muestreo multietápico de una escuela superior de Orumieh. A todos los participantes se les pidió que contestaran la escala de procrastinación académica de Lay, las escalas de motivación de logro y de autoeficacia de Hermans. Los datos fueron analizados usando medias, desviaciones estándar, Anova one-way, *t* de Student y análisis de regresión. Los resultados del análisis de regresión múltiple revelaron que la autoeficacia académica y el género son los mejor predictores y la procrastinación académica inversamente es un predictor significativo del logro académico. También, los resultados de la *t* de Student evidenciaron que no son significativos los puntajes promedios de hombres y mujeres en procrastinación académica ($t = .47, p = .64$). Hubieron diferencias significativa entre hombres y mujeres en los niveles de motivación de logro ($t = 2.06, p = .04$), logro académico ($t = -.54, p = .000$) y autoeficacia académica. Según el autor, estos hallazgos sugieren que la autoeficacia académica es un factor predictivo afectivo del logro académico y que existen dudas de que la autoeficacia académica sea el determinante principal para éxito en distintas áreas de desempeño.

Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens (2011) analizaron la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional, así como la influencia del género y la edad en estas variables. La muestra estuvo formada por 192 estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad de les Illes Balears (España), 45 hombres y 147 mujeres. La procrastinación se evaluó a través de las escalas D de Demora Académica de Clariana y Martín y la inteligencia emocional con el EQ-i de Bar-On. Los resultados obtenidos mostraron que la procrastinación presentó una correlación negativa significativa con la inteligencia intrapersonal ($r = .211, p = .003$), el coeficiente emocional ($r = .182, p = .012$) y el estado de ánimo ($r = .178, p = .014$). Además, las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres en la inteligencia intrapersonal ($F(1.189) = 5.49, p = .20, \eta p^2 = .028$), e interpersonal ($F(1.189) = 9.09, p = .003, \eta p^2 = .046$) mientras que los hombres alcanzaron puntuaciones superiores en el manejo del estrés ($F(1.189) = 15.55, p < .0001, \eta p^2 = .076$) y el estado de ánimo ($F(1.189) = 4.11, p = .044, \eta p^2 = .021$). Los autores plantean que de acuerdo con los presupuestos teóricos de la demora generalizada, los procrastinadores crónicos tienen baja autoestima, su ansiedad aumenta al no ser capaces de completar sus tareas, y sus relaciones con los demás se desmejoran por la desconfianza que generan al no cumplir sus promesas. Además si bien la inteligencia tradicional condiciona el rendimiento académico, se sabe que la inteligencia emocional también lo condiciona, pero de manera indirecta a través de aspectos de la personalidad. Entre los aspectos de la personalidad implicados en esta influencia mencionan tanto la inteligencia emocional como la procrastinación.

Michinov, Brunot, Le Bohec, Juhel y Delaval (2010) estudiaron las características en la administración del tiempo –procrastinación– y su rol en los ambientes online de aprendizaje. Más específicamente, se planteó que la procrastinación influencia el éxito en el aprendizaje online y que esto podría ser explicado por el nivel de participación de los aprendices en los foros de discusión. El estudio fue conducido para probar las hipótesis en una muestra de 83 aprendices adultos entre 28 y 52 años que tomaron un curso de 10 semanas online y que presentaron problemas en esta. Como instrumento de

recolección de datos se empleó la escala de procrastinación de Tuckman, se empleó el número de mensajes en los foros para medir la participación y para estimar el rendimiento se analizaron los reportes escritos hechos por los instructores del curso. Los autores reportaron que se encontró una correlación negativa entre la procrastinación y el rendimiento. Esto los llevó a afirmar que los aprendices online más procrastinadores son menos exitosos que aquellos que son menos procrastinadores, esto debido a una ausencia de participación en foros de discusión durante los procesos de aprendizaje. Adicionalmente, se encontraron algunas diferencias entre los comportamientos de los más y menos procrastinadores principalmente relacionados con en el tiempo que toman decir retomar los trabajos a distancia, la motivación para trabajar en sus cursos, y el considerar desertar del curso.

Gendron (2005) exploró la relación entre la procrastinación activa, la autorregulación del aprendizaje y el logro académico. La muestra del estudio estuvo conformada por 108 estudiantes de pregrado inscritos en un electivo del primer curso en una universidad de Canadá. Los estudiantes reportaron sus niveles de procrastinación activa, uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, autoeficacia para el aprendizaje y desempeño, calidad de la meta y el auto-reporte del logro obtenido en el semestre. Las mediciones empleadas incluyó el autorreporte mediante la escala de procrastinación activa (APS), el cuestionario de las estrategias motivadas para el aprendizaje (MSLQ) y las reflexiones semanales. Los resultados revelaron que la procrastinación activa se relacionó positiva y significativamente con el logro académico, la habilidad para cumplir las fechas límite fue el componente de la procrastinación activa que más se relacionó con las variables de la autorregulación del aprendizaje y que las metas auto-reportadas de logro representó la mayor cantidad de la varianza en las puntuaciones de la habilidad para cumplir las fechas límite. Gendron propone que es necesario explorar el rol de la habilidad para cumplir las fechas límite en la procrastinación académica y el orden en el que la autorregulación influencia de la procrastinación activa y negativa prediciendo el logro académico.

Senécal, Koestner y Vallerand (1995) estimaron el rol de la autorregulación autónoma como un predictor de las procrastinación académica. 498 estudiantes franco-canadienses, en quienes se había encontrado indicadores de temor a fallar, completaron la escala de motivación académica, la escala de procrastinación académica y otras medidas (ansiedad, autoestima y depresión). Las correlaciones resultantes indicaron que los estudiantes con razones intrínsecas para perseguir metas académicas procrastinan menos que aquellos con menos razones de autonomía (regulación externa y amotivación). Los resultados de la regresión indicaron que las medidas de depresión, autoestima y ansiedad representaron el 14% de la varianza en la procrastinación académica, considerando que las variables de la autorregulación representaron el 25%. Estos resultados avalan la noción que la procrastinación es un problema motivacional que implica más que pobres habilidades en el manejo del tiempo o un rasgo de pereza. Finalmente los hallazgos del estudio indicaron que los estilos de autorregulación estuvieron asociados con la procrastinación en un importante dominio de la vida real (educación) y subrayan la relevancia de la autorregulación en problemas motivacionales comunes de la vida diaria.

Ozer y Sackes (2010) examinaron el efecto de la procrastinación en la satisfacción de vida en un grupo de estudiantes universitarios. Para ello se administró las escalas de procrastinación de Tukman y la de satisfacción de vida a una muestra de 314 estudiantes (214 mujeres y 100 hombres) universitarios de la capital de Turquía. La edad promedio de los participantes fue 20.76 en un rango entre 17 y 27 años. En conjunto, la media de la procrastinación académica en la muestra fue de 32.02 ($DE = 10.02$) con un puntaje rango de 14 y 70. Se calcularon los niveles procrastinación entre los estudiantes y los resultados demostraron que 38% (118) estudiantes se reportaban como procrastinadores, mientras que el 62% (196) procrastinaba con poca frecuencia. Resultados del análisis ANOVA mostraron que estudiantes de sexo masculino ($M = 41.42$, $DE = 10.34$) reportaron procrastinar significativamente más que las de sexo femenino ($M = 37.85$,

$DE = 9.84$). Posteriormente, los resultados del análisis ANOVA para examinar los efectos de los puntajes en la escala de procrastinación sobre los puntajes en la escala de satisfacción de vida revelaron una diferencia significativa para niveles de procrastinación sobre los puntajes de la satisfacción de vida $F(1,317) = 7.786$, $p < .05$, parcial $\eta^2 = .081$ específicamente los procrastinadores ($M = 19.94$, $DE = 5.95$) presentaron puntajes bajos en satisfacción de vida que los no procrastinadores ($M = 23.34$, $DE = 5.30$). Por tanto los autores plantean que lo obtenido es consistente con la valoración popular de la procrastinación en el sentido de que la tendencia a procrastinar lleva a experimentar emociones negativas.

2.2.2 Antecedentes nacionales.

Contreras, Mori, Lam, Gil, Hinojosa, Rojas, Espinoza, Torrejón y Conspira (2011) exploraron el fenómeno de la procrastinación en el estudio y evaluaron la asociación con el apoyo familiar y el uso de internet en adolescentes escolares. El estudio fue transversal, analítico de corte transversal. Se realizó un muestreo aleatorio, por conglomerados, con selección bietápica. Se incluyeron 292 estudiantes. Se evaluó el nivel de procrastinación en el estudio mediante la Escala de la Procrastinación en el Estudio, el apoyo familiar mediante la Escala Multidimensional del Apoyo Social Percibido y el uso de Internet. Se reportó como hallazgo que la edad media de los entrevistados fue de 13.9 ± 1.7 años, siendo 66.1% varones. El puntaje promedio para la procrastinación del estudio fue de 5.4 ± 3.1 puntos con un rango de 0 a 15. Al análisis bivariado, se encontró que la procrastinación en el estudio se asocia significativamente con jornada de estudio, plan de vida, apoyo familiar y motivos de uso de Internet. Se concluye que la procrastinación en el estudio no es un fenómeno aislado a la vida del adolescente. Existe asociación significativa entre la procrastinación en el estudio y variables que en conjunto evidencian una mala administración del tiempo por parte de los adolescentes.

Chan (2011) llevó a cabo un estudio para evidenciar cómo la procrastinación o el posponer actividades académicas durante la formación

del estudiante de educación superior, se relacionaba con su rendimiento académico. Planteó un análisis cualitativo y cuantitativo en los aspectos: familiar, social, personal, logros y fracasos, y escolaridad. Además se realizó un análisis en relación al rol genérico, familia, edad y lugar de nacimiento. La investigación se realizó con 200 estudiantes de educación superior de profesionales de letras en Lima, se aplicó una encuesta para la identificación de características de los participantes como también la escala de procrastinación académica de Busko adaptado en Lima. Se empleó un diseño descriptivo y correlacional para identificar relaciones y comparaciones, según rol genérico y rendimiento alto y bajo en sus estudios respectivos. Al explorar la procrastinación según el rol genérico, se halló que los hombres tienden a procrastinar mayormente que las mujeres; sin embargo, la diferencia no fue distante. Con respecto al rendimiento académico y procrastinación, estadísticamente los que “dejaban para después” las actividades de estudio obtuvieron entre 15 y 17 de aprovechamiento (notas consideradas superiores) en relación a los que obtuvieron entre 11 y 14, o en todo caso, entre 18 a 20. Mientras que los alumnos que presentaban dificultades son los desaprobados, que representan un 51% del total de los participantes. Así, el autor afirma que los comportamientos de procrastinación se presentaron tanto en alumnos con notas superiores (15 y 17) como en aquellos con bajo rendimiento académico (notas 00 a 10). A través del análisis de ítems se pudo establecer un perfil de características-situación de procrastinación de los participantes que indicó que muchos de ellos presentaron dificultades en su rendimiento académico: dejando sus tareas y estudio para el último momento, posponiendo la revisión de sus lecturas y por otro lado, si no entendían los trabajos o clases no asistían a asesorías, faltaban a clases, no presentaban sus trabajos en las fechas indicadas, postergaban trabajos y lecturas que les desagradaban, no presentaron motivaciones ni hábitos de estudio y cada vez que realizaban alguna tarea la entregaban sin la revisión previa.

Álvarez (2010), estudió la presencia de la procrastinación general y académica en un grupo de 235 estudiantes de secundaria de colegios no estatales de Lima metropolitana, para lo cual se utilizó la escala de

procrastinación general y académica de Busko. Sobre el análisis de los resultados se encontró que la procrastinación académica era mayor que la general, y no existían diferencias significativas según rol genérico y el grado de estudios. Para Álvarez, al no existir diferencias entre alumnos de cuarto y quinto año de secundaria, ambos grupos son muy similares en sus estrategias para enfrentar los retos académicos, incluyendo sus niveles de procrastinación. Finalmente concluye que, si bien todas las personas procrastinan alguna vez en su vida, el 20% de la población considera la procrastinación como un problema importante que produce sentimientos de minusvalía y de falta de satisfacción en la vida en general, motivo por el cual resulta indispensable la urgente intervención de la psicología, tanto educativa como clínica, con el fin de cambiar esta situación logrando que participen alumnos, profesores y padres de familia.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 La reflexión en el aprendizaje

Etimológicamente la palabra reflexión proviene del latín *reflexio*, cuyo significado es el tipo de autoanálisis del propio estado psíquico. En el diccionario de Filosofía (Bunge, 2005) se denomina la reflexión como término que designa el reflejo, así como la investigación del acto cognoscitivo. Por otra parte el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2014) define esta cualidad como la acción y efecto de reflejarse.

La reflexión en el aprendizaje, es considerada como una parte integral del proceso de aprendizaje, e incluye la habilidad de analizar experiencias, evaluar sus significados, y de planear acciones futuras, basadas en el análisis (La Harpe & Radloff, 2000). Este concepto ha sido estrechamente relacionado con el de la metacognición, ya que el alumno puede hacer uso de la reflexión para elaborar su comprensión y controlar su proceso de aprendizaje, para volverse así en un estudiante independiente (Mar, 2001).

A partir del análisis de las definiciones presentadas se colige que la reflexión está estrechamente relacionada con el conocimiento que tiene el hombre de sí mismo, del autoanálisis de sus actos y principalmente de su actividad cognoscitiva como producto del reflejo.

En el interactuar permanente del hombre con la realidad surge la actividad sensorial productora de representaciones que sirven cada vez más como punto de partida para planificar las futuras acciones a realizar, es por ello que se crea la necesidad de buscar vías y soluciones más correctas en el plano mental del sujeto sin relacionarse éste con la propia cosa; es decir, aparece la actividad reflexiva capaz de modificar idealmente al objeto.

En los momentos actuales, donde las relaciones sociales se entretajan en una gama compleja de hechos y fenómenos, se necesita valorar críticamente la realidad. Es por ello que en busca de soluciones científicas a estos problemas, investigadores como Fernando González, 1993; Pilar Rico, 1996; Alberto F. Labarrere, 1996; José Silvertein, 1997, 2002; Irela Paz, 1999; Jorge L. Masabó, 2004 y otros, han profundizado en el lugar que desempeña la reflexión y autorreflexión en los procesos de aprendizaje.

La nueva cultura educativa plantea que el aprendizaje debe organizarse en función de crear un pensamiento reflexivo crítico en el estudiante para que éste pueda elaborar estrategias de aprendizaje por sí mismo. Puntualiza la necesidad de orientar, dirigir y controlar adecuadamente las acciones llevadas a cabo por los educandos mientras aprenden, en función de poder autovalorar su actividad y autorregularse (Monereo & Pozo, 2003).

En 1987, Jarvis (Carretero, Bennett, Jarvinen, Pope & Ropo, 1998) definió la reflexión del aprendizaje como una fase esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través del cual el alumno explora sus experiencias de manera consciente para lograr dirigirse hacia una nueva comprensión y un nuevo comportamiento. Constituye además una actividad regulatoria para diseñar, corregir y optimizar el proceso de aprendizaje; siendo también un

componente metacognitivo de las concepciones o modelos que el estudiante pone en práctica en su aproximación al estudio.

El concepto reflexión en el aprendizaje se basa en el concepto de pensamiento reflexivo de Dewey y en la etapa de las operaciones formales propuesta por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo (La Harpe & Radloff, 1999)

El método de Dewey señala cuatro elementos esenciales del aprendizaje: experiencias, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido. Él señala que la experiencia debe ser, para el estudiante, la fase iniciadora del pensamiento, basándose en que se necesita una situación empírica (una oportunidad o un problema) que atraiga el interés del alumno y genere la acción; que se ofrezca a los alumnos situaciones, problemas y proyectos reales, en donde se encuentre inmersa la reflexión.

Critica las formas tradicionales de organización para el aprendizaje por que no contribuyen a desarrollar hábitos reflexivos. La escasez de preguntas en situaciones formales contrasta radicalmente con la infinidad de preguntas que se plantean en la vida real. También hace hincapié en las desventajas de plantear problemas que no estén adaptados a las experiencias del alumno. Para Dewey, cuando el punto de partida es la experiencia personal y el contexto relevante, el tercer ingrediente esencial, las ideas, se derivan de forma natural, y una vez que estas se aplican y comprueban en situaciones reales, tiene el efecto de “fijar” lo que se ha aprendido.

Sólo cuando una idea se ha puesto a prueba y se ha aplicado a la práctica, puede comenzar el proceso de reflexión. Dewey (La Harpe & Radloff, 1999) señaló de forma estructurada de qué modo la enseñanza tradicional ha dañado la conexión entre lo mental y lo práctico, haciendo énfasis en que los elementos esenciales del aprendizaje son idénticos a los elementos esenciales de la reflexión:

1. Una auténtica situación de experiencia.
2. Un problema auténtico en esa situación.
3. Información y observación de la situación.
4. Indicación de soluciones de las que sea responsable el alumno.
5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas, mediante su aplicación, para dejar claro su significado y descubrir por uno mismo su validez.

Este enfoque valora los intereses, derechos y necesidades del alumno, no prestando mucha importancia a los exámenes e insistiendo en la práctica, el aprendizaje por la acción y la importancia de la emoción. No se identifica aquí al profesor como el experto, sino como el desarrollador o facilitador natural del crecimiento.

La reflexión es una parte integral del proceso de aprendizaje, e incluye la habilidad de analizar experiencias, evaluar sus significados, y de planear acciones futuras basadas en el análisis y la reflexión. Este concepto ha sido estrechamente relacionado con la metacognición, ya que el alumno puede hacer uso de la reflexión para elaborar su comprensión y controlar su proceso de aprendizaje, para volverse así en un estudiante independiente.

La forma de concebir el aprendizaje no difiere, sino complementa, enriquece e integra el papel de la reflexión. De ninguna manera su lugar dentro del aprendizaje debe limitarse a procesos instrumentales exclusivamente, su dimensión es mucho más amplia, abarca toda la personalidad e incluye tanto procesos cognitivos como afectivos y motivacionales.

Centeno realiza un análisis profundo de los aspectos funcionales y estructurales de la personalidad que intervienen en el sistema de regulación y autorregulación del sujeto. Expresa que los aspectos funcionales son los que se encargan de integrar todos los indicadores que caracterizan la forma de participación de un contenido determinado en la psique del hombre y denomina aspectos estructurales a las formas en que los contenidos se

organizan para participar en el sistema de regulación y autorregulación de la personalidad.

Para fundamentar desde el punto de vista psicológico al aprendizaje autorreflexivo, resulta necesario tener en cuenta indicadores funcionales, como la rigidez-flexibilidad y el relacionado con la mediatización de las operaciones cognitivas en las funciones reguladoras. Referirse al primero significa reconocer la existencia de sujetos que tienen forma de comportarse, rígida o flexible, siendo éste último el idóneo cuando de autorreflexión se trata, ya que muestra el nivel del sujeto para organizar y reconceptualizar los contenidos psicológicos de su personalidad, cambiando siempre que sea necesario sus decisiones o proyectos iniciales, y adaptarlos a las nuevas exigencias del momento, por lo que tendrá que emplear también nuevas estrategias de solución. En cuanto al segundo indicador, es vital su participación en los procesos autorreflexivos, expresado en la utilización por parte del sujeto de las operaciones cognitivas de forma activa, consciente y personalizada para regular y autorregular su comportamiento. No debe comprenderse de forma aislada el funcionamiento de estos indicadores, ya que es precisamente en su interacción e integración donde se logra el nivel de regulación de la personalidad, es decir: el nivel de normas, estereotipos y valores y el consciente volitivo, resultando éste último el nivel adecuado para ubicar los sujetos que han alcanzado un nivel positivo en el desarrollo de sus procesos autorreflexivos al aprender, manifestado en su flexibilidad para buscar diferentes alternativas al solucionar las tareas, en su alto desarrollo alcanzado en las operaciones cognitivas que le permiten mediatizar positivamente la manera de comportarse, mientras que en el nivel de normas, estereotipos y valores sucede lo contrario.

1.3.1.1. Metacognición y Reflexión en el aprendizaje

Flavell (1976) define la metacognición como el dominio y regulación que tiene el sujeto sobre sus procesos cognitivos. Este concepto enmarca la indagación de cómo los seres humanos piensan y controlan sus propios procesos de pensamiento (Soto, 2002).

Dado que lo metacognitivo hace referencia, desde un enfoque holista de la conciencia, al saber qué y al saber cómo, correlativamente se puede identificar dos dominios en este fenómeno: el conocimiento metacognitivo y la experiencia metacognitiva (Martí, 1995).

El conocimiento metacognitivo, primero dominio, hace referencia al conocimiento que los sujetos tienen sobre la cognición en tres aspectos:

- Conocimientos relativos a la persona: Desde la perspectiva individual, es la conciencia de la habilidad que uno, como individuo, tiene sobre el dominio de procesos para elaborar tareas particulares, es decir, un tipo de conocimiento intraindividual. Desde la perspectiva social, es ser consciente de las habilidades de una persona, en relación con las habilidades de otra, en la solución de problemas o logro de tareas, constituyéndose en un conocimiento de tipo interindividual.
- Conocimientos relativos a las exigencias de las tareas: Proveen información sobre los aspectos que interesan o que más fácilmente se aprenden cuando se asume una tarea.
- Conocimientos relativos a estrategias empleadas para resolver tareas determinadas: El sujeto desarrolla estrategias que le permiten ser más productivo (eficaz y eficiente) frente a una determinada situación de aprendizaje.

Estos conocimientos metacognitivos implican acciones referidas a las características de las personas, las tareas y las estrategias. No se ubican en un simple plano cognitivo sino en un plano reflexivo sobre lo cognitivo.

Las experiencias metacognitivas, segundo dominio, se refiere a las sensaciones de conocimiento que experimenta conscientemente un sujeto que está realizando un proceso cognitivo: conocer la complejidad del problema que enfrenta, distinguir la ruta y sus diferencias con otras,

estimando qué tan cerca o lejos está de alcanzar el éxito (Soto, 2002). La madurez y el desarrollo cognitivo del sujeto permiten que esta dimensión se complejice y enriquezca, involucrando así situaciones de metaaprendizaje.

Recientemente, los investigadores han puesto su atención en el marco teórico y práctico de la metacognición, empezando a establecer relaciones y a definir los aportes para abordar los problemas tradicionalmente definidos en la didáctica y empezado a dar soporte epistemológico dentro de los mismos modelos que argumentan el aprendizaje por investigación (Tovar-Gálvez, 2008).

Tovar-Gálvez (2008) plantea la metacognición como una estrategia que abarca tres dimensiones, a través de la cual el sujeto actúa y desarrolla tareas:

- a. Reflexión: En la que el sujeto reconoce y evalúa sus propias estructuras cognitivas, posibilidades metodológicas, procesos, habilidades y desventajas.
- b. Administración: En la cual el individuo, consciente de su estado, procede a conjugar esos componentes cognitivos identificados con el objetivo de formular estrategias para solucionar la tarea que afrontar.
- c. Evaluación: Donde el sujeto valora la implementación de sus estrategias y el grado en el que estas lo acercan a la meta cognitiva. Es decir, el individuo construye sus herramientas (medios) para dirigir sus aprendizajes, logrando así su autonomía.

Recientemente propuestas teóricas y de investigación vinculan directamente la competencia con la metacognición. Ello es evidenciable en las propuestas sobre competencias, que las conciben como desempeños de un sujeto que va más allá de lo simplemente operativo, significándole

reflexión sobre sus conocimientos y posibilidades, implicando regulación de sus acciones, y reconocimiento de los contextos ambientales y sociales desde sus valores, actitudes y percepciones.

1.3.1.2. Conciencia y Reflexión en el aprendizaje

Moreno (1988) plantea que el término conciencia tienen en psicología cognitiva tres acepciones:

- a. Como sistema atencional de capacidad limitada.
- b. Como sistema de control y regulación del funcionamiento cognitivo.
- c. Como sistema de reflexión o metaconocimiento sobre los propios procesos y productos del sistema cognitivo.

El rasgo que mejor identifica a la mente humana cuando es comparada con otros sistema de conocimientos es que puede reflexionar sobre sí misma, es decir, puede ser consciente de sus estados, e incluso de sus procesos (Pozo, 1996).

Cada vez más autores asumen que la reflexión consciente sobre nuestros procesos y productos cognitivos, denominado metaconocimiento, es un rasgo que diferencia la mente humana de otros sistemas de conocimiento, sea orgánico o artificial, junto con otros rasgos distintivos como la representación simbólica de la realidad a través del lenguaje, deseos, intenciones, humor, capacidad de construir significados en el marco de una cultura del aprendizaje (Pozo, 1996).

Humphrey (Pozo, 1996) propone una nueva denominación de origen a nuestra especie, que además del consabido *homo sapiens*, podría identificarse como consecuencia de esta conciencia reflexiva, como *homo psychologicus*. Los seres humanos estamos dotados desde muy temprana edad de mentes conscientes, mediante las que interpretamos el mundo en término de intenciones, deseos y estados mentales de otras personas y de nosotros mismos. Esa interpretación mentalista estaría en el origen de nuestra conciencia de nosotros mismos, de los demás, de nuestro

metaconocimiento, y no se limitaría a reflejar presentaciones, sino que las organiza y reconstruye.

Los ámbitos cognitivos sobre los que la conciencia puede conocer o reflexionar, según Flavell (1987), serían las personas, las tareas a las que nos enfrentamos y las estrategias a emplear. En relación al aprendizaje, podemos tomar conciencia, reconstruyéndolos, de nuestros procesos de aprendizaje, de sus resultados y sus condiciones. Aunque las situaciones rutinarias en las que se produce comúnmente el aprendizaje, el sujeto suele dejarse llevar por la inercia de automatismos adquiridos, una reflexión sobre dichas rutinas, relacionados a procesos y productos de aprendizaje, deberá mejorar la calidad de sus aprendizajes. Para cambiar las formas de aprender y de enseñar se requiere un cambio que implique una reconstrucción a partir de la reflexión consciente, sobre los modelos implícitos de ambos agentes (Pozo, 1996).

1.3.1.3. Juicios reflexivos y aprendizaje

El juicio reflexivo es un término utilizado por Kitchener y King (1981) para referirse a la capacidad de analizar críticamente múltiples facetas de un mismo problema, para llegar a una conclusión informada y justificar la reacción que se tiene de la forma más sistemática posible. Investigaciones previas sugieren que los juicios reflexivos dependen de una serie de suposiciones epistemológicas que se desarrollan lentamente en una secuencia predecible. Otros estudios revelan que los juicios reflexivos se desarrollan hasta la edad adulta y que están relacionados con la educación y la capacidad de pensamiento crítico, pero son independientes de las medidas de capacidad cognitiva, como la fluidez verbal (Kitchener, King, Wood & Davidson, 1989).

El trabajo de Kitchener y sus colegas sugiere que hay dos mecanismos primarios que afectan al desarrollo de los juicios reflexivos. Uno de ellos es la experiencia. Investigaciones previas han descubierto que la edad, la educación y el entorno del hogar, proporcionan una predicción

estadísticamente significativa de las habilidades de juicio reflexivo (Kitchener & King, 1981).

Otras investigaciones relacionadas también sugieren que los juicios reflexivos pueden verse afectados por el tipo de disciplina intelectual que elige una persona (Kitchener & King, 1981; Kitchener & otros, 1989). Por ello, se determina que el segundo mecanismo es el sistema de creencias de la persona. A este respecto, Kitchener y King (1981) afirman: “Las diferencias en conceptos de justificación (...) se derivan de las diferentes suposiciones acerca de la realidad y el conocimiento” (p. 90). Sin embargo, cuáles son estas suposiciones y cómo se diferencian de una persona a otra, aún no está del todo claro. Sin lugar a duda, algunas están relacionadas con las creencias epistemológicas acerca de la certeza, la complejidad y la permanencia del conocimiento; otras pueden estar relacionadas con un conjunto más amplio de creencias, que incluye las suposiciones acerca del papel de la capacidad innata (Dweck & Leggett, 1988) y de la legitimidad del constructivismo en el proceso de conocimiento (Chandler, Boyes & Ball, 1990).

El trabajo de Kitchener y King plantea importantes cuestiones acerca de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. Una cuestión es ¿cómo el entorno de la clase afecta al razonamiento del estudiante? ¿Una mayor autonomía del estudiante lleva a un mejor juicio reflexivo? ¿Cómo afectan características disposicionales, como el grado de eficacia, el estilo atribucional o la orientación hacia metas personales, a la voluntad de dedicarse a mejorar el pensamiento reflexivo de una persona? ¿De qué forma están relacionadas la edad, el origen educativo y el entorno del hogar, con el desarrollo de los juicios reflexivos?

Kitchener y King (1981) investigaron algunas de estas cuestiones y descubrieron grandes diferencias entre las personas de cada uno de los niveles. Una cuestión era acerca de si los estudiantes razonaban sobre diferentes problemas de forma similar. Los resultados de la investigación inicial con estudiantes de instituto y universitarios revelaron que algunos

estudiantes tendían a razonar sobre diferentes problemas de forma muy parecida. El estilo de razonamiento normalmente encajaba en la misma fase, sugiriendo que las suposiciones básicas de las personas acerca del conocimiento llevan a conclusiones casi iguales.

Una segunda cuestión era sobre la relación que tenían la edad, la experiencia educativa y los juicios reflexivos. Como podría esperarse, los estudiantes de instituto tendían a razonar a niveles inferiores (el nivel medio era 2.77), comparados con universitarios de primer ciclo (el nivel medio era 5.67). La diferencia entre estudiantes de instituto y universitarios de segundo ciclo fue muy clara (tres niveles enteros), lo cual sugiere que la cantidad de educación que uno recibe está claramente relacionada con la sofisticación del razonamiento reflexivo de la persona.

2.3.2 Autoeficacia académica.

El Diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2001) en su 22ª edición define la palabra auto, del griego αὐτο, como propio o por uno mismo, mientras que eficacia, del latín efficacĭa, es la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera. En la lengua anglosajona (Merriam-Webster's Online Dictionary, 2007) self es relativo a la identidad de una persona mientras que efficacy es definida como el poder para producir un efecto. Sinónimos para eficacia incluyen efectividad y productividad. De la combinación de los significados anteriormente consignados se puede colegir que la autoeficacia es la conciencia de la propia habilidad para ser efectivo así como el tener control de las propias acciones.

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 (p. 391).

Según Woolfolk (1999) a las creencias o predicciones sobre la propia eficacia personal (competencia o eficiencia), en un área particular, se le denomina autoeficacia. Estas creencias permitirían evaluar las propias capacidades para organizar y emprender los actos requeridos para manejar las situaciones futuras (p. 393).

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 (p. 240).

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 (p. 277).

Según Tuckman y Monetti (2011) es una creencia personal acerca de cuánto éxito puede 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 (p. 392).

Schunk (2012) define la autoeficacia como lo que el individuo se cree capaz de hacer, y no es lo mismo que saber qué es lo que se debe hacer. Para determinar la autoeficacia, los individuos evalúan sus habilidades y sus capacidades para convertir esas habilidades en acciones. Esta es fundamental para fomentar en el sujeto un sentimiento de que tiene libertad de acción (agencia) para influir en sus vidas (p. 146).

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 esforzará por gestionar las situaciones que produzcan estrés (p. 471).

2.3.2.1. La autoeficacia en el marco de la Teoría del Aprendizaje Social

La autoeficacia como constructo psicológico fue introducida por Bandura en el marco de la teoría del aprendizaje social. Esta rechaza la concepción dicotómica del sí mismo como agente y como objeto, conceptuando a la persona como una entidad completa o como un agente en el cual interactúan la historia previa de aprendizaje, las expectativas de dominio (eficacia) y las interpretaciones actuales del mundo para regular la conducta. La noción de determinismo recíproco de Bandura es una noción compleja sobre una agencia activa-reactiva.

La teoría del aprendizaje social trataba de incorporar los procesos cognitivos al enfoque conductista que sólo prestaba atención al ambiente para explicar las conducta (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, 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:

- Experiencias personales directas
- Experiencias vicarias
- Procesos sociales
- Procesos de inferencia como fuentes de creencias sobre el yo

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

Esta diferencia alude a dos importantes procesos psicológicos: los procesos motivacionales y los procesos 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 poseen 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 ésta no sufrirá cambios si el individuo en cuestión no está convencido de que posee las habilidades necesarias para que el cambio ocurra, a pesar de mostrar gran interés por lograrlo.

La persistencia y el esfuerzo para lograr ciertas metas dependerán de las expectativas de eficacia personal. A mayor nivel de las expectativas, mayor será el esfuerzo desplegado y el tiempo dedicado para alcanzar las metas.

2.3.2.2. Fuentes de la autoeficacia

Para Bandura (1997) la experiencia de autoeficacia o competencia personal proviene de cuatro fuentes:

- 1) Las ejecuciones de logros o conquistas del desempeño: Los esfuerzos de una persona tienen éxito o fracasan y este resultado es instructivo para la planificación de esfuerzos futuros.
- 2) El aprendizaje vicario: Se deriva de observar que los esfuerzos de otros triunfan o fracasan. Estas observaciones proporcionan al sujeto una base de comparación para estimar la habilidad personal en situaciones similares.
- 3) La persuasión verbal: El hecho que a uno le digan o no puede dominar una determinada tarea está muy lejos del verdadero desempeño, pero no involucra con tanta fuerza la convicción de la persona.
- 4) El estado fisiológico: Es el grado de aprensión y ansiedad que experimenta un individuo en una situación que pone a prueba su habilidad. Si una persona se concentra en sentimientos de temor o ansiedad, puede dar lugar al fracaso que teme. Sin embargo, niveles moderados de activación emocional mejoran el desempeño.

Cada una de esas cuatro fuentes puede implicar un valor informativo distinto para diferentes personas.

2.3.2.3. Factores implicados en los juicios de autoeficacia

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, puede que sean reticentes a asistir a clases que les suponen un desafío. Una razón es que el nivel general en ese tipo de clase es mucho más alto al que están acostumbrados. Otra razón 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 sólo para realizar una o dos tareas. Y todavía hay otras que tienen mucha autoeficacia sea cual sea la tarea. Generalmente, la autoeficacia para un campo concreto no está relacionada con la eficacia en 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 en la realización de una actividad (por ejemplo, al observar a otra persona fallar al realizar una tarea) o una pobre ejecución. Los sujetos con fuerte sentido de autoeficacia perseveran frente a la evidencia desconfirmadora o una pobre actuación.

Las investigaciones realizadas por Bandura y sus colegas en 1993, 1995, 1996 y 2000 (Bruning, Schraw, Norby & Ronning, 2004) indican que la autoeficacia está estrechamente ligada a la implicación inicial en la tarea, la persistencia y 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 p. 201).

La aplicación de la teoría de la autoeficacia en el campo educativo evidencia cómo los estudiantes con altas expectativas de eficacia personal cuentan con una mayor motivación académica. A su vez, estos logran mejores resultados, son más capaces de autorregular su aprendizaje y muestra mayor motivación intrínseca al aprender.

Por tanto la autoeficacia que posea el estudiante estará fuertemente relacionada con variables críticas referidas a las actividades y elaboración de producto de aprendizaje, como son el compromiso con la tarea, la

constancia, el empleo de estrategias, la búsqueda de ayuda y la realización de la tarea (Pajares, 1996).

2.3.2.3. Autoeficacia y motivación para el aprendizaje

Las creencias de autoeficacia regulan el proceso que permite a las personas desarrollar interés intrínseco por actividades para las cuales al inicio posee poca o nula habilidad.

Los estándares y el significado percibido del desafío contribuyen de tres formas al desarrollo de intereses y satisfacciones (Sollod, Wilson & Monte, 2009):

- a. Los estándares personales que suponen un reto consiguen el esfuerzo y participación constante en actividades necesarias para desarrollar habilidades personales.
- b. Dominar un desafío produce un sentimiento de satisfacción, un estado subjetivamente reforzante que aumenta el interés en la actividad que conduce al dominio.
- c. Los estándares personales de alto calibre también son indicadores altamente individualizados y esas valoraciones establecidas por uno mismo permiten monitorear el progreso del individuo hacia el dominio.

Las actividades académicas presentan al aprendiz retos de forma creciente, donde los logros pasados van quedando atrás para buscar satisfacciones personales en logros mayores, por ende siempre tendrá que aprender más. En la búsqueda de crecimiento y excelencia en el aprendizaje, la confianza que tengan los estudiantes en su eficacia determinará los desafíos académicos que se impongan y el interés intrínseco en sus materias a aprendizaje.

2.3.3 Autorregulación del aprendizaje

El constructo de autorregulación del aprendizaje se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes y efectivas que implican metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002). Se define como “un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Rosario, 2004), y hace referencia a una concepción del aprendizaje centrada en los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que proporcionan al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y metas para conseguir los resultados deseados teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000). Bajo esta perspectiva, se desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como aspectos inamovibles, a los procesos y acciones que diseña y realiza el alumno para aumentar su habilidad y rendimiento teniendo en cuenta el entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989, 1990). Así, el aprendizaje autorregulado busca explicar cómo las personas mejoran y aumentan sus resultados académicos usando un método de aprendizaje de forma sistemática” (Zimmerman, 2001).

Las características fundamentales de estos alumnos que se autorregulan manifiestan que participan activamente en su proceso de aprendizaje monitorizando y regulando los procesos de aprendizaje orientados hacia los resultados (Pintrich & Schrauben, 1992), siendo estratégicos y manteniéndose motivados hacia metas importantes (Blumenfeld & Marx, 1997; McCombs & Marzano, 1990). Para lograrlo, la autorregulación del aprendizaje se describe como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica por parte del aprendiz que ocurre en tres fases principalmente, dentro de las cuales tienen lugar una serie de procesos y subprocesos (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000). Todos estos procesos, así como los subprocesos implicados en cada uno de ellos, no solo están relacionados entre sí, sino que responden a una estructura cíclica

en función de los ajustes continuos requeridos debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y contextual.

La fase previa del modelo cíclico de autorregulación es caracterizada por Zimmerman (1998), en cinco tipos de aspectos o creencias. El establecimiento de objetivos concretiza la intención de los alumnos para alcanzar determinados resultados de aprendizaje (Locke & Latham, 1990). Existe evidencia del aumento de resultados escolares en alumnos que establecen objetivos próximos para las tareas, tales como subdividir los contenidos a estudiar en un determinado tiempo. La literatura describe que los alumnos con objetivos orientados al aprendizaje están más centrados en el progreso de su aprendizaje que en la competición con sus iguales, y tienden a aprender más eficazmente que los alumnos con objetivos centrados en la realización. La planificación estratégica consiste en la selección por parte del alumno de un abanico de estrategias de aprendizaje o de métodos que les permite alcanzar los objetivos diseñados (Zimmerman & Martínez-Pons, 1992). Estas dos estrategias (el establecimiento de objetivos y la planificación estratégica) están afectadas por muchas creencias personales tales como la percepción de autoeficacia, el tipo de objetivos escolares, o el valor atribuido por el alumno a la tarea (Rosario, 2004). La percepción de autoeficacia, las creencias personales de los alumnos sobre su capacidad para aprender o alcanzar determinados niveles de realización escolar es una de las variables más significativas en esta fase previa, ya que condiciona el nivel de implicación, y habitualmente los resultados escolares de los alumnos (Bandura, 1993). La última variable, denomina, da interés intrínseco en la tarea, es característica del comportamiento de los alumnos que persisten en su esfuerzo en las tareas de aprendizaje, incluso en ausencia de recompensas tangibles (Zimmerman & Martínez-Pons, 1990).

La segunda fase, el control volitivo, incluye los procesos que ayudan al alumno a focalizar la atención en la tarea de aprendizaje optimizando su realización escolar. Kuhl (1985), describe la focalización de la atención como la necesidad de los alumnos de proteger su intención de aprender de los

distractores que compiten con la tarea concreta de aprendizaje. Los alumnos con bajo rendimiento escolar se distraen más fácilmente de sus actividades y tienden a centrarse más en los errores cometidos, que lo alumnos que presentan un elevado rendimiento escolar (Corno, 1993; Heckhausen, 1991). La investigación sobre el aprendizaje académico muestra que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje frente a los múltiples distractores y dificultades en la clase, presentan mejores resultados y aprenden más rápido que los alumnos que no exhiben estas competencias autorregulatorias (Pintrich & Zusho, 2002). Las autoinstrucciones constituyen verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas escolares (Schunk, 1998). La investigación sugiere que las autoinstrucciones mejoran el aprendizaje de los alumnos, ya que la vocalización de los protocolos contribuye a la disminución de los errores cometidos (Schunk, 1984). La automonitorización facilita información sobre los progresos y fracasos relativos a un determinado criterio de referencia (Winnie, 1995). A medida que los alumnos van adquiriendo competencias escolares, la automonitorización de las tareas escolares disminuye, siendo cada vez menos intencionada como consecuencia de la automatización de las rutinas en la resolución de problemas. Este hecho facilita la realización de errores, ya que los alumnos relajan la atención en la tarea, permitiéndose dividir la atención con tareas secundarias concurrentes.

La autorreflexión, tercera fase, comprende cuatro tipos de procesos. La autoevaluación de los resultados escolares es normalmente uno de los procesos autorreflexivos iniciales, que implica la comparación de la información monitorizada con algún objetivo educativo concreto. Los procesos de atribución causal desempeñan un papel fundamental en los procesos de autorreflexión, ya que las atribuciones de los fracasos escolares y una competencia cognitiva deprimida, pueden traer consigo reacciones negativas y falta de implicación en el trabajo académico (Zimmerman & Paulsen, 1995; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Las atribuciones causales, como los demás procesos descritos, son influenciadas por los factores personales y contextuales. Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje afrontan sus resultados escolares como consecuencia de su esfuerzo,

atribuyendo, por ejemplo, un determinado fracaso académico a causas que pueden ser alteradas a través de un incremento del tiempo de esfuerzo en el estudio individual. Las atribuciones causales con el foco en la estrategia de aprendizaje ayudan también a los alumnos en la identificación de la(s) fuente(s) de sus errores y en la reorganización del perfil estratégico de su aprendizaje.

Los alumnos autorreguladores de su aprendizaje, normalmente presentan una capacidad superior de adaptación a las tareas de aprendizaje porque evalúan sus realizaciones escolares de formas más frecuente y adecuada. Por fin, y para completar el ciclo de las fases del proceso de autorregulación, las autorreacciones favorables promueven creencias positivas acerca de sí mismo como estudiante, incrementan su percepción de auto-eficacia, promueven orientaciones más centradas en los objetivos de aprendizaje e incrementan el interés intrínseco en la tareas escolares. Las autorreacciones también asumen la forma de respuestas defensivas o adaptativas al aprendizaje (Rodríguez, Valle, Cabanach, Núñez & González-Pienda, 2005). Las primeras se refieren a los esfuerzos para proteger la propia imagen evitando la exposición a las actividades de aprendizaje y realización. Por el contrario, las reacciones adaptativas se refieren a los ajustes relacionados con el incremento de la efectividad de los métodos de aprendizaje, alterando o simplemente modificando una estrategia de aprendizaje que no esté ayudando a alcanzar los objetivos establecidos (Pintrich & Schunk, 2002).

El aumento de satisfacción personal en el aprender incrementa la motivación; por otro lado, el descenso de satisfacción personal en la tarea mina los esfuerzos por aprender (Zimmerman & Schunk, 2001). Estos procesos de autorregulación, como ya se ha comentado, son cíclicos, y en esa medida, estas fases tienden a crear un movimiento en el sentido de facilitar o dificultar las siguientes fases del ciclo (Zimmerman, 2002).

Resumiendo, la fase previa de la autorregulación prepara al alumno para la fase de control volitivo influenciándola. Esta, por su parte, afecta a los

procesos utilizados en la fase de autorreflexión, que interaccionan con la fase previa siguiente, incrementado la calidad de los aprendizajes.

2.4 Perspectivas teóricas

La autorregulación ha sido estudiada por diversas perspectivas teóricas, tales como la conductual, la cognoscitiva social, la del procesamiento de la información y la constructivista.

A continuación se reseñan las teorías mencionadas y sus propuestas explicativas con respecto a la autorregulación.

2.4.1 Teoría Conductual

La perspectiva de la teoría conductual sobre la autorregulación se deriva en gran medida del trabajo de Skinner. Los investigadores que trabajan en el marco de la teoría del condicionamiento operante de Skinner aplican principios operantes en escenarios diversos, como el clínico o el académico, con niños y adultos. El propósito de esos estudios es disminuir las conductas disfuncionales y sustituirlas con conductas más adaptadas.

Desde esta perspectiva la autorregulación supone elegir entre diferentes conductas y posponer el reforzamiento inmediato a favor del reforzamiento demorado, que por lo general es mayor. Las personas autorregulan sus conductas empezando por decidir cuáles conductas regular. Luego establecen estímulos discriminativos para presentarlas, se autoinstruyen cuando lo consideran necesario y supervisan su desempeño para determinar si ocurre o no la conducta deseada. Esta fase a menudo implica que la persona registre por sí misma la frecuencia o duración de la conducta. Cuando ocurre la conducta deseada, la persona se autorrefuerza.

Muchas investigaciones conductuales se caracterizan por ciertos rasgos del diseño. Los estudios por lo general emplean a pocos participantes y en ocasiones a uno solo. Se sigue a los participantes a lo largo del tiempo para establecer los cambios conductuales resultantes de las intervenciones. Las medidas de resultado son la frecuencia y la duración de las conductas disfuncionales y de las conductas que se desea condicionar.

2.4.2 Teoría Cognoscitiva Social

Los principios de la teoría cognoscitiva social han sido aplicados de manera exhaustiva a la autorregulación. Desde esta perspectiva la autorregulación requiere la elección del aprendiz. Esto no significa que los aprendices siempre obtengan provecho de las opciones disponibles, en especial cuando están inseguros de lo que deben hacer y preguntan al profesor. Sin embargo, cuando se controlan todos los aspectos de la tarea es correcto decir que la conducta de aprovechamiento es “controlada externamente” o “controlada por otros”, Este tipo de situación se presenta cuando el profesor no da la libertad a sus alumnos sobre los métodos, resultados y otras condiciones. El potencial de autorregulación varía dependiendo de las opciones de que dispongan los aprendices.

Las intervenciones diseñadas para mejorar la autorregulación de los estudiantes suelen concentrarse en uno o más procesos autorregulatorios sobre los cuales se les brinda instrucción y práctica.

Las primeras aplicaciones de los principios de la teoría cognoscitiva social de la autorregulación implicaron investigar la operación de tres subprocesos: autoobservación (o autosupervisión), autojuiciamiento y autocorrección. Los estudiantes inician actividades de aprendizaje con metas como la adquisición de conocimiento y de estrategias para resolver problemas. Con estas metas observan, juzgan y reaccionan ante su progreso percibido. Esos procesos no son mutuamente excluyentes, sino que interactúan entre sí.

Los teóricos de la cognición social argumentan que los sistemas autorregulatorios son abiertos: las metas y las actividades estratégicas cambian con base en las autoevaluaciones de la retroinformación. El progreso hacia la meta y el logro de ésta aumentan la eficacia de los aprendices y pueden llevarlos a adoptar nuevas metas y más difíciles. Además, los alumnos que se sienten eficaces acerca del aprendizaje eligen estrategias de aprendizaje que consideran útiles, supervisan su desempeño y modifican sus métodos de aproximación a la tarea cuando los que están utilizando parecen no funcionar apropiadamente. Las investigaciones demuestran que la autoeficacia se relaciona positivamente con el uso productivo de estrategias de autorregulación. Estas últimas mejoran cuando se cambia de metas de proceso a metas de producto a medida que mejora el aprendizaje.

La naturaleza dinámica de la autorregulación se destaca aún más en la interacción de las influencias sociales y las del aprendiz. El aprendizaje inicial a menudo avanza mejor cuando los estudiantes observan modelos sociales, después de lo cual son capaces de realizar las habilidades de manera rudimentaria con la orientación y retroinformación apropiadas. A medida que desarrollan competencias, los alumnos entran en una fase autocontrolada donde pueden hacer coincidir sus acciones con representaciones internas de la habilidad. En el nivel final los aprendices desarrollan procesos autorregulatorios que emplean para perfeccionar las habilidades adquiridas y elegir nuevas metas. Con esta secuencia se fortalecen e interiorizan las habilidades y las creencias de autoeficacia. Aunque es posible que los aprendices se salten las fases iniciales si empiezan con cierta habilidad, esta secuencia es útil en la planeación de la enseñanza para el desarrollo de habilidades y competencia autorregulatoria.

2.4.3 Teoría del Procesamiento de la Información

Las teorías del procesamiento de la información ven al aprendizaje como la codificación en la Memoria a Largo Plazo (MLP). Los aprendices activan la parte pertinente de la MLP y en la Memoria de Trabajo (MT) relacionan el

nuevo conocimiento con la información existente. Cuando la información está organizada y es significativa, no sólo es más fácil integrarla al conocimiento ya existente, sino que también hay más probabilidades de recordarla.

La autorregulación es aproximadamente equivalente a la consciencia metacognoscitiva o metacognición, en la cual los aprendices supervisan, dirigen y regulan las acciones hacia las metas. Esta consciencia incluye al conocimiento de la tarea (lo que debe aprenderse y cuándo y cómo debe aprenderse), así como al autoconocimiento de las capacidades, intereses y actitudes personales. La autorregulación requiere que los aprendices tengan una base sólida de conocimiento que incluya las demandas de la tarea las estrategias para concluirla y las cualidades personales.

2.3.4. 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 una meta (Hsin Chun Chu & Nam Choi, 2005). Sin embargo, cabe resaltar que la postergación no conlleva necesariamente al incumplimiento de la tarea o el alcance de la meta, sino que tiende a lograrse bajo condiciones de elevado estrés.

Según Ferrari, Johanson y Mc Coown (1995), este fenómeno constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado a la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla, y este 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 la 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 a 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 en actividades académicas caracterizado por postergar hasta el último minuto actividades que necesitan ser completadas, ya que 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, siendo sus componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Este fenómeno es recurrente entre los estudiantes universitarios cuya influencia es negativa sobre el desempeño académico. Asimismo, diversas investigaciones han encontrado que la procrastinación está fuertemente asociada con la impuntualidad en la entrega de deberes y 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 ya que cambia a través del tiempo y está condicionada a variables propiamente educativas como son el contenido a aprender, las estrategias didácticas del docente y los medios y materiales empleados en la instrucción. Si se posterga el desarrollo y culminación de la tarea por la valoración negativa de los condicionantes educativos anteriormente mencionado, se procrastina y el tiempo del que se dispone (producto del aplazamiento) es dedicado a actividades distractoras o 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 ya que la 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 a su frecuencia y los ámbitos de expresión. Ya que si ésta 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 restringe a ciertos contextos como el académico o laboral sería de naturaleza situacional (Ferrari, Johnson & McCoown, 1995).

2.3.4.1. Perspectivas teóricas de la procrastinación.

A continuación se revisan los postulados desarrollados por diferentes perspectivas teóricas, ya sean psicodinámicas, conductuales y cognitivo conductuales.

2.3.4.1.1 Perspectiva Psicodinámica.

El concepto de evitación vinculado a tareas específicas, fue discutido por Freud en el año 1926. El rol de la angustia al evitar una tarea fue explicado por Freud en "Inhibiciones, síntoma y angustia" (Freud, 1926, citado por Ferrari et al., 1995), en donde menciona que ésta es tomada como una alerta para el yo, al señalarle el material inconscientemente reprimido que trata de emerger de modo amenazante; por lo tanto, una vez que esta angustia es detectada, el yo emplea una variedad de mecanismos de defensa que le permitan, en algunos casos, evitar la tarea.

Burka y Yuen (1983, citados por Steel, 2007), señalan que la procrastinación tiene sus principios en el miedo que siente el niño que sus actos conlleven a consecuencias no positivas, sea estableciendo un vínculo que no tiene la capacidad de retener o alejándolo del objeto. De adulto, el riesgo de pérdida o incapacidad lo lleva a protegerse del temor a fallar, temor a tener éxito, temor a la separación o al compromiso, postergando sus acciones continuamente.

Los estilos de crianza experimentados durante las etapas de niñez y adolescencia, parecen mediar en el ajuste psicológico, autovalía y percepción de autoeficacia, principalmente en lo vinculado a lo social y académico (Lee, Daniels & Kissinger, 2006, citados por Casullo & Fernández, 2008). De esta manera, de los estilos expuestos por Baumrind (1996, citado por Vallejo & Mazadiego, 2006), autoritativo, indiferente, permisivo, autoritario, el primero resultó ser mejor al momento de pronosticar el rendimiento escolar y los resultados positivos en una evaluación total (Simons & Conger, 2007, citados por Casullo & Fernández, 2008).

Por otro lado, Hess y Holloway (1984, citados por Vallejo & Mazadiego, 2006) señalaron cinco eventos que conectan a la familia y al rendimiento escolar:

- a. La forma de comunicación entre la madre y el hijo.
- b. Esperanzas de la familia acerca del rendimiento escolar.
- c. La manera de vincularse entre padres e hijos.
- d. Las ideas de los padres sobre sus hijos y también las atribuciones que hacen de las conductas de estos.
- e. Las técnicas de disciplina. Son considerados como uno de los eventos que tienen mayor implicancia en el rendimiento escolar (Hess & Mc Devitt, 1984, citados por Vallejo & Mazadiego, 2006).

Los estilos parentales son las actitudes hacia los hijos que les son comunicados y que forman el nexo para que los padres manifiesten sus

comportamientos (Darling & Steinberg, 1993, citados por Vallejo & Mazadiego, 2006).

De esta forma, las bases sobre las que se clasifican los estilos parentales son: el involucramiento, aceptación y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de los hijos, y la exigencia y supervisión que indica la medida en que los padres determinan las reglas de conducta. Así, la fusión de estas bases dan como resultado los estilos de paternidad: autoritativo, autoritario, indiferente y permisivo. Baumrind (1973, citado por Vallejo & Mazadiego, 2006) identificó la relación en la forma del trato de padres hacia sus hijos y el rendimiento escolar. Por lo que Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Frailegh (1987, citados por Vallejo & Mazadiego, 2006) mencionan que los hijos criados bajo un estilo permisivo, presentaron notas bajas, mientras que los que se regían por el estilo autoritativo, obtuvieron calificaciones más altas.

Missildine (1963, citado por Díaz, 2004), en un análisis de familias que tienden a exigir en sus hijos niveles de excelencia en el planteamiento de objetivos a lograr y en el cumplimiento, menciona que los objetivos estimados son poco realistas por un lado, y por otro que el cariño de los padres se vincula a la consecución de las metas. De esta forma, el niño crece ansioso y con sentimientos de inferioridad si no logra sus metas. Por lo que de adulto, al enfrentar situaciones que demanden poner a prueba sus capacidades, reexperimenta y evoca estos sentimientos anteriores.

2.3.4.1.2 Perspectiva Conductual y Cognitivo-Conductual.

Para Skinner (1977), una conducta se mantiene cuando es reforzada, es decir, las conductas persisten por sus consecuencias. Por tal razón, se procrastina porque se ha tenido éxito, en dicho sentido, el sujeto tenderá a repetir aquellas conductas que han sido reforzadas, pues las cosas que ocurren en el medio ambiente han permitido que la persona desarrolle conductas de procrastinación. Así, la procrastinación es entendida como una conducta de escape y/o evitación que se ha condicionado.

Ferrándiz (1997) propone que la conducta de escape es aquella en la que un sujeto emite una respuesta para interrumpir un evento que le resulta aversivo, siendo esta interrupción, la que refuerza la conducta de escape. Así, en las situaciones de escape se dan dos elementos: un estímulo aversivo y una respuesta instrumental que corta dicho estímulo. La consecuencia de esta contingencia es que aumenta la fuerza de la respuesta (frecuencia, velocidad, etc.).

Por otro lado, la conducta de evitación responde a tres sucesos: una señal, una respuesta instrumental y un estímulo aversivo. Si durante la presentación de la señal, el sujeto realiza la respuesta instrumental, ésta impedirá que se presente el estímulo aversivo. Finalmente, las conductas de evitación imposibilitan la presencia de estímulos aversivos, de manera que se anticipan los eventos no agradables realizando una acción que impida su aparición.

De esta manera, los procrastinadores que son reforzados muestran tendencia a evitar situaciones aversivas realizando otras actividades que no implique desagrado o incomodidad en su rutina diaria de tareas.

En el marco de la teoría cognitiva, Ellis y Knaus (1977) refieren que la procrastinación se debe a que la persona siente temor al poseer un concepto distorsionado de lo que implica finalizar la tarea adecuadamente (creencia irracional). Se plantean metas altas y poco realistas que conllevan al fracaso y al tratar de apaciguar las consecuencias emocionales, demoran el comienzo de la tarea hasta que no sea factible completarla adecuadamente. De esta manera, se evita cuestionar la capacidad y habilidades requeridas para desarrollar la tarea.

En ese sentido, se identifican aquellas creencias vinculadas a la procrastinación pues no tienen base en la realidad o la lógica. Se mencionan términos de procrastinación, perfeccionismo, acompañado de cólera e impaciencia, necesidad de aprobación y falta de habilidades.

Aquellos que conservan la creencia irracional de que el que no se desempeña de acuerdo a los estándares es señalado como una persona inadecuada, dudan de su eficiencia para realizar tareas y poseen un bajo autoconcepto y percepción de eficacia. Esto señala que quienes procrastinan, tienden a centrarse en sus emociones, a tener pensamientos negativos y obsesivos referidos a su conducta.

Por otro lado, para la teoría de las atribuciones, los procrastinadores pensarían que el éxito que obtienen se debe a factores externos (locus de control externo), aquellos no controlables como la situación y a factores inestables como el destino o la suerte. Mientras que sus fracasos se deberían a factores internos, controlables y estables como su propia capacidad e inteligencia. En consecuencia, la procrastinación reiteraría las creencias de falta de control sobre la tarea, ineptitud e imposibilidad de cambio, fomentándose la desesperanza (Díaz, 2004).

2.3.4.2. Antecedentes históricos.

La modernidad obliga a las personas a ocuparse en exceso en aspectos que no necesariamente son relevantes para el progreso y logro de metas, tales como el aspecto físico y algunas otras trivialidades, por lo que la falta de tiempo y el vivir de prisa, son algunos aspectos que interfieren con el logro de objetivos que pudiesen trazarse las personas.

El término procrastinación proviene del verbo latín procrastinare, que literalmente significa dejar las cosas o posponerlas para otro día (DeSimone, 1993; citado por Ferrari et al., 1995). Es en sí una compilación de las palabras pro, un adverbio común que quiere decir hacia y crastinus, que significa para mañana.

La Real Academia de la Lengua Española lo menciona en su diccionario desde el 2001 (“diferir, aplazar”). La razón es que recogemos el concepto y la palabra a través de la cultura anglosajona (procrastinate).

Milgram (1992) enfatiza que la procrastinación es esencialmente un mal moderno, señalando que su aparición es relevante en países en los que la tecnología y las fechas límite son de alta importancia. Tal es así, que mientras más industrializada sea una sociedad y más desarrollada se encuentre, el término procrastinación estará más presente.

DeSimone (1993; como cita Ferrari et al., 1995) notó que muchas de las sociedades pre-industrializadas no tenían términos comparables a la noción de procrastinación. Así, los antiguos egipcios por ejemplo, poseían dos verbos que fueron traducidos como significante de procrastinación. Uno denotaba la útil costumbre de evitar el trabajo y esfuerzo impulsivo, mientras que el otro, el pernicioso hábito de la pereza en la realización de una tarea necesaria para la subsistencia, tales como el cultivar el campo en el tiempo apropiado del año.

El término fue empleado también por los romanos en el que reflejan la noción juiciosa y sabia de espera, de forma que se reconozca el momento idóneo para contemplar la presencia de los enemigos en los conflictos militares.

El diccionario Oxford de Inglés (OED, 1952), notó que el término fue usado por Edward Hall y aparentemente, sin connotación negativa, acercándolo más al concepto de “demora informal” o “elección sabia y moderada”. Sin embargo, la connotación negativa del término no surge sino hasta la mitad del siglo XVIII, aproximadamente el tiempo de la Revolución Industrial.

Sin embargo, ¿cómo llegó el constructo procrastinación a adquirir la connotación negativa que tiene? Se dice que en las sociedades agrarias tal significado estaba dirigido a aquellos que demostraban sloth (pereza), término que connota inactividad física que etimológica y filosóficamente fue inicialmente separado del concepto de procrastinación. Así, de acuerdo a la definición del OED (1952), sloth implica no solo evitación personal, sino

además una activa manipulación de otro para obtener lo necesario para la subsistencia. Este término fue mucho más relevante en la vida de las personas que vivieron en una base social agrícola.

A pesar de lo dicho anteriormente, Milgram (1992) es totalmente acertado al señalar la importancia de la puntualidad en países industrializados. La distinción entre la demora sagaz y la pereza inmoral parece que se ha difuminado en el lenguaje occidental y el pensamiento social económico que hace énfasis en la actividad inmediata.

2.3.4.3. Definición contemporánea de la procrastinación.

Quizás la mayor dificultad en el estudio, entendimiento y tratamiento de la procrastinación involucra variaciones en su definición subjetiva. A diferencia de la depresión o ansiedad, donde el significado es de más intuición y da lugar a un mayor acuerdo, el caso de la procrastinación es realmente diferente. Por lo que sería importante que investigadores y otros estudiosos se centren en una definición más inclusiva y ampliamente aceptada.

Silver (1974) enfatiza el componente temporal como central en la definición de procrastinación, por lo que de esta manera, considera a la pérdida de oportunidad para completar la tarea de manera óptima y exitosa, como concepto para definir la procrastinación. Es así que toma a la procrastinación no solo como la simple acción de evitar la tarea, que en circunstancias para él, sería lo más lógico, y ve a los sujetos procrastinadores como aquellos que esperan para actuar en el tiempo adecuado para desarrollar la actividad que les depare el mejor resultado.

En tanto, Ellis y Knaus (1977) relacionan la procrastinación con la neurosis creyendo en la característica irracional de este constructo. Consideran a la procrastinación como una gran desventaja irracional. Burka y Yuen (1983, citados por Ferrari, et al., 1995), reiteran la naturaleza irracional de la procrastinación.

Ferrari (1994) argumenta que la procrastinación a veces puede ser por propio interés y en parte lógico. Así, Ferrari y Emmons (1994) han preparado una distinción intuitiva entre procrastinación funcional y disfuncional. Por ejemplo, tiene sentido evitar el pago de impuestos durante el mayor tiempo posible antes de la fecha de vencimiento o tiene sentido posponer una tarea que pudiera ser reasignada a un compañero de trabajo si es que no estuviera comenzada. Tal conducta se vuelve disfuncional solo cuando hay penalidades impuestas al procrastinador.

La procrastinación es, en ocasiones, usada en un sentido positivo. Algunos la mencionan como una demora funcional o como el evitar precipitarse (Chu & Choi, 2005). Sin embargo, la forma positiva de la procrastinación es secundaria en este caso, pues el motivo de estudio se centra en la visión negativa de la procrastinación.

En el aspecto moral, el Merriam - Webster Collegiate Dictionary (2004) precisa a la procrastinación como postergar intencionalmente y usualmente de manera censurable, el hacer algo que debe hacerse. Esta definición asume con cierta fuerza el tema moral; sin embargo, para esta investigación, este aspecto no será tocado.

En el trabajo clínico, se encontró que el diagnóstico de procrastinación asociado a un trastorno presenta un pronóstico más reservado debido a que usualmente estos pacientes no siguen el tratamiento que se les asigna (Ferrari et al., 1995). Asimismo, en algunos casos de procrastinación, estos se asocian al abuso de drogas, probablemente debido al componente "evitativo" propio de este cuadro. Otros cuadros asociados son estrés postraumático, depresión, ansiedad, fobias, obsesión compulsión, trastornos alimenticios y esquizofrenia. En término de desórdenes de personalidad, la evidencia empírica señala tasas altas de procrastinación crónica en personalidades antisociales, limítrofes y narcisistas (Ferrari et al., 1995).

Con respecto a la prevalencia de la procrastinación, el 88% de las investigaciones de este fenómeno se han realizado en Canadá y Estados

Unidos y se encontró que si bien todas las personas procrastinan alguna vez en su vida, el 20% de la población consideró a la procrastinación como un problema importante, que produce sentimientos de minusvalía y de falta de gozo con la vida en general (Harriot & Ferrari, 1996; Fee & Tangney, 2000, citados por Steel, 2007).

Mientras que en ambientes académicos el porcentaje de procrastinadores se da en un 80% - 95% (Ellis & Knaus, 1977; O'Brien, 2002, citado por Steel, 2007). Solomon y Rothblum (1984) y Onwuegbuzie y Jiao (2000) creen que aproximadamente 75% se consideran procrastinadores y casi 50% procrastinan de forma consistente y problemática. Mientras que para Pychyl, Lee, Thibodeau y Blunt (2000, citados por Binder, 2000) la cantidad de procrastinadores es considerable, pues los estudiantes reportan que este tipo de conductas abarcan algo más de un tercio de sus actividades diarias, a menudo a través de ocupaciones como dormir, jugar o ver televisión.

Además, se ha constatado que los índices de procrastinación han tendido a aumentar, es decir, cada vez son más las personas que reportan procrastinación (Steel, 2003, citado por Steel, 2007). Asimismo, aparte de ser un mal para los estudiantes, la procrastinación se extiende en la población, crónicamente afectando a 15% - 20% de los adultos (Harriott & Ferrari, 1996).

2.3.4.4. Motivaciones para procrastinar.

Ashforth (1996, citado por Díaz, 2004) refiere que a través de una serie de investigaciones y pruebas, se han encontrado que existen 3 tipos de motivos para la conducta procrastinadora:

2.3.4.4.1 Procrastinación por activación.

Ferrari (1992, citado por Díaz, 2004) menciona la relación entre procrastinación y una motivación vinculada a la búsqueda de sensaciones o activación, lo que por lo general, se presenta en personas con pobre autocontrol, rebelión ante la autoridad, extraversión y búsqueda de sensaciones. En consecuencia, quienes presentan estas características son aquellos que refieren que su trabajo es mejor bajo presión, postergando así las tareas y forzándose a trabajar contra el reloj, de forma que esa sensación los obliga a dar mayor esfuerzo para alcanzar los objetivos. Se propone así que el estado de alerta es mayor al que se da generalmente, quizás debido a una concentración alta de adrenalina, siendo mayor a la que se experimenta cotidianamente (Ellis & Knaus, 1977). Mientras que Ferrari et al. (1995) refiere que la necesidad de altos niveles de activación, podría tener una base biológica hereditaria, sobretodo en personas que mantienen niveles de alerta y activación bajos.

2.3.4.4.2 Procrastinación por evitación.

Ferrari et al. (1995, citados por Díaz, 2004) hace referencia a la motivación por la evitación, sea por a un fuerte deseo de cumplir con expectativas propias o del entorno, pues producen temor y ansiedad a fallar; o a que la tarea es apreciada como difícil y no se desea realizarla. En los dos casos, la procrastinación se torna en una herramienta de reforzamiento, donde ante la preocupación y ansiedad por el vencimiento de plazos, se busca reducir la experiencia subjetiva negativa mediante la procrastinación. Ello busca aliviar la ansiedad y termina reforzando la conducta evitativa, aunque tal evitación reduce la ansiedad, perpetúa el patrón de evitación de la tarea e incrementa los temores (Rothblum, 1990; Milgrim et al., 1995, citados por Díaz, 2004).

2.3.4.4.3 Procrastinación por temor a fallar.

Debido a que el miedo por lo general produce evitación, temor a conseguir logros o fallar, se considera como resultado de una conducta evitativa. En

ambientes de educación, los alumnos con alto temor a fallar, experimentan ansiedad y preocupación al acercarse la fecha límite de entrega. Esta ansiedad es reducida por un estímulo de evitación (procrastinación), resultando en el alivio de la ansiedad y, consecuentemente se refuerza la conducta evitativa. La autoimagen y autovalía del sujeto son percibidas en función de sus habilidades para lograr objetivos, lo que hace necesario mantener un estatus de capacidad delante de los demás para demostrar que se es competente y valioso (Burka & Yuen, 1983, citados por Schouwenburg, 2004). Por ello, se da la tendencia a procrastinar en situaciones que puedan amenazar la autoimagen de la persona frente a los demás.

Muchas veces, los beneficios temporales de evitar la posible humillación social inmediata, se posiciona sobre las consecuencias autoderrotistas a largo plazo. En dicho sentido, lo procrastinadores se ubican en una posición constante de minusvalía, autosaboteándose en situaciones que impidan un desempeño exitoso, tales como en situaciones de evaluación, escoger la tarea que resulte más difícil y compleja (Ferrari & Tice, 2000, citados por Steel, 2007).

La postergación permite explicar un pobre desempeño al no haber tenido el tiempo necesario para hacer la tarea bajo condiciones más favorables, asimismo, que las atribuciones sobre el fracaso refieren a un locus de control externo, que sirve como protector, reconociendo una falta de esfuerzo menos amenazante y menos estable que una falta de habilidades (Ferrari, 2001, citado por Steel, 2007). Sin embargo, los procrastinadores recogen dudas sobre sus habilidades al no ser capaces de poner a prueba sus límites, por tanto, temen ser inadecuados, demostrando que su mayor temor es descubrir si lo son o no (Ferrari et al., 1995).

En investigaciones desarrolladas en estudiantes, ellos refieren que una de las razones principales de por qué procrastinan académicamente es el temor a fallar. Sin embargo, los autorreportes señalan que la procrastinación

debe ser considerada como atribuciones y no como causas (Burka & Yuen, 1983, citados por Ferrari et al., 1995).

En lugar del resultado de temor a fallar, la procrastinación académica debiera ser una tendencia general o hábito para procrastinar o posponer lo necesario para alcanzar una meta (Lay, 1986). Estudios sugieren que muchos procrastinadores sufren de altos niveles de temor a fallar, estimando el 6 % – 14 % de estudiantes procrastinadores también muestran niveles altos de temor a fallar (Rothblum, 1990, citado por Binder, 2000). Para Schowenburg (1992, citado por Senecal, Koestner & Vallerand, 1995) el temor a fallar y la procrastinación no están muy vinculados. Sin embargo, estudios demuestran correlaciones altas. En suma, el temor a fallar parece jugar un rol de excusa para la procrastinación académica.

2.3.4.4 Procrastinación por evitación de la tarea aversiva.

Este tipo de procrastinación se caracteriza por la percepción de la tarea como difícil, pesada o aburrida, o una prórroga de ésta (Ashforth, 1996, citado por Díaz, 2004), debido a que se atribuye que implica más esfuerzo y produce mayor ansiedad. Steel (2003, citado por Steel, 2007) señala que mientras más aburrida, difícil y frustrante se percibe una tarea, tiene más probabilidades de que sea postergada. Ferrari y Emmons (1994, citados por Díaz, 2004) señalan que los efectos de la evitación se intensifican en relación con la necesidad de gratificación inmediata y la evitación del dolor, planteando en los procrastinadores una falta de autocontrol que regule su desempeño, una tendencia a autodisculparse por su falta de acción, inadecuado manejo del tiempo, predisposición a ver las tareas como un peso y rebeldía ante la autoridad.

2.3.4.4.5 Procrastinación y pensamientos irracionales.

Ellis y Knaus (1977) consideran a la procrastinación como un hábito o rasgo, derivada especialmente de una filosofía autoderrotista. Refieren que dicha creencia profesa hacer las cosas casi a un nivel perfecto, y por tal razón nada llega a realizarse. De esta manera, refuerzan esa convicción al señalar que la frase dolor del presente para una ganancia futura es insoportable para las personas que viven con esta filosofía. Burka y Yuen (1983, citados por Ferrari et al., 1995) señalan que tanto procrastinadores generales (entiéndase por estos a aquellos que procrastinan constantemente en su vida diaria, en diversas tareas y actividades) y académicos (aquellos que procrastinan tareas vinculadas al ámbito educativo) se rigen bajo un principio irreal que se traduce como el código de los procrastinadores, el que tiene como pilares lo siguiente:

- a. Debo de ser perfecto.
- b. Todo lo que haga debe ser fácil y sin esfuerzo.
- c. Es más seguro no hacer algo que tomar riesgos y fallar.

Estas creencias representan una forma de obstaculizar el buen desempeño de las personas, de forma que no pueden enfrentarse adecuadamente a las demandas de la vida y los coloca en una posición lejana al progreso. De esta manera, las personas con estas ideas tienden a devaluar el futuro e interesarse en eventos donde alcancen gratificaciones cortoplacistas y/o cercanas.

Por ello, estudiantes deciden ver televisión por la noche, en lugar de prepararse para un examen que está próximo a darse, siendo esta clase de acciones una constante. Estas personas suelen asignar un mayor valor e importancia a distraerse o ver televisión, en lugar de estudiar o prepararse.

2.3.4.4.6 Procrastinación en la toma de decisiones.

Se refiere a la demora consciente para tomar decisiones percibida como estresante, en un marco específico (Effert & Ferrari, 1989; Harriot, Ferrari & Dovidio, 1996, citados por Díaz, 2004). Mientras que Ferrari et al. (1995) la señala como la forma cognoscitiva de procrastinar.

Mann, Beinett, Radford y Ford (1997, citados por Díaz, 2004) refieren la existencia de dos metas para tomar una decisión. La primera es maximizar los resultados que se esperan obtener y la segunda, señala el mantenimiento de una imagen positiva de uno mismo. En ese sentido, los errores cognitivos (pérdida de memoria y olvido), la tendencia biológica a distraerse fácilmente y soñar despierto, subestimar el tiempo para el desarrollo de una tarea y evaluar erróneamente, así como las variables situacionales (distracciones del ambiente), tienen injerencia en este tipo de procrastinación (Ferrari & Olivette, 1993; Ferrari, 2000, citado por Díaz, 2004).

Para el procrastinador, el proceso para tomar una decisión implica la búsqueda de información sobre el tema a decidir, con el objeto de minimizar riesgos y tener mayor certeza. Esto se entiende pues ha de caer en cuenta que estas personas poseen un bajo autoconcepto y dudas sobre su desempeño y competencia (Effert & Ferrari, 1989, citados por Steel, 2007).

Existe una fuerte relación entre toma de decisiones, estilos parentales autoritarios y un estilo de personalidad evitativo y de defensa y procrastinación, identificándose por evitar enfrentarse a un problema y tomar decisiones, emplear estilos de afrontamiento centrados en la emoción, poca necesidad de cognición (menos persistencia, complejidad y confianza cognitiva), poseer un locus de control interno sobre los fracasos, atribuciones externas sobre la dificultad de la tarea que disculpan sus conducta, falta de autorregulación, insatisfacción con la vida, baja autoestima (Ferrari & Olivette, 1993; Bezonsky & Ferrari, 1996, citados por Díaz, 2004).

En cuanto a los instrumentos de autoinforme para evaluar la procrastinación y la toma de decisiones pueden mencionarse la de Evaluación de la Procrastinación en Estudiantes (Procrastination Assessment Scale for Students, PASS; Salomón & Rothblum, 1984), el Cuestionario de Procrastinación de Exámenes (Test Procrastination Questionnaire, TPQ; Kalechstein, Hocevar, Zimer & Kalechstein, 1989), el inventario de Procrastinación de Aitken, Aitken, Procrastination Inventory, API, Aitken., 1992), el Inventario de Estado de Procrastinación Académica (Academic Procrastination State Inventory, APSI; Schowenburg, 1992) y la Escala de Procrastinación de Tuckman (Tuckman Procrastination scale, TPS, Tuckman, 1990).

2.3.4.5. Procrastinación académica.

Sabiendo que la procrastinación es definida como la tendencia a dejar de lado actividades hasta una futura fecha, las investigaciones señalan que al menos un 25% de estudiantes presentan experiencias de problemas con la procrastinación (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984), y esa procrastinación es frecuentemente asociada con negativas consecuencias académicas (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Por lo que también está relacionada con bajas notas y abandono de cursos (Semb, Glick & Spencer, 1979, citados por LaForge, 2005).

La mayoría de estudios sobre procrastinación han sido en universitarios, centrándose como tarea central en la finalización de tareas de cursos y evaluaciones. De acuerdo a Solomon y Rothblum (1984), la procrastinación académica implica la experiencia de ansiedad debido a la persistente demora en las tareas académicas. Otros autores como Lay y Silverman (1996, citados por Wolters, 2003) destacan ese abatimiento en lugar de la ansiedad como motivador de la procrastinación. Johnson y Bloom (1995, citados por Balkis, 2009) señalan que la procrastinación ha sido estudiada a través de dos diferentes líneas de investigación, la primera relativa a la procrastinación, resultados y cumplimiento de metas; mientras que la segunda observa la relación entre factores de personalidad y procrastinación.

De esta manera, lo que más se observa en estudiantes procrastinadores, como siempre es que empiezan a estudiar mucho más tarde de lo óptimo. Este retraso puede que se presente al estar en discordancia su conducta o hábito de estudio con sus intenciones (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988, citados por Blunt, 1998), pero también porque su intención de estudiar está demorada. En consecuencia, estos se distraen fácilmente con otras actividades que no son las escolares, como por ejemplo, actividades sociales.

Rothblum, Solomon y Murakami (1986) definen la procrastinación académica como (a) la tendencia a aplazar siempre o casi siempre una actividad académica, (b) y siempre o casi siempre experimentar ansiedad asociada a la procrastinación. Asimismo, los procrastinadores muestran una alta posibilidad de estar fuera de fecha en sus tareas (Lay, 1990, citado por Blunt, 1998). Migram, Batin y Mower (1993, citados por Akinsola, 2007) señalan que una forma común de procrastinación académica en estudiantes, es esperar hasta el último minuto para empezar a desarrollar sus actividades o estudiar para un examen.

Por lo mencionado, esta es una forma de procrastinar que cada vez más se convierte en un tema serio para la población en edad escolar, muchos la experimentan día a día y esto tiende a afectar su desempeño escolar y por ende sus relaciones con los demás. Por esta razón, radica la importancia de estudiarla en alumnos jóvenes, de forma que se evite prolongar este hábito y no se den consecuencias negativas en el futuro de cada uno.

Así, la procrastinación académica es una forma particular de procrastinación, por lo que investigaciones indican que se encuentra asociada con estrategias poco efectivas de aprendizaje, fallas en la comunicación, un bajo promedio académico, tareas aburridas o difíciles, hábitos de estudio inadecuados, excusas falsas, plagio, ansiedad, temor a fallar, depresión, pensamientos irracionales, poca autoeficacia, poca autorregulación (Solomon & Rothblum, 1984; Lay, 1986; Senecal et al., 1995; Ferrari et al., 1995).

Para Senecal et al. (1995) y Steel (2007), la procrastinación académica puede ser entendida como la demora voluntaria en la finalización de una tarea académica dentro del plazo previsto, a pesar de saber que el desempeño será peor por la demora. Esto además puede ser entendido como retrasar el comienzo de una tarea que tiene un tiempo para ser completada hasta que la persona experimenta malestar emocional al no

haber realizado la actividad anterior (Lay & Schouwenburg, 1993, citados por Wolters, 2003).

La conducta de postergación de actividades es bastante común entre adultos; sin embargo, la procrastinación académica se da en estudiantes de secundaria y universitarios y pueden tener un impacto negativo en el aprendizaje y el logro. (Solomon & Rothblum, 1984; Harriott & Ferrari, 1996). Por ejemplo, en ambientes académicos, la procrastinación contribuye a dejar o entregar tarde asignaciones, dejar de estudiar ante distractores más atractivos que los estudios, presentar ansiedad durante exámenes, y sobretodo favorece un pobre desempeño en evaluaciones y actividades asignadas (Lay & Schouwenburg, 1993, citados por Chu & Choi, 2005). Así, la procrastinación podría ser asociada a emociones negativas como altos niveles de depresión, ansiedad y un bajo autoconcepto (Solomon & Rothblum, 1984; Lay, 1992; Lay & Schouwenburg, 1993; Senecal et al., 1995; Martin, Flett, Hewitt, Krames & Szanto, 1996, citados por Wolters, 2003).

Aquellos estudiantes que con frecuencia procrastinan son la contraparte de quienes autoconducen adecuadamente su aprendizaje. En dicho sentido, quienes dirigen su aprendizaje poseen habilidades de afronte y estrategias cognitivas que usadas adecuadamente, incrementan su aprendizaje (Weinstein & Mayer, 1986; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987, citados por Wolters, 2003). Asimismo, cuentan con habilidades metacognitivas; y conocen su forma de pensar, aprender y poseen estrategias para monitorear y controlar aspectos relevantes de su aprendizaje (Butler & Winne, 1995; Pressley et al., 1987, citados por Wolters, 2003). Finalmente, estos estudiantes muestran un conjunto de creencias de motivación y actitudes que incluyen altos niveles de autoeficacia y orientación de logro (Pintrich, 2000b; Schunk & Ertmer, 2000, citados por Wolters, 2003). En suma, esta constelación de creencias, conocimientos y habilidades permiten autoconducirse de forma independiente y direccionar su aprendizaje a través de varios contextos académicos.

Para muchos estudiantes, la forma común de procrastinar es retrasar el inicio de una actividad asignada previamente y luego trabajar con todas las energías para terminarlo a tiempo (procrastinación por activación), en algunos casos se logra conseguir una extensión; sin embargo, algunas instituciones lo permiten, reforzando así, esta clase de conductas.

De acuerdo a Ferrari (1995) las numerosas formas por las que los alumnos procrastinan refieren a la dificultad que tienen para desarrollar horarios, desarrollar tareas y calcular mal el tiempo, ser reacios para llevar a cabo actividades en los tiempos precisos y esperar hasta el último minuto para empezar a realizarlas. Por ello, la procrastinación en los estudiantes se ha convertido en un grave problema con serias consecuencias, debido a que muchos muestran tendencia a acumular tareas y realizarlas justo antes de los tiempos de entrega, a preocuparse por otras actividades y posponer cualquier actividad vinculada a la formación académica, por lo que esta actitud de posponer frecuentemente y atribuir mayor relevancia a actividades diferentes a las académicas, es lo origina en parte, la formación de un hábito, afectando finalmente, el correcto desarrollo de estos.

En ese sentido, Ferrari (1995) identificó dos tipos de procrastinadores habituales: por activación y por evitación. Por lo que, quien procrastina por activación considera que trabaja mejor bajo presión y tiende a retrasar las tareas para tener mayor emoción. Mientras que los procrastinadores por evitación dudan de su capacidad por lo que tienden a posponer debido al temor que tienen por desempeñarse de forma inadecuada o porque creen que su posible éxito podría traer expectativas diferentes en ellos.

Así, Gallagher, Golin y Kelleher (1992, citados por LaForge, 2005) encontraron que el 52% de estudiantes refieren tener una alta necesidad de ayuda frente a la procrastinación, haciendo de esto algo más frecuente entre otras peticiones de ayuda. Por tal razón, la procrastinación es un problema persistente que se da de igual forma en hombres y mujeres (Solomon & Rothblum, 1984; McCown, Johnson & Petzel, 1989, Ferrari et al., 1995).

Beck (1985, citado por Ferrari et al., 1995) reporta que el 60% de estudiantes emplean falsas excusas para evitar tomar exámenes ya programados o presentar tareas a tiempo. Este tipo de acciones definitivamente conllevan a consecuencias negativas para aquellos estudiantes que por lo menos tenían la intención de mejorar su condición.

Entre las consecuencias negativas de la procrastinación académica, se incluyen resultados como bajas notas (Burka & Yuen, 1983, citados por Ferrari et al., 1995; Knaus, 1998), abandono de cursos (Semb, Glick & Spencer, 1979, citados por LaForge, 2005; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986), deficiente atención a clases y poco aprovechamiento de estas (Knaus, 1998).

Tice y Baumeister (1997, citados por LaForge, 2005) encontraron como otra consecuencia negativa, un mal o pobre estado de salud. En su investigación, quienes procrastinan reportaron bajo estrés y menores enfermedades comparadas con quienes no procrastinan al principio del semestre; sin embargo, al finalizarlo reportaron altos niveles de estrés y enfermedad. En dicho sentido, los procrastinadores fueron más propensos a enfermar y obtener bajas calificaciones en sus tareas que quienes no procrastinaban. Así, se concluye que la procrastinación se muestra como un patrón conductual contraproducente en el que los beneficios a corto plazo son más deseados que los de largo y los costos a largo plazo son mayores académicamente.

Con ello, el componente afectivo de la procrastinación muestra que existen consecuencias emocionales al posponer tareas. Así, cuando los sujetos son conscientes de que procrastinan, experimentan sentimientos como insuficiencia, autocensura, culpa, vergüenza, tensión, pánico y ansiedad (Burka & Yuen, 1983, citados por Ferrari et al., 1995). Knaus (1998) considera que la mayor parte de las consecuencias emocionales de la demora de las tareas se derivan de componentes cognoscitivos como autoderrota o un molde de duda de la propia capacidad que puede llevar a

las vacilaciones, dudas, sentimientos de inutilidad, y procrastinación en general.

Finalmente, las conceptualizaciones sobre el tratamiento de procrastinación se centraron en el estudio de habilidades y conductas de autocontrol (Ziesat, Rosenthal & White, 1978, citados por Solomon & Rothblum, 1984). Sin embargo, como menciona Ferrari et al. (1995), los programas de procrastinación han logrado solo un pequeño margen de efectividad, siendo los programas cognitivo conductual, aquellos que se centran primariamente en el cambio de ideas negativas y emociones, alcanzando un modesto alcance de efectividad.

A partir de los antecedentes y bases teóricas analizadas se sugiere plantea estudiar la relación entre los constructos reflexión en el aprendizaje, autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje con la procrastinación académica dada la relevancia teórica y práctica que potencialmente la presente investigación científica puede generar y así permitir la comprensión de cómo estos fenómenos psicológicos interactúan en la experiencia cotidiana del estudiante.

2.4. Marcos conceptuales

- **Reflexión en el aprendizaje:** Fase esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la cual el alumno explora sus experiencias de manera consciente para lograr dirigirse hacia una nueva comprensión y un nuevo comportamiento.
- **Autoeficacia académica:** Juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas.

- **Autorregulación del aprendizaje:** Autogeneración y automonitoreo de pensamientos, sentimientos y comportamientos para alcanzar una meta.
- **Procrastinación académica:** Comportamiento disfuncional; se excusa o justifica retrasos y evita la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica.

CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

- H₁ Existe una relación negativa entre la reflexión en el aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, en el sentido que a mayor reflexión en el aprendizaje le corresponde menor procrastinación académica.
- H₂ Existe una relación negativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, en el sentido que a mayor autoeficacia académica le corresponde menor procrastinación académica.
- H₃ Existe una relación negativa entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, en el sentido que a mayor autorregulación del aprendizaje le corresponde menor procrastinación académica.

3.2. Variables de estudio

- **Reflexión en el aprendizaje:** Medido mediante la Escala de Reflexión en el aprendizaje – ERA (Carpio, 2004).

- **Autoeficacia académica:** Evaluado a través del Cuestionario de Autoeficacia Académica General (Torre, 2006).
- **Autorregulación del aprendizaje:** Medido a través del Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje (Matos, 2009).
- **Procrastinación académica:** Medido mediante la Escala de Procrastinación académica (Álvarez, 2010).

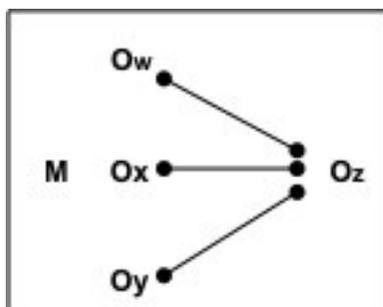
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1. Tipo y Diseño de Investigación

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo sustantiva descriptiva, pues trata de responder a un problema de índole teórico y se orienta a describir la realidad (Sánchez & Reyes, 2002).

El diseño de investigación es correlacional en la medida que los resultados obtenidos en la medición de las variables han sido tratadas para determinar el grado y dirección de la asociación que existe correspondiente a los aspectos estudiados (Alarcón, 2009). Dado que la información con respecto a las variables, motivo del estudio, se recolectarán en un solo momento el presente estudio corresponde a un también a un diseño transversal, no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

El diagrama representativo es el siguiente:



Donde:

M = Muestra del estudio.
 Ow, Ox, Oy, Oz = Observación de las variables Reflexión en el aprendizaje (w), Autoeficacia académica (x), Autorregulación del aprendizaje (y) y Procrastinación académica

(z).



= Relación entre variables.

4.2. Población y muestra de estudio

La población estuvo constituida por los estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima Metropolitana en el año 2014. De acuerdo con al informe estadístico del área de servicios académicos de la universidad en mención existían 10992 alumnos de pregrado matriculados en el período académico 2014-01 en condición de regulares. La población de estudiantes se encontraba distribuidos en las tres facultad que conforman el pregrado regular: Facultad de Humanidades (n = 2824), Facultad de Negocios (n = 4481) y Facultad de Ingeniería (n = 3687), representado el 26%, el 41% y el 33% respectivamente.

4.3. Tamaño de muestra

El tamaño de la muestra estimada ascendió a 371 casos, y fue calculada de acuerdo con la fórmula de Tamaño muestra para poblaciones finitas, ideal para poblaciones inferiores a los 100.00 casos, en el cual se establecieron como parámetros un nivel de confianza del 95% ($z = 1.96$) y un margen de error del 5%.

4.4. Selección de muestra

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por cuotas, considerando que los 371 casos calculados que conformaron la muestra total tuviesen la misma proporción de la distribución de la población en torno a las cuatro facultades que conformaban el pregrado regular de la universidad particular

donde se implementó el estudio. La muestra quedó conforma por 97 estudiantes de la Facultad Humanidades (26%), 152 de la Facultad de Negocios (41%) y 122 de la Facultad de Ingeniería (33%).

Criterios de inclusión:

- Alumnos pertenecientes al pregrado regular
- Alumnos matriculados en el periodo en condición de activos.

Criterios de exclusión:

- Alumnos inscritos en el programa de inclusión educativa.
- Alumnos de intercambio internacional.
- Alumnos ingresantes por traslado externo.

4.5. Composición de la muestra

Las principales características sociodemográficas de la muestra de alumnos evaluados son presentadas en la tabla 1.

Tabla 1.
Composición de la muestra según sexo, edad y nivel de estudios

	<i>f</i>	%
Sexo		
Femenino	208	56.83
Masculino	163	43.17
Edad		
16 - 19	234	63.24
20 - 23	109	29.46
24 - 27	20	5.41
28 - 31	8	1.89
Nivel de estudio		
1º - 3º	147	40.27
4º - 5º	164	44.93
7º - 9º	42	10.14
10º - 12º	17	4.66
N = 371		

4.6. Técnicas de recolección de datos

4.6.1 Escala de reflexión en el aprendizaje - ERA

El uso de la reflexión en el aprendizaje se evaluó a través de una escala que consta de 10 ítems o afirmaciones, y que tiene 6 opciones de respuesta. Cada afirmación debe ser calificada por el examinado en una escala de 6 puntos según el grado en que su manera usual de hacer las cosas concuerde con el enunciado indicado.

Para la calificación de la escala basta con sumar los valores asignados a cada ítem, ya que todos se encuentran redactados en forma positiva, y

después los puntajes totales obtenidos pueden ser transformados en percentiles.

Sobral (1998) estimó la confiabilidad a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, en una muestra de 225 casos de estudiantes de medicina de ambos sexos, y obtuvo un coeficiente de .81, lo que revela que la escala de Reflexión en el aprendizaje tiene una consistencia interna adecuada (Sobral, 1998). La confiabilidad mediante el método test-retest mostró una estabilidad temporal moderada, ya que el coeficiente de correlación que se obtuvo entre los puntajes de la primera y segunda aplicación con un intervalo de tres meses fue de .71.

En la prueba adaptada a nuestro medio, Carpio Nieto (2002) para estudiar la confiabilidad del instrumento utilizó el análisis de ítems y el método de la consistencia interna a través del Coeficiente Alfa de Cronbach. En el análisis de ítems se observó que todos alcanzaron en la correlación ítem-test corregida correlaciones significativas mayores a .20; dichos valores oscilan entre .44 y .65, por lo cual todos los ítems deben formar parte de la escala. En cuanto a la confiabilidad se observó que esta alcanzó un valor de .85, por lo que se puede decir que la prueba es altamente confiable.

La validez de la escala adaptada por Sobral (1998) se hizo a través del análisis factorial, encontrándose que está compuesta por dos factores altamente relacionados y que podrán denominarse integración (Subescala A) y monitoreo (Subescala B) del aprendizaje. Estos factores obtuvieron Autovalores mayores a 1 y dieron un total de varianza explicada de 51%.

En la adaptación de la prueba, Carpio Nieto (2002), para determinar la validez de la Escala de Reflexión en el aprendizaje aplicó el método del criterio de jueces, para lo cual entregó la Escala a 10 expertos para que la evaluarán, siendo después analizadas sus respuestas a través del Coeficiente V de Aiken (Escrura, 1989).

Después de realizar el análisis obtuvo un coeficiente V de Aiken de 1.00, lo cual permite decir que la prueba tiene validez de contenido.

Por otro lado se llevó a cabo el análisis factorial, encontrándose que la prueba está conformada por tres factores, que son los que obtienen Autovalores mayores o iguales a uno y los cuales dan un total de varianza explicada de 64.58%.

Posteriormente se efectuó el análisis factorial confirmatorio donde se trató de establecer si los dos factores obtenidos en la versión original de la prueba se mantenían en los datos de la muestra trabajada. Los resultados permitieron observar que el modelo independiente alcanza mejores resultados que el modelo de dos factores, obteniéndose un valor de Chi-cuadrado (18.29) que no es significativo. Asimismo, se pudo ver que el análisis de residuales indica que los valores son inferiores al criterio de .05, y también que los estadísticos encargados de evaluar la adecuación del modelo (GFI, AGFI) son adecuados por tener valores mayores a .90. Estos resultados permitieron concluir que la Escala de Reflexión en el aprendizaje tiene validez de construcción.

Al observar los valores de las correlaciones de los ítems con cada uno de los factores, se vio que el Factor 1 está compuesto por los ítems 01, 03 y 04, el Factor 2 está conformado por los ítems 05, 06, 07 y 08 y, el Factor 3 lo conforman los ítems 02, 09 y 10. Asimismo, se observan los valores de las correlaciones entre los factores, siendo la correlación más alta (.75) la alcanzada por los factores 3 y 2 y el valor de correlación más bajo se observa entre los factores 1 y 3 (.57).

Se realizó también el cálculo de los baremos de la Escala de Reflexión en el aprendizaje con la muestra total, el cual consistió en la transformación del puntaje directo en Rango Percentil.

4.6.2 Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General

La autoeficacia académica fue medida mediante el Cuestionario sobre Autoeficacia General que se encuentra conformado nueve ítems de respuesta politómica de seis puntos según grados de acuerdo (Definitivamente en desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, En acuerdo, Muy en acuerdo y Definitivamente en acuerdo).

Para la calificación del cuestionario basta con sumar los valores asignados a cada ítem, ya que todos se encuentran redactados en forma positiva, y después los puntajes totales obtenidos pueden ser transformados en percentiles.

Este instrumento fue desarrollado por Torre (2006) para estudiar la autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en 1179 estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas. La estimación de la confiabilidad se llevó a cabo a través del método de consistencia interna obtenido un Alfa de Cronbach de .903 con una media de 31.94 y desviación estándar de 5.651.

La evidencia de validez reportada es la referida al criterio, ya que se correlacionó las puntuaciones totales en autoeficacia académica general con las notas desaprobadadas ($r = -4.21, p < .01$) y sobresalientes de los estudiantes ($r = .156, p > .05$).

Estos resultados demuestran que el cuestionario satisface los criterios de bondad psicométrica.

4.6.3 Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje

El cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje consta de 14 ítems, en los cuales los participantes deben responder que tan verdadero o que tan falso es cada una de las frases, de acuerdo con una escala de Likert que va del 1 (Definitivamente en desacuerdo) al 6 (Definitivamente de acuerdo).

El referido cuestionario somete a evaluación el grado de autorregulación del aprendizaje en dos escalas: Autonomía y Control. Ambas evalúan dos formas diferentes de autorregulación: por un lado, la autonomía en el aprendizaje, que se define como el grado en que la actividad de aprender es realmente importante para la persona (regulación interna). Por otro lado, se evalúa el control, el cual es conceptuado como el grado en que la persona regula su aprendizaje de manera externa, es decir, se regula la conducta a partir de elementos que no son propios (ejemplo: hacer lo que dice el profesor, por temor a la represalia o al castigo, etc.).

Para la calificación del cuestionario basta con sumar los valores asignados a cada ítem, ya que todos se encuentran redactados en forma positiva, y después los puntajes totales obtenidos pueden ser transformados en percentiles.

El cuestionario de Autorregulación del aprendizaje ha obtenido buenas propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. Con relación a la validez factorial, se reportó que se lograron autovalores (Eigen) de 4.7 para la escala de Autonomía y 2.6 para la escala de Control. No se informó, sin embargo, acerca de cuanta varianza explicaron estos valores (Williams & Deci, 1996).

Con relación a la validez de constructo del cuestionario de Autorregulación del aprendizaje, la subescala de Autonomía correlaciono positivamente ($r = .33$, $p < .001$) con la subescala de Autonomía de la "Escala General de Orientación de la Causalidad" (GCOS) (Deci & Ryan, 1985), y la escala de Control correlaciono también positivamente con las subescalas de Control ($r = .27$, $p < .001$) e Impersonal ($r = .45$, $p < .001$) de la GCOS, lo que demuestra la validez convergente y divergente de la escala.

Para poder ser adaptado a nuestro medio (Matos, 2009), el instrumento fue traducido del inglés al español por un experto. Dentro del proceso de traducción del cuestionario se estudió también la validez de contenido, ya

que los jueces no solamente evaluaron la idoneidad de la traducción y la adaptación, sino que, con ellas, se evaluó también el contenido del ítem y su referencia con el constructo teórico evaluado.

Un investigador experto realizó la traducción inversa (back-translation) para revisar la precisión y la pertinencia de la traducción. Se cuidó que el contenido de cada ítem en inglés se viera reflejado en la traducción al castellano. Se compararon ambas versiones y se hicieron correcciones convenientes para asegurar que la nueva versión en castellano mantenga el sentido de los ítems de la versión original de la prueba.

El índice de acuerdo entre los jueces con respecto a la pertinencia de la traducción del Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje fue de .84, siendo alto.

En relación con el contenido de los ítems, se observó que, el índice de acuerdo entre los jueces fue de .90, siendo un índice alto. Por lo tanto, podemos decir que el cuestionario cuenta con validez de contenido.

Ha sido reportada la consistencia interna de este cuestionario, habiéndose obtenido índices de .78 y .70 para las escalas de Autonomía y de Control, respectivamente (Williams & Deci, 1996).

En la adaptación de la prueba (Matos, 2009) el índice de consistencia interna alfa de Cronbach para las escalas de Autonomía y Control del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje fueron de .79 y .78, respectivamente.

Los resultados muestran que la prueba alcanza buenos niveles de confiabilidad.

4.6.4 Escala de Procrastinación académica

Fue desarrollada por Busko (1998) para estudiar las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en 112 estudiantes 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 del tipo directa.

Esta escala puede ser administrada de forma individual o colectiva, siendo el tiempo de aplicación entre 10 a 15 minutos. Dieciséis ítems conforman las escalas con formato de respuesta de tipo cerrado que son puntuados mediante un Likert de seis puntos (Definitivamente en desacuerdo, Muy en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo, Muy en acuerdo, Definitivamente de acuerdo).

La calificación del cuestionario se lleva a cabo a través de la sumatoria de los valores asignados a cada ítem, previa inversión de los valores de los ítems negativos y posteriormente los puntajes totales pueden ser transformados en percentiles.

La escala de Procrastinación Académica satisface los criterios de bondad psicométrica en estudiantes universitarios. Busko (1998) reportó que para evaluar la confiabilidad se utilizó la consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados indican que se obtuvo un coeficiente alfa para la procrastinación general de .82 y de .86 para la académica. Los errores de medición obtenidos alcanzaron valores de .191 y .123, respectivamente. Para obtener evidencias de validez se analizó la estructura interna de las puntuaciones a través del análisis factorial exploratorio extrayendo un factor que explicaba el 43.23% de la varianza total y con pesos factorial que oscilan entre .35 y .78.

La adaptación lingüística llevada a cabo por Álvarez (2001) fue aplicada en 235 estudiantes de ambos géneros pertenecientes a colegios no estatales de Lima metropolitana, evidenciando validez de constructo por análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales, siendo el factor extraído el que explicó el 23.89% de la varianza total y cuyos pesos factoriales fluctuaron entre .31 y .64. Al calcular la confiabilidad de escala obtuvo un Alfa de Cronbach de .80 para los 16 ítems que la componen.

4.7. Análisis e interpretación de la información

Se emplearon para el análisis de datos estadísticos descriptivos e inferenciales. Los estadísticos descriptivos incluyeron la media (M) y la desviación estándar (DE).

Para el análisis inferencial, previamente se realizó el análisis de normalidad con el estadístico de Kolmogorov-Smirnov (Z K-S) para evaluar la pertinencia del uso de estadísticos paramétricos y no paramétricos (Field, 2009). Para la prueba de significancia estadística de la relación entre las variables de estudio se calcularon los Coeficientes la correlación de Spearman (r_s).

El procesamiento de los datos se realizó en el paquete estadístico IBM® SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 22, al nivel de significación del .05. Es decir, para el contraste de las hipótesis el valor p de los coeficientes de correlación deberá ser menor a un α de .05 para rechazar la hipótesis nula, y por tanto considerar el resultado estadísticamente significativo, evidenciando que la relación entre las variables estudiadas no se debe a una mera coincidencia (al azar).

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis psicométrico de los instrumentos

5.1.1. Escala de Reflexión en el aprendizaje

5.1.1.1 Confiabilidad.

Los resultados del análisis psicométrico de Reflexión en el aprendizaje permiten apreciar que los ítems presentan índices de homogeneidad que fluctúan entre .49 (ítem 3) y .74 (ítems 7), 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 .89 para los 10 ítems que componen la escala, lo cual permite concluir que la Escala de Reflexión en el aprendizaje presenta confiabilidad (Véase la Tabla 2.).

Tabla 2.
 Estimación de la confiabilidad de la Escala de Reflexión en el aprendizaje

Ítem	M	DE	ritc
1	4.08	.96	.63*
2	3.97	1.05	.53*
3	3.74	1.05	.49*
4	4.34	.92	.70*
5	4.38	.92	.68*
6	4.59	.93	.68*
7	4.62	1.04	.74*
8	4.53	.93	.70*
9	4.42	.88	.68*
10	4.44	.97	.61*
Alfa de Cronbach = .89			

Nota: N = 371, ritc = Correlaciones ítem-test corregido.

* $p < .05$

5.1.1.2 Validez.

La evidencia de validez de constructo de la Escala de Reflexión en el aprendizaje 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 .916, lo cual indica que tiene un idóneo potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett posee un valor significativo (Chi-cuadrado = 1761.753; $p < .05$), 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 52.56% de la varianza total (Véase Tabla 3.).

Estos resultados permiten establecer que la Escala de Reflexión en el aprendizaje presenta validez de constructo.

Tabla 3.
Evidencias de validez de constructo de la Escala de Reflexión en el aprendizaje a través del análisis factorial exploratorio

Ítem	M	DE	Factor 1
1	4.08	.96	.70
2	3.97	1.05	.59
3	3.74	1.05	.56
4	4.34	.92	.77
5	4.38	.92	.76
6	4.59	.93	.77
7	4.62	1.04	.82
8	4.53	.93	.79
9	4.42	.88	.76
10	4.44	.97	.70
Varianza explicada			52.56%
Determinante = .008			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .916			
Prueba de esfericidad de Bartlett Chi cuadrado = 1761.753 G.L.= 45 $p=.000$			
Nota: N = 371			

5.1.2. Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General

5.1.2.1 Confiabilidad.

El cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones del Cuestionario sobre Autoeficacia General se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach de .75 para 9 ítems que lo componen y cuyos índices de homogeneidad fluctúan entre .28 (ítem 6) y .69 (ítem 7), superando todos el criterio de Kline (1995), (Véase Tabla 4.). Por lo tanto, se concluye que el Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General es confiable.

Tabla 4.
Estimación de la confiabilidad del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	ritc
1	4.68	11.13	.61*
2	4.57	.97	.68*
3	4.96	24.56	.29*
4	4.40	10.33	.67*
5	4.40	.93	.65*
6	4.73	29.62	.28*
7	4.79	10.11	.69*
8	4.44	.94	.64*
9	4.77	.90	.61*
Alfa de Cronbach = .75			

Nota: N = 371, ritc = Correlaciones ítem-test corregido.

* $p < .05$

5.1.2.2 Validez.

La evidencia de validez de constructo del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General se obtuvo mediante el análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de .931, lo cual indica que tiene un adecuado potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor significativo (Chi-cuadrado=1527.124; $p < .05$), 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 53.35% de la varianza total y las saturaciones factoriales fluctúan entre .37 (ítem 6) y .83 (ítem 2); (Véase Tabla 5.). Estos resultados permiten concluir que el Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General posee validez de constructo.

Tabla 5.
Evidencias de validez de constructo del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General a través del análisis factorial exploratorio

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Factor 1
1	4.68	11.13	.78
2	4.57	.97	.83
3	4.96	24.56	.38
4	4.40	10.33	.82
5	4.40	.93	.82
6	4.73	29.62	.37
7	4.79	10.11	.82
8	4.44	.94	.80
9	4.77	.90	.76
Varianza explicada			53.35%
Determinante = .014			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .931			
Prueba de esfericidad de Bartlett Chi cuadrado = 1527.124 G.L.= 36 $p=.000$			

Nota: N = 371

5.1.3. Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje

5.1.3.1 Confiabilidad.

El análisis de los ítems de la Dimensión Autonomía del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje efectuado por medio del coeficiente de correlación ítem-test corregido, presentado en la tabla 6, permite apreciar que se obtuvieron correlaciones que son estadísticamente significativas ($p < .05$), las cuales superan el criterio de $r > .20$ propuesto por Kline (1995) por lo cual se puede afirmar que todos los ítems son relevantes para la escala. La revisión de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del coeficiente de Alfa de Cronbach indica que se obtiene un valor de .82,

por lo que se puede concluir que la Dimensión Autonomía permite obtener puntajes confiables.

Tabla 6.
Estimación de la confiabilidad del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje – Dimensión Autonomía

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	ritc
1	4.25	1.14	.63*
3	4.33	1.09	.66*
6	4.6	1.01	.52*
9	4.5	.99	.57*
11	4.66	1.03	.63*
12	4.52	.99	.59*
Alfa de Cronbach = .82			

Nota: N = 371, ritc = Correlaciones ítem-test corregido.

* $p < .05$

El análisis de ítems de la Dimensión Control del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (véase Tabla 7.), permite observar que se alcanzaron correlaciones que fluctúan entre $r = .26$ y $r = .74$, siendo en todos los casos estadísticamente significativas a $p < .05$, por lo cual se puede indicar que todos los ítems son relevantes para la Dimensión. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del Coeficiente de Alfa de Cronbach, asciende a .83; por lo cual se puede concluir que la Dimensión Control permite obtener puntajes confiables.

Tabla 7.
*Estimación de la confiabilidad del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje
 – Dimensión Control*

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	ritc
2	2.72	1.34	.62*
4	3.58	1.33	.57*
5	4.42	1.02	.26*
7	3.15	1.47	.74*
8	3.61	1.31	.58*
10	3.07	1.44	.68*
13	4.38	1.25	.34*
14	3.29	1.45	.66*
Alfa de Cronbach = .83			

Nota: N = 371, ritc = Correlaciones ítem-test corregido.

* $p < .05$

5.1.3.2 Validez.

Para determinar la validez de constructo del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje se llevó a cabo el Análisis Exploratorio a través del Análisis de Componentes Principales (véase Tabla 8.) de las áreas del instrumento, encontrándose que la prueba está conformada por dos factores, que permiten explicar el 47.93% de la varianza total.

En el análisis a través del Método de Componentes se han extraído 2 factores que se reflejan en la matriz factorial rotada, obsérvese en la Tabla 9, donde los ítem 1, 3, 6, 9, 11 y 12 presentan cargas factoriales .67, .71, .63, .68, .69., 65 que la ubican en el primer factor; mientras que los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13 y 14 poseen pesos factoriales .75, .61, .65, .84, .60, .80, .32, .72 en el factor 2.

Tabla 8.
Evidencias de validez de constructo del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje a través del análisis factorial exploratorio

Ítem	M	DE	Factor 1	Factor 2
1	4.26	1.15	.67	
2	2.73	1.34		.75
3	4.33	1.09	.71	
4	3.58	1.33		.61
5	4.42	1.02		.65
6	4.60	1.01	.63	
7	3.17	1.46		.84
8	3.62	1.31		.60
9	4.49	.98	.68	
10	3.08	1.44		.80
11	4.67	1.02	.69	
12	4.52	1.00	.65	
13	4.37	1.25		.32
14	3.30	1.45		.72
Varianza explicada				47.93%
Determinante = .002				
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .847				
Prueba de esfericidad de Bartlett Chi cuadrado = 2227.121 G.L.= 91 $p=.000$				

Nota: N = 371

5.1.4. Escala de Procrastinación académica

5.1.4.1 Confiabilidad.

El análisis de ítems del instrumento Escala de Procrastinación académica (véase Tabla 09.), permite observar que se alcanzaron correlaciones que fluctúan entre .21 (ítem 16) y .61 (ítem 13), siendo en todos los casos estadísticamente significativas ($p < .05$), por lo cual se puede indicar que todos los ítems son relevantes para la Escala. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del Coeficiente Alfa de Cronbach

asciende .76; por lo que se puede concluir que la Escala de Procrastinación académica permite obtener puntajes confiables.

Tabla 9.
Estimación de la confiabilidad de la Escala de Procrastinación académica

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	ritc
1	3.45	1.24	.28*
2	3.03	1.08	.51*
3	3.36	1.20	.34*
4	3.20	1.20	.60*
5	2.62	1.11	.44*
6	2.56	1.34	.42*
7	2.57	1.04	.55*
8	3.45	1.29	.41*
9	3.39	1.32	.42*
10	2.52	1.06	.50*
11	2.85	1.06	.58*
12	2.50	.96	.54*
13	2.66	1.07	.61*
14	2.64	1.03	.54*
15	3.20	1.17	.23*
16	3.43	1.45	.21*
Alfa de Cronbach = .76			

Nota: N = 371, ritc = Correlaciones ítem-test corregido.

* $p < .05$

5.1.4.2 Validez.

Para determinar la validez de la Escala de Procrastinación académica se llevó a cabo el Análisis Factorial Exploratorio a través del Análisis de Componentes Principales (véase Tabla 10.) de las áreas del instrumento, encontrándose que el instrumento está conformado por un factor, que permite explicar el 37.53% de la varianza total.

El análisis a través del Método de Componentes al presentar un solo factor no puede ser rotado, los pesos factoriales son superiores a .30.

Tabla 10.

Evidencias de validez de constructo de la Escala de Procrastinación académica a través del análisis factorial exploratorio

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Factor 1
1	3.45	1.24	.35
2	3.03	1.08	.61
3	3.36	1.20	.59
4	3.20	1.20	.34
5	2.62	1.11	.51
6	2.56	1.34	.44
7	2.57	1.04	.66
8	3.45	1.29	.30
9	3.39	1.32	.31
10	2.52	1.06	.65
11	2.85	1.06	.74
12	2.50	.96	.68
13	2.66	1.07	.74
14	2.64	1.03	.66
15	3.20	1.17	.33
16	3.43	1.45	.39
Varianza explicada			37.53%

Determinante = .003

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = .846

Prueba de esfericidad de Bartlett Chi cuadrado = 2089.574 G.L.= 120 $p=.000$

Nota: N = 371

5.2. 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 reflexión en el aprendizaje, autonomía y control en la autorregulación del aprendizaje 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; mientras las puntuaciones en autoeficacia y procrastinación académica no presentan dicha distribución (véase Tabla 11.). Es debido a estos resultados que los análisis estadísticos de los datos son no paramétricos.

Tabla 11.
Análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov

Variables	M	DE	Z	p
			K-S	bilateral
Reflexión en el aprendizaje	43.04	6.96	1.33	.06
Autoeficacia académica	41.65	8.10	1.39	.04
Autorregulación del aprendizaje				
Autonomía	26.85	4.59	1.31	.07
Control	28.23	7.25	.98	.30
Procrastinación académica	47.38	8.73	1.46	.03

Nota: N = 371

$p < .05$

5.3. Contrastación de hipótesis

Inicialmente se planteó la hipótesis teórica, la cual propuso que existe relación significativa entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación

académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. Para contrastarla se efectuó el análisis a través del Coeficiente de Correlación de Spearman – rho (r_s) donde el valor p deberá ser menor a un α de .05 para rechazar la hipótesis nula, evidenciando que la relación entre las variables estudiadas no se debe al azar. Los resultados referidos a cada hipótesis planteada se presentan a continuación:

A partir del análisis se obtiene que existe relación moderada negativa y significativa entre la Reflexión en el aprendizaje y la Procrastinación académica debido a que el coeficiente de correlación obtenido entre ambas variables es de -.553 significativo al .01 (véase Tabla 12.). Por tanto, se acepta la hipótesis específica (H_1) que establece que existe relación entre la Reflexión en el aprendizaje y la Procrastinación académica.

Tabla 12.
Análisis de la correlación de Spearman entre la reflexión en el aprendizaje y la procrastinación académica

Variable	Procrastinación académica r_s	p
Reflexión en el aprendizaje	-.553**	.000

Nota: N = 371

** $p < .01$

Al analizar la tabla 13 se aprecia que la autoeficacia académica y la procrastinación académica tienen una correlación baja, negativa ($r_s = -.437$) y significativa ($p = .000$) Además, se estimaron los intervalos de confianza al 95%. Por lo tanto, se concluye que la hipótesis planteada en el presente estudio –la cual establece que hay una relación significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica (Hipótesis específica H_2)– se puede aceptar. Sin embargo, la asociación entre ambas variables es baja.

Tabla 13.
Análisis de la correlación de Spearman entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica

Variable	Procrastinación académica r_s	p
Autoeficacia académica	-.437**	<.001

Nota: N = 371

** $p < .01$

Existe relación moderada negativa y significativa entre la dimensión Autonomía de la Autorregulación y la Procrastinación académica debido a que el coeficiente de correlación obtenido entre ambas variables es de -.529, negativo y significativo al .01. Con respecto a la relación entre la dimensión Control de la Autorregulación se obtuvo un coeficiente bajo, de .096, negativo y no significativo (véase Tabla 14.), por tanto se acepta la Hipótesis específica (H₃) que establece la existencia relación significativa entre la Autorregulación del aprendizaje y la Procrastinación académica.

Tabla 14.
Análisis de la correlación de Spearman entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica

Variable	Dimensión	Procrastinación académica r_s	p
Autorregulación del aprendizaje	Autonomía	-.529**	.000
	Control	-.031	.559

Nota: N = 371

** $p < .01$

5.4. Análisis complementario

El análisis correlacional entre las variables del estudio a través del estadístico no paramétrico rho de Spearman mostrados en la tabla 15 permiten apreciar la existencia de correlaciones positivas, significativas entre ellas, exceptuando la relación de estas con la dimensión Control de la Autorregulación, cuyo coeficiente de correlación con las otras variables es bajo, positivo y significativo.

Tabla 15.
Análisis de la correlación de Spearman entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje

Variables	Reflexión en el aprendizaje r_s	Autoeficacia académica r_s	Autorregulación	
			Autonomía r_s	Control r_s
Reflexión en el aprendizaje	--			
Autoeficacia académica	.688**	--		
Autorregulación Autonomía	.686**	.656**	--	
Control	.276**	.184**	.263**	--

Nota: $N = 371$

** $p < .01$

5.4.1 Estudio de las correlaciones encontradas a través del análisis de senderos (*path analysis*)

Con el propósito de verificar las correlaciones se realizó el análisis de senderos (*path analysis*), asumiéndose como variables independientes la autoeficacia académica, la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia y el control, y como variable dependiente la procrastinación académica.

Tabla 16.
Análisis del modelo de senderos de toda la muestra

	Modelo propuesto 1	Modelo propuesto 2
Chi-cuadrado (χ^2)	17.089	20.009
G.L	2	2
P	.00019	.0005
RMSEA	.144 (.086; .211)	.158 (.100; .224)
SRMR	.041	.035
CFI	.974	.972
GFI	.977	.979

N = 371

El análisis estadístico del Modelo Propuesto 1 (Figura 1), en comparación con el Modelo Propuesto 2, refleja que es más eficiente, pues obtiene un chi-cuadrado menor ($\chi^2 = 17.086$, G.L. = 2, $p > .05$). En la Tabla 17 también se aprecia que el índice de bondad de ajuste (GFI) alcanza un valor adecuado (.974), así como un índice de bondad de ajuste corregido (AGFI) que también es aceptable (.977) (Pérez, Medrano & Sánchez Rosas, 2013).

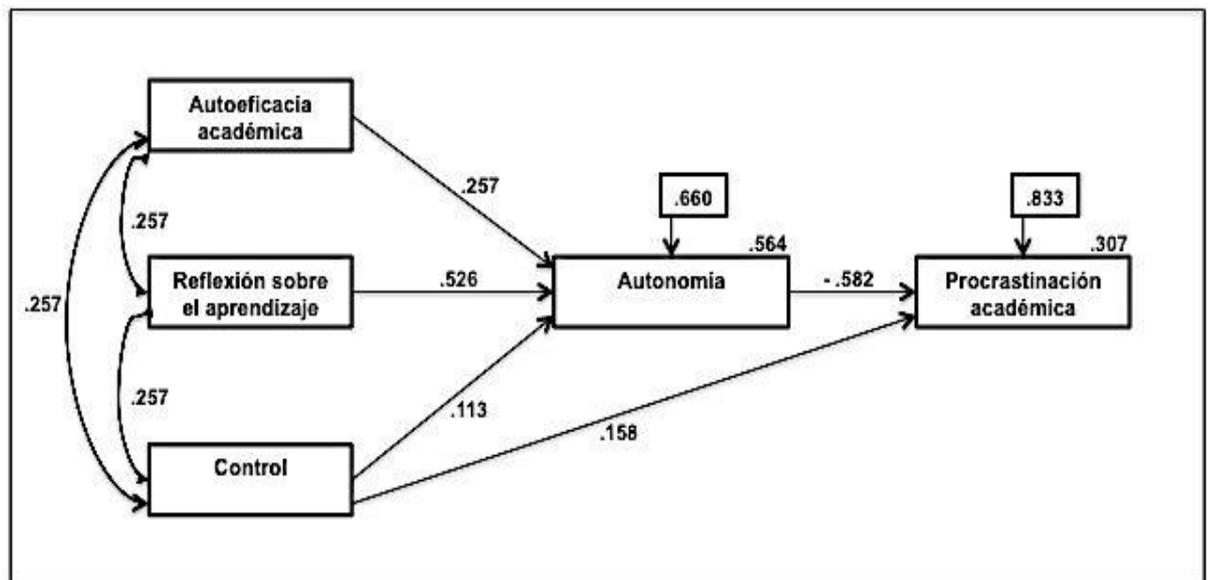


Figura 1. Modelo final estimado

En la Figura 1 se aprecia que Autonomía y Control son efectos directos sobre la Procrastinación académica. $-.582$ y $.158$ respectivamente; y que con los predictores del modelo final estimado se explica el 30.7% de la variabilidad de esta última.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta investigación, principalmente, se ha confirmado la relación existente entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes de universitarios de Lima Metropolitana utilizando como instrumentos la Escala de Reflexión en el aprendizaje (ERA), el Cuestionario de autoeficacia académica, el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (Autonomía y Control) y la Escala de Procrastinación académica, las cuales aplicada a estudiantes universitarios presentaron puntuaciones con altos niveles de confiabilidad, lo cual lleva a colegir que la investigación produce resultados consistentes y coherentes (Coolican, 2005).

Los resultados obtenidos permiten confirmar el principio lógico que a mayor confianza en las propias habilidades, mayores probabilidades de que el estudiante inicie, desarrolle y complete sus tareas sin postergarlas; siendo las condiciones internas necesarias para ello la reflexión y la regulación (conciencia y control) de la acción (Sobral, 1998), con fines de corregir y optimizar el propio proceso de aprendizaje. De acuerdo a La Harpe y Radlof (2000), conciencia y control son dos procesos, cuyo desarrollo y promoción, permiten al sujeto convertirse en un aprendiz autónomo, dado que al analizar sus experiencias (evaluando sus significados y planeando estrategias futuras) dedicará más tiempo a sus actividades de aprendizaje, evitando aplazar su cumplimiento (Moore, 2010).

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.

La procrastinación académica se relaciona negativamente con autorregulación de aprendizaje; indicando que los estudiantes que presentan autorregulación autónoma no son procrastinadores lo que también sostiene Schunk y Zimmerman (1998), quienes señalan que los estudiantes con autorregulación autónoma, conducen su aprendizaje de manera activa, utilizando los recursos para lograr un eficaz desempeño académico, a diferencia de los estudiantes que presentan autorregulación por control los cuales, actúan por la influencia de factores externos como la búsqueda de aprobación, la aceptación social, los sentimientos de culpa y la presión social. Este comportamiento es explicado por el locus de control interno, lo que conduce al estudiante a actuar por propio interés; y locus de control externo, el cual influye extrínsecamente para la realización de tareas en los estudiantes (Lamas, 2008).

Se encontró que hay una relación negativa y significativa entre la procrastinación académica y la autorregulación autónoma; es decir, los estudiantes universitarios que presentan altos niveles de procrastinación académica tienen menor autorregulación, resultados que se relacionan con lo que fundamenta Zimmerman (2002) quien considera que los estudiantes autorregulados poseen constancia, iniciativa y motivación mientras que los procrastinadores carecen de dichas competencias. Además, el mismo autor, señala que el estudiante autorregulado es proactivo y dirige sus conductas, ejerciendo control sobre las mismas; a diferencia de los estudiantes procrastinadores, quienes postergan sus actividades académicas,

mostrando una actitud pasiva. Entre algunas de las causas se puede mencionar el temor al fracaso, perfeccionismo y excesiva confianza en sus recursos.

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 suscitaría 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).

Los hallazgos del presente estudio permiten afirmar que las creencias de

autoeficacia se relacionan con el cumplimiento de las tareas; pues aquellas afectan la conducta de los estudiantes en torno a las elecciones que realiza, el esfuerzo que aplica, la perseverancia ante los obstáculos con los que se enfrentan, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que se experimentan en el contexto del aprendizaje (Bandura, 1997). Así el nivel de autoeficacia académica que posean los estudiantes se relacionará con sus posteriores resultados en materia de notas, trabajos, etc.

Por otro lado, el aprendizaje autorregulado, como la acción reguladora, mediante el cual el estudiante hace uso correcto de sus recursos y estrategias, constituye un proceso motivacional beneficioso y de gran apoyo para el alcance de su meta académica, el cual también será influenciado por diferentes estímulos que lo mantendrán motivado facilitando así un buen rendimiento.

En concordancia a lo reportado por Kohler (2009), Pajares (2001) y Zimmerman y Martínez-Pons (1990) para obtener un mejor rendimiento académico, la autoeficacia y la autorregulación son procesos motivacionales de vital importancia para el estudiante ya que estos le permiten sentirse competente, y confiar plenamente en sus propias capacidades generando así altas expectativas sobre el mismo, valorando positivamente las tareas y trabajos asignados, llevándolo a sentir responsable del cumplimiento de sus objetivos. Además estas mismas conductas potencian el control y dominio estratégico del estudiante ya que son capaces de dirigir mejor sus procesos y estrategias de aprendizaje controlando el esfuerzo que deben poner para dominar determinado tema y además manejar eficazmente sus emociones frente a las adversidades (Klassen et al., 2008).

En correspondencia a la perspectiva sociocognitiva de la motivación se puede afirmar que dada la relación e implicancia de la autoeficacia, la autorregulación, la reflexión en la procrastinación académica (Bandura, 1997), los estudiantes para realizar una acción y alcanzar el logro deseado no sólo deben poseer las habilidades, capacidades o conocimientos que la tarea requiere sino que además es necesaria la creencia de poder hacer

frente a las demandas que la situación académica les exige con los recursos que cuenta, haciendo uso de ellos estratégicamente, controlando y supervisando su implementación, a nivel de complejidad del tiempo como con respecto al tiempo con que se cuenta para su entrega.

Por tanto, es indispensable fomentar entre los estudiantes la formación y desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, de autorregulación personal y motivacional, para extinguir conductas de postergación académica. Las habilidades necesarias para afrontar las situaciones y las creencias en la capacidad propia o eficacia para autorregularse se construyen, en gran medida por medio de experiencias activas de dominio, y pueden mejorarse con el entrenamiento.

Finalmente, es de conocimiento que el ambiente en el que los estudiantes se encuentren se va relacionado con la autoeficacia, autorregulación, la reflexión que ellos vayan a desarrollar con el pasar del tiempo (Schunk & Zimmerman, 1997), estos mismos aspectos de la persona serán influidas por factores como la familia, el compromiso y metas que cada uno tenga. 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.

Este estudio ha permitido reflexionar sobre otras variables relacionadas con la personalidad y el aprendizaje autónomo para comprender este comportamiento de procrastinación que está presenta en estudiantes que fracasan en sus primeros años universitarios haciendo la vida académica bastante difícil para ellos, evidenciando que las características personales de los alumnos universitarios influyen en el comportamiento de procrastinación académica; además da una mejor comprensión de la incidencia de este fenómeno se relaciona con condiciones internas subyacentes del aprendiz en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son los niveles de reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje.

Las actividades que presentan desafíos, provocan curiosidad, engendran sentimientos de control que permiten.

CONCLUSIONES

De las hipótesis de investigación

- Existe una relación significativa entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. Esto fue evidenciado a través de los coeficientes de correlación obtenidos y el modelo de senderos (*path analysis*) que verificaron dichas correlaciones.
- La primera hipótesis específica (H_1) es aceptada, ya que existe relación entre la Reflexión en el aprendizaje y la Procrastinación académica, así a mayores puntuaciones en Reflexión en el aprendizaje menores puntuaciones en Procrastinación académica de manera proporcional.
- La segunda hipótesis específica (H_2) es aceptada, ya que el coeficiente de correlación de las variables Autoeficacia académica y Procrastinación académica es estadísticamente significativa, puesto que cada vez que la Autoeficacia académica aumenta una unidad, la Procrastinación académica disminuye siempre una cantidad constante.
- La tercera hipótesis específica (H_3) es aceptada, porque se establecen relaciones estadísticamente significativas entre la dimensión autonomía de la Autorregulación del aprendizaje y la Procrastinación académica, por lo tanto a mayor puntaje en Autonomía de la Autorregulación del aprendizaje menor puntaje en Procrastinación académica, al 99% como nivel de confianza.

De los análisis complementarios

- Existe relación estadísticamente significativa entre la Reflexión en el aprendizaje y la Autoeficacia académica.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la Reflexión en el aprendizaje y las dimensiones Autonomía y Control de la Autorregulación del aprendizaje.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la Autoeficacia académica y las dimensiones de la Autorregulación del aprendizaje.

De los instrumentos de investigación

- La Escala de Reflexión en el aprendizaje (ERA) presenta confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. El análisis factorial exploratorio a través del Método de Componentes Principales permite concluir que el instrumento es válido y que se encuentra conformado por un factor, que es la Reflexión en el aprendizaje.
- El Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General presenta confiabilidad por consistencia interna obtenida a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Asimismo posee validez, debido a que al ser analizada a través del Método de Componentes principales se evidencia que dicho instrumento se encuentra conformado por un solo factor, que viene a ser la Autoeficacia académica.
- Las puntuaciones del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje son confiables dado que se han obtenido coeficientes aceptables. La evidencia de validez a través del análisis de la estructura, por medio del análisis factorial exploratorio, demostró que cuestionario se

compone por dos factores que serían respectivamente, el Control y la Autonomía, como lo proponen los antecedentes y el modelo teórico en el que se basa.

- La Escala de Procrastinación académica posee confiabilidad, evidenciando consistencia interna a través del coeficiente de confiabilidad obtenido. Asimismo por medio del análisis factorial exploratorio se evidencia que la estructura factorial refleja unidimensionalidad, ya que un solo factor explica la mayor cantidad de varianza de las puntuaciones.

RECOMENDACIONES

Terminada la investigación y analizados los resultados, se proponen los siguientes tipos de recomendaciones:

- Repetir la presente investigación ampliando la población de estudio y empleando diferentes muestras de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, tanto de universidades nacionales como privadas.
- Desarrollar investigaciones similares a la realizada pero considerando los diferentes tipos y niveles de formación universitaria, pregrado regular, pregrado para gente que trabaja y posgrado.
- Realizar investigaciones sobre el rendimiento académico considerando las variables de estudios y contrastar modelos que permitan comprender mejor las diferencias individuales en el aprendizaje universitario.
- Desarrollar investigaciones con los instrumentos trabajados en el presente estudio, a fin de construir baremos para los estudiantes

universitarios a nivel local y nacional, evaluando las propiedades psicométricas en diferentes poblaciones.

- Promover programas de intervención en el sector educativo superior para desarrollar en los estudiantes la autorreflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje para prevenir la procrastinación académica.
- Realizar estudios donde se investigue la relación entre la procrastinación académica con otros constructos psicológicos tales como la ansiedad ante exámenes, funciones ejecutivas y motivación de logro en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Aguirre, J. & Ramos, B. (2009). Iniciación de procesos autónomos a través de la reflexión de estudiantes y docentes acerca del uso de estrategias de aprendizaje. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 3, 11-27.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2ª ed.). Lima: Editorial Universitaria.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Anguera, M., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (2010). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Aron, A. & Aron, E. (2001). *Estadística para psicología* (2a ed.). Buenos Aires: Pearson Educación.

- Azar, F. (March, 2013). *Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictor of academic achievement in pre-college students*. Global Summit on Education, Kuala Lumpur.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Best, J. (2002). *Psicología Cognoscitiva*. (5ª ed.). México D.F.: Thomson.
- Blas, Ó. Á. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177.
- Boekaerts, P. R. (2000). Pintrich & M. Zeidner. *Handbook of self-regulation*, 13-39.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Bunge, M. (2005). *Diccionario de Filosofía*. (3ª ed.). México D.F.: siglo xxi editores.
- Busko, D. (1998). *Causes and Consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de maestría inédita). University of Guelph: Guelph, Ontario.

- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Carpio, U. (2004). *Relación entre la Comprensión Lectora y el Uso de la Reflexión en el aprendizaje en Estudiantes de Primer Ciclo de la Universidad Ricardo Palma*. (Tesis de Magister). Universidad Ricardo Palma, Lima.
- Carretero, M., Bennett, N., Jarvinen, A., Pope, M. & Ropo, E. (1998). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Buenos Aires: AIQUE.
- Castillo, S. & Cabrerizo, D. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Chan, A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chemers, M., Hu, L. & García, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Chun Chu, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- 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(3), 87-96.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^a ed.). Hillsdale: Erlbaum.

Coll, C. (1995). *Psicología y currículum*. México: Paidós.

Contreras-Pulache, H., Mori, E., Lam-Figueroa, N., Guevara, E. G., Camposano, W. H., Bolívar, D. R. & Cross, C. C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 6-5.

Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en estadística* (3^a ed.). México D.F.: Manual Moderno.

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 S.A. Ediciones.

Devi, V., Mandal, T., Kodidela, S. & Pallath, V. (2012). Integrating students' reflection-in-learning and examination performance as a method for providing educational feedback. *Journal of Postgraduate Medicine*, 58(4), 270-4

Dictionary, M.-W. O. (2007). *Merriam-Webster's Online Dictionary*. Recuperado de www.merriam-webster.com

Erskine, D. (2009). *Effect of Prompted Reflection and Metacognitive Skill Instruction on University Freshmen's use of Metacognition*. (Dissertation and Thesis), Brigham Young University. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/748217165?accountid=43847>

- Ellis, A. & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Escurra, M. (1989). Cuantificación de la Validez de Contenido por Criterio de Jueces. *Revista de Psicología*, 11(11), 103-111.
- Escurra, L. M. (2002). La reflexión en el aprendizaje de los estudiantes del quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2), 55-70.
- Fee, R. & Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167–184.
- Ferrando, P. (1996). Evaluación de la unidimensionalidad de los items mediante análisis factorial. *Psicothema*, 8 (2), 394-410.
- Ferrari, J. R. & Emmons, R. A. (1994). Procrastination as revenge: do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*, 17(4), 539-544.
- Ferrari, J., Johnson, J. & Mc Conwn, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York: Plenum Press.
- Ferrándiz, J. J. M. (1997). La Inspección educativa en la política escolar de la España contemporánea. Universitat de València.
- Ferrari, J. & Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self concept and self presentation by procrastinators: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3a ed.). London: SAGE.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS STATISTICS* (4th ed.). London: SAGE Publications.

- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En Weinert, F.E. y Kluwe, R.H. (ed.). *Metacognición, Motivation and Understanding*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Gendron, A. (2005). Active procrastination, Self-Regulation Learning and Academic Achievement in University Undergraduates. (Tesis de master inédita) University of Alberta, Canadá.
- González, R. (1996). Un Perfil de la Psicología Cognitiva. *La Psicología Cognitiva y sus Aplicaciones en la Clínica y la Educación*, 13-42. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Hackett, G. (1995). *Self-efficacy in career choice and development*. En Bandura, A. (Eds.), *Self-efficacy in changing societies*. (232-259). Cambridge: University Press.
- Harriott, J. & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78(2), 611-616.
- 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.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Springer Science & Business Media.
- 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(3), 245-264.

- Kitchener, K.S. & Fischer, K.W. (1990). A skill approach to the development of reflective thinking. En D. Kuhn (Ed.) *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills* (pp. 48-62) Basel: Karger.
- Kitchener, K. S. & King P.A. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kitchener, K.S., King, P.A., Wood, P.A. & Davidson, M.L. (1989). Sequentiality and consistency in development of reflective judgment: A six- year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 73-95.
- 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.
- Kohler, J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*, 23, 101-119.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In *Action control* (pp. 101-128). Springer Berlin Heidelberg.
- La Harpe, B. & Radloff, A. (2000). *Do first students reflect on their learning? Why they should and how they can*. Camberra: International Press.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento Académico. *Liberabit*, 1729-4827

- Lay, C. (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Leahey, T. (2005). *Historia de la psicología* (6ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting & task performance. Prentice-Hall, Inc.
- Mar, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185.
- Mazadiego, T. & Vallejo, A. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5, 1-5.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243-252.
- Monereo, C. & Pozo, J. I. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.
- Moore, C. R. (2010). *Mediated reflection and science achievement of fourth grade students in a highly diverse international school*. (Dissertation and Theses), Seattle Pacific University, 192-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/861316380?accountid=43847>

Moreno, A. (1988). *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Morris, C. & Maisto, A. (2014). *Psicología* (10ª ed.). México D.F.: Pearson.

Muntada, M. C., Pros, R. C., Martín, M. D. M. B. & Busquets, C. G. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 87-96.

Neisser, U. (2004). *Cognitive Psychology*. London: Psychology Press.

Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., González, P. & Rodríguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86-97.

Onwuegbuzie, A. J. & Jiao, Q. G. (2000). I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College & Research Libraries*, 61(1), 45-54.

Ozer, B. & Sackes, M. (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students` Life Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.

Palmero, F., Sánchez, F. M. & Martínez, J. A. H. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.

Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and academic achievement. *Self-perception*, 2, 239-265.

- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pérez, E., Medrano, L. A. & Sánchez Rosas, J. (2013). El Path Analysis: Conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66.
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Petri, H. L. & Govern, J. M. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*. Cengage Learning Editores.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.
- Pintrich, P. R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Prentice Hall.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. & Pérez Echavarría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Madrid: Morata.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Puente, A. (2005). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de lema.rae.es
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- 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.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Universitaria.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy and classroom learning.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational aplicaciones*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. (1996). Learning goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulation competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6ª ed.). México: Pearson.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Seifert, K. A. H. (2008). *The impact of a metacognitive reflection component in a problem-based learning unit* (Dissertation and Theses). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304348880?accountid=43847>
- Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Sobral, D. (1998). Desenvolvimento e Validacao de Escala de Reflexao na Aprendizagem. *Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa de la Universidade de Brasilia*, 14(2), 173-177.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Sollod, R., Wilson, J. & Monte, C. (2009). *Teorías de la personalidad* (8ª ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Soto, C. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Cooperativa editorial.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.

- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., López, M., Quesada, R., Olmos, A. & Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa para afrontar los desafíos del Siglo XXI*. México D.F.: McGraw Hill.
- Torre, J. (2006). La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia Comillas: Madrid.
- Tovar-Gálvez, J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 7-25.
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México D.F.: Cengage Learning.
- Williams, G. & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulate learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7^a ed.). México: Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zajacova, A., Lynch, S. & Espenshade, Th. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677- 706.
- Zeenath, S., Jane, D. & Orcullo, J. (2012). Academic Porcrastination among Undergraduates. *IPEDR*, 47, 149-151.

- Zimmerman, B. (1990). *The safe sea of women: lesbian fiction, 1969-1989*. Beacon Press (MA).
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Realting grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Moylan, A., Hudesman, J., White, N. & Flugman, B. (2011). Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 141-160.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de operacionalización de las variables de estudio

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	TIPO DE VARIABLE	ESCALA DE MEDICIÓN	CRITERIO DE MEDICIÓN	INDICADOR DE CALIFICACIÓN	INSTRUMENTO DE MEDICIÓN
Reflexión en el aprendizaje	Fase esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la cual el alumno explora sus experiencias de manera consciente para lograr dirigirse hacia una nueva comprensión y un nuevo comportamiento.	Medido mediante la Escala de Reflexión en el aprendizaje (ERA)	Unidimensional	Cuantitativa	Intervalo	Puntaje directo	Puntaje directo	Escala de Reflexión en el aprendizaje
Autoeficacia académica	La autoeficacia académica percibida se define como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas.	Medido mediante la Escala de Autoeficacia académica.	Unidimensional	Cuantitativa	Intervalo	Puntaje directo	Puntaje directo	Escala de autoeficacia académica

Autorregulación del aprendizaje	La autorregulación del aprendizaje consiste en la autogeneración y automonitoreo de pensamiento, sentimientos y comportamientos para alcanzar una meta.	Medido a través del Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje	Autonomía Control	Cuantitativa	Intervalo	Puntaje directo	Puntaje directo	Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje
Procrastinación académica	Comportamiento disfuncional; se excusa o justifica retrasos y evita la culpa cuando el sujeto se encuentra frente a una tarea académica.	Medida a través de la Escala de Procrastinación académica	Unidimensional	Cuantitativa	Intervalo	Puntaje directo	Puntaje directo	Escala de Procrastinación académica

ANEXO 2

Consentimiento Informado para participantes de investigación

El propósito del presente documento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por el Mg. Alberto Agustín Alegre Bravo, estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La meta de este estudio es determinar la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

Si accedes a participar en este estudio, se te pedirá completar cuatro instrumentos. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de tu tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas a los instrumentos serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él. Igualmente, puedes retirarte del proyecto en cualquier momento sin que eso te perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante el estudio te parecen incómodas, tienes el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya, agradezco tu participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el Mg. Alberto Agustín Alegre Bravo. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es determinar la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.

Me han indicado también que tendré que responder a cuatro instrumentos, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al Mg. Alberto Agustín Alegre Bravo al número de celular 98927966 y al correo electrónico albertoale33@hotmail.com

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Mg. Alberto Alegre Bravo al teléfono y correos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

-----/-----/-----

Fecha

ANEXO 3**Datos generales**

1. Código de alumno: _____ 2. Edad: _____ años
3. Sexo: () Femenino () Masculino 4. Facultad: _____
5. Ciclo: _____

ANEXO 4

Escala de reflexión en el aprendizaje

Lee detenidamente cada afirmación para determinar en qué medida concuerda cada una con su manera usual de estudiar. Existe una relación de afirmaciones acompañadas de 6 posibles respuestas escribe una EQUIS "X" en el recuadro que mejor describe tu respuesta. Solo interesa la reflexión que haces hoy sobre tu forma de estudiar. Asegúrate de dar respuesta a todas las afirmaciones tomando en cuenta el siguiente recuadro:

DD = Definitivamente en desacuerdo
MD = Muy en desacuerdo
ED = En desacuerdo
DA = De acuerdo
MA= Muy de acuerdo
DA = Definitivamente de acuerdo

Afirmaciones	Alternativas de respuesta					
	DD	MD	ED	DA	MA	DA
1. Planifico cuidadosamente mis actividades de aprendizaje.						
2. Converso con mis compañeros sobre el aprendizaje y los métodos de estudio.						
3. Reviso durante cada mes lo que me enseñaron anteriormente.						
4. Integro entre sí los temas que me enseñan en los cursos.						
5. Analizo mentalmente lo que ya conozco y lo que necesito saber sobre los cursos que me enseñan.						
6. Tomo conciencia de los que aprendo y con qué propósito lo hago.						
7. Busco relacionar los temas que estudio para tener un mejor conocimiento de las cosas.						
8. Trato de obtener el significado de lo						

que estudio y aprendo de acuerdo a mi experiencia personal.						
9. Me adapto cuidadosamente a las diferentes demandas de los diversos cursos y áreas temáticas.						
10. Reflexiono sobre cómo estudio y aprendo en diferentes circunstancias.						

ANEXO 5

Cuestionario sobre autoeficacia académica general

Este es un cuestionario que te permitirá reflexionar acerca de cómo afrontas determinadas circunstancias para lo cual lee atentamente cada afirmación y escribe una EQUIS “X” dentro del recuadro de la opción que mejor describe tu respuesta. No hay respuesta buena ni mala solo interesa como te consideras y sientes en diferentes circunstancias tomando en cuenta el siguiente recuadro:

DD = Definitivamente en desacuerdo
MD = Muy en desacuerdo
ED = En desacuerdo
DA = De acuerdo
MA= Muy de acuerdo
DA = Definitivamente de acuerdo

Afirmaciones	Alternativas de respuesta					
	DD	MD	ED	DA	MA	DA
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este curso.						
2. Tengo confianza en comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase.						
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso.						
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen en este curso.						
5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que me dejan para realizar durante las clases.						
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad						

de que voy a hacerlo bien.						
7. Académicamente me siento una persona competente.						
8. Tengo la convicción de resolver <i>muy bien</i> los exámenes de este curso.						
9. Considerando mis <i>características personales</i> , creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios.						

ANEXO 6

Cuestionario de autorregulación del aprendizaje

Las siguientes afirmaciones se refieren a las razones que tienes para intervenir en las clases. Las personas tienen distintas razones para participar y queremos conocerlas. Por favor usa la siguiente escala para responder a cada una de las siguientes afirmaciones marcando con una EQUIS "X" dentro de los recuadros en la opción que mejor describe tu respuesta.

DD = Definitivamente en desacuerdo
MD = Muy en desacuerdo
ED = En desacuerdo
DA = De acuerdo
MA= Muy de acuerdo
DA = Definitivamente de acuerdo

Afirmaciones	Alternativas de respuesta					
	DD	MD	ED	DA	MA	DA
1. Participó activamente en las clases porque es una buena manera de mejorar mis habilidades y la comprensión de los contenidos de los cursos.						
2. Participó activamente en las clases porque otros pensarían mal de mí si no lo hiciera.						
3. Participó activamente en las clases porque una comprensión de los contenidos es importante para mi crecimiento intelectual.						
4. Participó activamente en las clases de mi carrera porque me sentiría mal conmigo mismo si es que no lo hago.						
5. Sigo las sugerencias de mis profesores porque siguiéndolas obtendré una buena nota.						
6. Sigo las sugerencias de mis						

profesores porque me ayudarán a lograr un mejor aprendizaje.						
7. Sigo las sugerencias de mis profesores porque quiero que otros piensen que soy bueno.						
8. Sigo las sugerencias de mis profesores porque es más fácil hacer lo que me dicen.						
9. Sigo las sugerencias de mis profesores porque es importante para mi aprender lo mejor que pueda.						
10. Sigo las sugerencias de mis profesores porque me sentiría culpable si no lo hago.						
11. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.						
12. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender lo que hacemos en los cursos.						
13. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque me gusta que en mi consolidado figuren buenas notas.						
14. La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.						

ANEXO 7

Escala de procrastinación académica

A continuación se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente recuadro:

DD = Definitivamente en desacuerdo
MD = Muy en desacuerdo
ED = En desacuerdo
DA = De acuerdo
MA= Muy de acuerdo
DA = Definitivamente de acuerdo

Afirmaciones	Alternativas de respuesta					
	DD	MD	ED	DA	MA	DA
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el 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.						
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.						