



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO**



**“PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA, PERFECCIONISMO Y
AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL C. U. UAEM
ATLACOMULCO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

HÉCTOR PIÑA GONZÁLEZ

NO.DE CUENTA:

1623683

ASESOR DE TESIS:

DR. ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS

ATLACOMULCO, MÉXICO; JUNIO DE 2021

ÍNDICE

RESUMEN	¡Error! Marcador no definido.
ABSTRACT	V
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	3
Capítulo I. Procrastinación Académica	3
1.1 Definición de Procrastinación	3
1.2 Definición de Procrastinación Académica	5
1.3 Aproximaciones Históricas al Concepto de Procrastinación.....	6
1.4 Enfoques Teóricos de la Procrastinación	8
1.5 Modelos Teóricos de la Procrastinación Académica	10
1.6 Razones para Procrastinar	11
Capítulo II. Perfeccionismo	12
2.1 Definición del Perfeccionismo	12
2.2 Tipos de Perfeccionismo.....	14
2.3 Historia de la Investigación del Perfeccionismo	16
2.4 Perfeccionismo en el Ámbito Escolar	18
2.5 Enfoques Dimensionales del Perfeccionismo	20
Capítulo III. Autoeficacia Académica.....	25
3.1 La Autoeficacia como Constructo	25
3.2 Definición de Autoeficacia Académica	27
3.3 Elementos Teóricos Integrados en el Constructo de Autoeficacia.....	29
3.4 Autoeficacia Académica y los Factores que Evalúa en Estudiante	32
3.5 La Creencias de Autoeficacia y el Comportamiento Humano	33
3.7 La Autoeficacia Académica y el Autoconcepto del Alumno	37
3.8 La Autoeficacia como reguladora del Funcionamiento Humano	38

MÉTODO	40
Objetivo general.....	40
Objetivos específicos	40
Planteamiento del Problema	40
Pregunta de Investigación	44
Hipótesis.....	44
Hipótesis de Trabajo	44
Hipótesis Estadísticas.....	44
Tipo de Estudio.....	44
Variables.....	45
Instrumentos	46
Población.....	48
Muestra.....	48
Diseño de la Investigación	49
Captura de la Información.....	49
Procesamiento de la Información.....	50
RESULTADOS.....	51
DISCUSIÓN	64
CONCLUSIONES	68
SUGERENCIAS.....	70
REFERENCIAS	71

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo establecer una relación entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco. Para ello, se realizó un estudio correlacional de diseño no experimental y tipo transversal con una muestra no probabilística que estuvo formada por 92 alumnos, la cual se integró de 57 mujeres y 35 hombres con edades comprendidas entre los 17 y 25 años. La recolección de datos se obtuvo a través de la Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes creada por Salomon y Rothblum (1984), la Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost, Marten, Lahart y Rosenblate (1990), y el Cuestionario de Autoeficacia Académica General realizado por Torres (2007).

Los resultados obtenidos mostraron una relación positiva estadísticamente significativa entre la variable de procrastinación académica y perfeccionismo; por tanto, los alumnos que presentan conductas más severas de procrastinación académica tienen mayor probabilidad de manifestar rasgos de personalidad perfeccionista. Además, se encontró una relación positiva estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y las dimensiones del perfeccionismo referentes a las exigencias personales y la organización. Esto sugiere que los estudiantes con altos niveles de autoeficacia académica son más propensos a presentar criterios de exigencias personales elevados; a la vez, la organización de los alumnos tiende a manifestarse en niveles altos. En cuanto a la procrastinación académica y la autoeficacia académica no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables.

Los resultados analizados invitan a tener en cuenta a la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica como variables relacionadas con las conductas manifiestas en los estudiantes universitarios respecto a las actividades escolares, y que eventualmente tendrán efectos sobre el rendimiento académico reflejado. Con los hallazgos identificados en el estudio, se da pauta al desarrollo de investigaciones futuras para manejar la autoeficacia académica y reducir tanto la procrastinación académica como el perfeccionismo en el estudiante.

Palabras claves: Procrastinación académica, autoeficacia académica, perfeccionismo, rendimiento académico.

ABSTRACT

This research work aimed to establish a relationship between the academic procrastination, perfectionism and academic self-efficacy of the CU UAEM Atlacomulco university students. Therefore, a correlational study of non-experimental design and cross-sectional type was conducted with a non-probabilistic sample consisting of 92 students, which was integrated by 57 women and 35 men with ages ranging from 17 to 25. Data collection was obtained through the Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) created by Salomon and Rothblum (1984), the Multidimensional Perfectionism Scale (MPS) of Frost, Marten, Lahart and Rosenblate (1990), and the General Self-Efficacy Questionnaire performed by Torres (2007).

The results showed a statistically significant positive relationship between the variable of academic procrastination and perfectionism, hence, students with more severe academic procrastination behaviors are more likely to manifest perfectionist personality traits. In addition, it was found a statistically significant positive relationship between academic self-efficacy and the dimensions of perfectionism relating to personal demands and organization. This suggests that students with high levels of academic self-efficacy are more likely to have high personal demand criteria; similarly, the organization of students tends to manifest at high levels. Regarding academic procrastination and academic self-efficacy weren't found any differences statistically significant between the two variables.

The results analyzed invite to take into account academic procrastination, perfectionism and academic self-efficacy as variables related to the behaviors manifested in university students regard to school activities, and eventually it will have effects on reflected academic achievement. With the findings identified in the study, it is recommended that the development of future research be aimed at managing self-efficacy and reducing both academic procrastination and perfectionism in the students.

Key words: Academic procrastination, academic self-efficacy, perfectionism, academic achievement.

INTRODUCCIÓN

Los estudios universitarios/educación superior, se pueden considerar como el principal medio que permite a una persona obtener un desarrollo profesional. Como consecuencia de ello, las oportunidades de empleo y las posibilidades de mejorar las condiciones de vida se incrementan de manera exponencial en comparación al resto de la población que no cuenta con dichos estudios o inclusive aquellos que no concluyen con una educación media superior o básica (Cruz y Sandí, 2014).

A pesar de las ventajas que ofrece una educación superior, el estudiante que inicia su vida universitaria atraviesa por un proceso crítico de adaptación personal respecto a su entorno familiar, escolar y social, donde se ven implicados factores como los rasgos de la personalidad, la motivación y los intereses, la escolaridad previa, el estilo de vida, el nivel socio-económico y las expectativas tanto personales como parentales, los cuales pueden facilitar el inicio de problemáticas hacia el ritmo de estudio ocasionando cada vez mayores dificultades en la adaptación académica, lo lleva a poner en riesgo la salud física y mental del alumno mediante la manifestación de conflictos conductuales, cognitivos y emocionales (Sánchez, Álvarez, Flores, Arias y Saucedo, 2014).

Tener conocimiento de los factores de riesgo que rodean al estudiante universitario permite implementar estrategias que favorezcan su desarrollo académico (Sánchez et al., 2014), en una situación contraria, el alumno se predispone a experiencias negativas como el bajo rendimiento académico o la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios (Jadue, 2002). Así pues, comprender la interacción de los universitarios con el sistema educativo requiere una indagación constante al interior de las aulas debido a que los estudios de investigación coinciden en que los problemas que afectan el desarrollo académico tienen una naturaleza multicausal, por tanto, sigue siendo una necesidad indagar los factores asociados a las problemáticas académicas (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008).

Por lo descrito anteriormente, el presente trabajo de investigación tuvo como objetivo establecer una relación entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica de los estudiantes del CU UAEM

Atlacomulco. La estructura del documento se constituye por un primer apartado donde se presenta el marco teórico de las variables estudiadas en el cual se menciona las definiciones, antecedentes históricos, autores representativos, modelos y enfoques teóricos. Esto permite conocer cada una de las variables, para posteriormente poder explicar los fenómenos estudiados.

Como segundo apartado, se encuentra el método de trabajo en el cual se plasman los objetivos de la investigación, se plantea la problemática que aborda el estudio, además de describir a la población y muestras con la que se realizó la investigación, los métodos de recolección de información, al igual que el procedimiento que se emplea para recabar la información.

Como parte final, son presentados los resultados recolectados por los instrumentos aplicados, donde se describen datos sociodemográficos y dimensiones que integran a la procrastinación académica y al perfeccionismo, así como a los niveles de autoeficacia académica. También es presentado un apartado para mostrar si existe relación entre las variables de estudio, dando pauta a la discusión en el que se analizan las correlaciones, brindando una explicación a los fenómenos identificados mediante esta investigación científica. Finalmente, son planteadas las conclusiones y sugerencias que surgen del trabajo de investigación.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I. Procrastinación Académica

El presente capítulo indaga en la teoría que fundamenta a la variable procrastinación académica, por tanto, la información que se incluye en esta sección se direcciona a entender las conductas de procrastinación desde un enfoque general a través de la conceptualización del constructo, aproximaciones históricas y enfoques teóricos. Además, se brinda un acercamiento de la manifestación de la variable al contexto académico por medio de definiciones orientadas a la procrastinación académica, los modelos teóricos que respaldan al fenómeno y aportaciones que dan un marco explicativo de la procrastinación en el estudiante.

1.1 Definición de Procrastinación

En la definición epistemológica, la palabra procrastinación se forma a partir de dos términos que provienen del latín; “pro” que hace referencia “a favor de” y el término “crastinare” que corresponde “a lo relativo al día de mañana”, en conjunto significa posponer, diferir, aplazar o dejar para mañana (Real Academia Española, 2001).

Ahora pues, las definiciones teóricas respecto al término procrastinación ya se habían expuestos años antes, Burka y Yuen (1983) citado en Shouwenburg (2004), mencionaron que la procrastinación es un comportamiento que se relaciona con el retraso de las tareas, este planteamiento impulsó a que Solomon y Ruthblum (1984) estructurarán su propia definición teórica de procrastinación, la cual hace referencia a la tendencia de demorar el comienzo o la culminación de las tareas relevantes para la persona hasta el punto de generar incomodidad para el mismo.

Posteriormente, se fueron acrecentando las aportaciones respecto a las definiciones de procrastinación, lo que llevo a ampliar su campo de estudio, pero se destaca la aportación de Ferrari y Emmons (1995), quienes mencionan que la

procrastinación es el aplazamiento al inicio o en la conclusión de una actividad específica, esto debido a que se realizan actividades innecesarias o con menor importancia, además de que se produce un cuadro de ansiedad en la persona. En la definición anterior, se puede denotar el anexo de ciertos elementos teóricos a la aportación antecesora realizada por Solomon y Ruthblum, en el cual no sólo se reconoce la conducta de aplazamiento hacia las actividades, sino que se expone un motivante y a una consecuencia específica al desarrollar conductas con tendencias a procrastinar.

En años más recientes, Simpson y Pychyl (2009) describen a la procrastinación como la toma de decisión intencional e irracional al momento de priorizar las actividades, por lo tanto, el aplazamiento es una acción en la que no es consciente de las consecuencias negativas del acto. Ambos autores aluden a que la conducta de procrastinar se debe al desconocimiento, lo que genera que el juicio de la persona sea erróneo frente a la situación en la que se encuentra presente.

Por su parte, Steel y Ferrari (2012) reestructuraron la definición de procrastinación, por consiguiente, los autores la describen como la insuficiencia en el proceso de autorregulación, lo que genera una demora voluntaria hacia las actividades planificadas a pesar de que se anticipe un escenario peor como consecuencia del aplazamiento. La anterior visión del término indica que la procrastinación es una conducta que se reconoce, y a pesar de esto se sigue desarrollando, por lo tanto, la aportación es contraria al planteamiento realizado por Simpson y Pychyl, no obstante, su definición no es descartada.

Finalmente, se identifica que la definición de procrastinación es una conducta que consiste en aplazar el inicio o la finalización de una actividad planificada, la persona puede reconocer la acción y seguir realizarla de manera voluntaria a pesar de que genere mayores problemáticas. Por otro lado, se puede desconocer las consecuencias de la conducta de aplazamiento, por tanto, la realiza de manera involuntaria, sin posibilidad de obtener una visión de su situación en el futuro.

1.2 Definición de Procrastinación Académica

La procrastinación se reconoce como una conducta que ocurre en diversos ámbitos, sin embargo, en los últimos años el campo de estudio con mayor interés de conocimiento es relacionado al ámbito académico. De acuerdo a Ocampo (2017) la investigación respecto al término de procrastinación en el dominio escolar ha causado un esclarecimiento en el constructo, lo que dado como resultado una división de la procrastinación general, y de esa forma, postulando a la procrastinación académica.

Por lo tanto, la procrastinación académica es referida como la forma específica en que se manifiestan las conductas de procrastinación ocurridas dentro del entorno académico, entonces, a este constructo se le define como el aplazamiento en el desarrollo de cualquier actividad académica, por ejemplo; estudiar para un examen, redactar un ensayo, culminar un proyecto o hacer una lectura, en estas actividades escolares el tiempo determinado para comenzar o finalizar la tarea es mal empleada y es gastado en realizar otras actividades con poca importancia que son ajenas al objetivo formativo (Asikhia, 2010; Contreras-Pulache et ál., 2011; Jiao et ál., 2011).

No obstante, Rodríguez y Clariana (2012) mencionan que el constructo de procrastinación académica se puede considerar como un tipo de procrastinación, así pues, esta se define como el retraso en las tareas que se relacionan con los estudios, dicho aplazamiento es innecesario e injustificado. Las autoras lograron llegar al planteamiento de la definición con ayuda de las aportaciones de Shouwenburg (2004), quien exponía la clasificación de dos tipos de procrastinación académica; por una parte, la procrastinación esporádica o conducta dilatoria, la cual hace referencia a aquellas actividades académicas donde se carece de gestión en los tiempos, como segunda clasificación, propone la procrastinación académica crónica, la cual indica la manifestación de hábitos de aplazar la dedicación del estudio.

Otra clasificación representativa de la procrastinación académica es aportada por Ferrari, Barnes y Steel (2009), quienes distinguieron a los tipos de procrastinador, los autores describen al procrastinador de tipo arousal, es decir, el sujeto que retrasa las tareas académicas con el motivo de experimentar emociones que le ayuden a mejorar sus resultados ya que se tiene el convencimiento de que ambiente bajo presión le brinda resultados satisfactorios. Asimismo, se identifican al tipo de procrastinador evitativo, el cual se caracteriza por aplazar sus tareas a causa de negarse a enfrentar a sus propias limitaciones o evitar la situación de fracaso.

1.3 Aproximaciones Históricas al Concepto de Procrastinación

El término procrastinación desde sus primeras raíces de concepción fue comprendida como el retraso o el aplazamiento voluntario respecto a los compromisos personales pendientes, desde entonces, se retomó dicha concepción para su posterior estudio sistemático, y a la vez, fungió como soporte del término en la investigación tradicional y para la postura teórica de la ciencia más reciente, sin embargo, sus antecedentes conceptuales se remontan desde la época egipcia cerca del año 3000 a. C. No obstante, se teoriza que ésta posiblemente sea más antigua, (Steel, 2007; Steel, 2011). De los egipcios se rescata que la procrastinación se expresaba mediante de dos verbos distintos para referirse a dos eventos similares, esto significa, que una acción se refiere a la evitación innecesaria del esfuerzo y del trabajo impulsivo, mientras que el otro accionar denota al hábito peligroso de la pereza, es decir, el aplazamiento para realizar y completar las tareas que son necesarias para subsistir (Angarita, 2012).

Continuando con las aportaciones de Steel (2007), identificó en textos del poeta Hesíodo que datan del año 800 a. C, donde se expresa la relación de la rutina con el aplazamiento del trabajo y las tareas. Posteriormente, aproximadamente 400 años del suceso anterior, el ilustre historiador y militar ateniense Tucídides, preocupado por los atributos de la personalidad de los soldados, resaltó y expuso que la procrastinación es un el rasgo del carácter más criticable que se podía tener (Angarita, 2012).

En el año 1790 a. C, también se encuentra evidencia de que el rey de babilonia Hamurabi, consideró a la procrastinación como una problemática, por lo cual, estableció dentro de sus leyes una fecha límite para presentar quejas, el mismo reconociendo que las demoras eran perniciosas y debían ser contrarrestadas con medidas similares a esas (Akkaya, 2007). Ya para el año 44 a. C, en la época greco-romana, Cicerón formuló que la procrastinación y la lentitud eran de las más despreciables características del ciudadano (Ferrari, Jahson y McCown, 1995).

Sin embargo, el inicio del análisis y la reflexión acerca de los orígenes del concepto de la procrastinación datan desde el siglo XVII, en dicha época se identifica en un sermón de Anthony Walker una crítica respecto a procrastinación describiendo que aquellos más doctos y fervorosos consideraban merecedor de repudio a los sujetos que con voluntad y deseo evitaban o retardaban inoficiosa y perniciosamente las tareas y obligaciones, estos actos reflejaban una lucha y vinculación con el pecado (Steel, 2007).

Retomando una perspectiva actual, Angarita (2012) concluye la existencia de múltiples referencias literarias y artísticas que representan el interés por el concepto de procrastinación por distintas autoridades, líderes y autores desde tiempos remotos, lo cual, permitió tener una amplia visualización de la concepción del término en las distintas sociedades y contextos de la historia, por su parte, para los teóricos estos referentes históricos ayudaron a reconocer y comparar lo que hasta en la actualidad se conoce como procrastinación. Más recientemente, surgen las aportaciones de Sánchez (2010) y Tice y Baumeister (1997), quienes realizan un análisis de manera general respecto al concepto de procrastinación, identificando que inicialmente el termino se comprendía como un defecto, un rasgo del carácter perjudicial, o inclusive se le atribuía a los actos pecaminoso o a la manifestación de la pereza perniciosa, por lo tanto, en la antigüedad la procrastinación era asociada a un significado negativo, inapropiado, inmoral y hasta cierto punto peligroso para la salud.

Respecto a lo referente a los estudios teóricos contemporáneos, el primer análisis histórico real sobre la procrastinación fue escrito por Milgram en 1992, quien argumentó que en las sociedades la tecnología avanzaba cada vez más rápido, lo que ocasiona que se requieran de un mayor número de compromisos y generando plazos de termino cada vez más cortos, elevando de esta manera la procrastinación (Steel, 2007). Con la misma postura, Ferrari, Johnson y McCown (1995) sostienen que las conductas de procrastinación han existido durante el transcurrir de la historia, sin embargo, este accionar comenzó a adquirir connotaciones negativas en el periodo de la revolución industrial que sucedió aproximadamente en el año de 1750, los autores culminaron argumentado que anterior a ese suceso histórico, las conductas de procrastinación se percibía como un accionar natural, es decir, se veía como un momento de inactividad.

En la actualidad, el concepto, la definición e implicaciones de la procrastinación son cada vez más complejas debido a que su metodología es más extensa, por tal razón, los teóricos que se han dedicado al estudio del término aún no pueden determinar si la procrastinación se considera parte de un proceso, un mecanismo, un resultado, una fase que integra a un proceso, un síntoma o una simple respuesta de la persona (Angarita, 2012).

1.4 Enfoques Teóricos de la Procrastinación

De acuerdo a las investigaciones más reciente se identifica que la procrastinación es abordada mediante cuatro principales enfoques de estudio, así pues, retomando el estudio descriptivo de Quant y Sánchez (2012), se puede mencionar que la variable es explicada por el modelo psicodinámico, el modelo conductual, el modelo motivacional y el modelo cognitivo.

Comenzado con la base teórica que propone el modelo psicodinámico, se expone que las conductas de procrastinación son originadas desde la infancia, donde las acciones de postergar son interpretadas como tareas que se evitan a causa de ser consideradas como peligrosas o amenazantes, por tal motivo se vuelven difíciles de realizar (Ferrari, Johnson y McCown, 1995). Entonces, el modelo psicodinámico

sugiere que el miedo es un motivante para que las personas abandonen sus objetivos planteados a pesar de contar con las habilidades para conseguir el éxito de estas, los psicoanalistas infieren que dicho temor surge de las consecuencias desfavorables provenientes de los propios actos propuestos (Baker 1979, como se citó en Steel, 2007). En el contexto académico, el enfoque psicodinámico explica que la procrastinación son comportamientos de rebelión contra la figura de autoridad, donde se tiene la intención de poner a prueba los límites de los actos al que es sometido el estudiante como el obtener un buen rendimiento académicos o las altas expectativas de los padres (Ferrari y Díaz-Morales, 2007).

Por su parte, el modelo motivacional comprende a las conductas de procrastinación como situaciones seleccionadas por las personas donde se puede conseguir el triunfo de manera más sencilla, por consecuencia se evaden situaciones que son complejas de realizar o alcanzar (Ferrari et al., 1995). Por tanto, la teoría de este modelo plantea dos enfoques para desencadenar el comportamiento de la procrastinación en cualquier actividad o situación, en primer lugar, existe el factor motivacional que se orienta a la seguridad de lograr el triunfo y el segundo hace referencia a la motivación de la evitación a contextos que son valoradas como negativos debido a la incertidumbre de alcanzar el éxito (Rothblum, 1990).

Mientras tanto, el modelo cognitivo indica que las conductas de procrastinación se presentan a causa de un procesamiento de información disfuncional, lo cual, implica que existan esquemas desadaptativos que se relaciona con la incapacidad, bajo este esquema además se agrega que los comportamientos de procrastinación que presentan las personas causa que se experimenten diversas formas de pensamiento obsesivas al momento de estar en la situación negativa para desarrollar una actividad o cuando se acerca el momento de presentar la tareas (Stainton, Lay y Flett, 2000).

Por otro lado, el modelo conductual plantea que las personas que tienden a procrastinar usualmente lo mostrarán a través comportamientos, por lo tanto, al comprometerse a realizar una tarea, la persona comenzará por presentar pensamientos rumiativos, los cuales están relacionados con el progreso de la

actividad y la capacidad para planear o realizar la actividad, posteriormente, inicia por mostrar pensamientos automáticos negativos que se pueden relacionar con la baja autoeficacia (Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polaina y Rodríguez, 2005).

1.5 Modelos Teóricos de la Procrastinación Académica

En cuanto a los modelos teóricos que estudian a la procrastinación académica, se identifica la propuesta de Schraw, Wadkins y Olafson (2007), en modelo es representativo debido a que integra cinco componentes de estudio respecto a procrastinación entre los cuales se pueden incluir; el contexto y condiciones, los antecedentes, las estrategias de afrontamiento, además se abordan ciertas consecuencias y las diversas formas adaptativas y desadaptativas en las conductas de procrastinación. Este modelo propuesto por los autores tiene el supuesto el cual indica que cualquier persona practica las conductas de procrastinación en cierto grado, sin embargo, habrá situaciones en las que la procrastinación se lleve al extremo, por lo tanto, en el contexto académico, las conductas de procrastinación en el alumno dependerán de la cantidad de factores que se presenten, cabe destacar que dichas conductas no se mostrarán de manera aislada (Garzón y Gil, 2016).

Otro modelo teórico destacado es el elaborado por los autores Strunk, Cho, Steele y Bridges, la propuesta es el modelo nombrado 2 x 2 de las conductas académicas asociadas con el tiempo. Dentro de este modelo se manejan dos dimensiones enfocadas directamente a las conductas de procrastinación en el ámbito académico, por lo tanto, la primera dimensión están integrado por las conductas académicas que tienen una relación con el manejo del tiempo, después se encuentra la dimensión que identifica la estructura motivacional de las conductas de procrastinación. En resumen, ambas dimensiones tienen la intención de asemejar en términos simples el logro y la evitación de las actividades académicas, las cuales se consideran las principales características de las personas que manifiestan conductas de procrastinación (Garzón y Gil, 2016).

1.6 Razones para Procrastinar

Una de las explicaciones para entender la conducta de procrastinar fue descrita por Steel (2017) quien considera que estas conductas se desarrollaban a causa de que la persona visualiza de manera concreta el presente, mientras que percibe el futuro de una manera más abstracta y lejana. Anexando a lo anterior, la persona al terminar una actividad siente alivio, pero, esto no compensa la sensación de insatisfacción para admitir que el trabajo realizado puede tener una mayor calidad y eficiencia. Resaltando otras explicaciones del mismo autor, menciona que hay ciertos grupos de personas que intentan justificar y explicar las conductas de procrastinación desde una postura razonable y consciente, atribuyéndolo a motivaciones con más relevancia a la actividad planificada (Miranda, 2019).

Retomando nuevamente las ideas Steel (2017) postula que las personas que procrastinan tienen ciertas características de la personalidad que facilita que se presenten estas conductas, uno ejemplo de esto es el perfeccionismo, dicho rasgo propia a buscar soluciones para realizar actividad lo que genera mayor probabilidad de postergar las tareas, asimismo, la impulsividad es otro rasgo de la personalidad que causa que las conductas de procrastinación se manifiesten con mayor facilidad ya que en este caso, la persona busca que las actividades se realicen de manera rápida mostrando una impaciencia frente a las tareas y propiciando a que se posterguen las gratificaciones en un momento a futuro (Miranda, 2019).

Las expectativas que se proponga la persona respecto a su rendimiento para desarrollar una actividad pueden generar la facilidad de mostrar conductas de procrastinación ya que intervienen elementos como el optimismo y la confianza al visualizar un objetivo alcanzable (Steel, 2017). Al realizar la conducta de procrastinación, la persona tiende a considerar cuando una tarea es inalcanzable y por consiguiente decidirá aplazarla o simplemente se negará a realizarla (Miranda, 2019). Otra aportación que se destaca es la propuesta por Burka y Yuen (2008), citado en Miranda (2019), quienes mencionan que un factor de alta relevancia para que se manifiesten las conductas de procrastinación es el temor al éxito.

Capítulo II. Perfeccionismo

Al momento de intentar comprender la conducta humana en un determinado contexto es fundamental indagar aquellos rasgos de la personalidad que pueden ser determinantes en el origen de tal comportamiento. Así pues, el siguiente capítulo presenta información acerca de la variable perfeccionismo, en la cual, se indaga sobre su definición, tipos, aproximaciones históricas y enfoques teóricos, permitiendo de esta manera entender la manifestación del perfeccionismo sobre la persona y su influencia sobre las conductas de procrastinación. También hay una exploración de la variable en el contexto escolar para brindar un acercamiento de los efectos que tiene consigo la manifestación del fenómeno en los alumnos.

2.1 Definición del Perfeccionismo

El perfeccionismo se puede definir como la tendencia de establecer estándares altos para el desempeño aunado a una evaluación excesivamente crítica respecto al desempeño mostrado y además se agrega una creciente preocupación por tener o cometer errores (Frost, Marten, Lahart, y Rosenblate, 1990). De manera más reciente Soeber y Janssen (2011), proponen como definición de perfeccionismo a una disipación de la personalidad que es caracterizada por tener estándares demasiado altos para el rendimiento, así como tendencias de autoevaluación excesivamente críticas respecto al comportamiento.

Lo que se puede rescatar de las definiciones anteriores, es que las propuestas tienen una predisposición unidimensional la cual se centra en aspectos intrapersonales, no obstante, en investigaciones más recientes los autores describen que el perfeccionismo se puede considerar como una construcción multidimensional, es decir, que existen factores que no sólo se centran en lo intrapersonal, sino que también se retoman las facetas interpersonales (Macedo, Marques y Pereira, 2014).

Así pues, que al referirse a la dimensión de carácter interpersonal, se identificarían las creencias que tiene los padres el momento de realizar juicios y críticas respecto al desempeño, en la cual se generan sensaciones donde la persona tiende a fijarse altas expectativas, mientras tanto, la dimensión intrapersonal contienen elementos como la preocupación o temor a cometer errores, una necesidad excesiva por mantener el orden y la organización, la fijación de tener altos estándares y expectativas sobre el desempeño, además de dudar en las acciones debido a realizarlas de manera adecuada (Frost et al., 1990).

A pesar de lo mencionada anteriormente, de acuerdo a la postura de Macedo, Marques y Pereira (2014), el poder definir al perfeccionismo es demasiado complejo ya que no sólo el factor multidimensional lo hace complicado de conceptualizar esto a causa de que también cuenta efectos funcionales diversos, es decir, que algunos autores consideran que las facetas se vinculan con resultados positivos, por el contrario, otros autores lo asociaran con consecuencias de resultados negativos.

Considerando a la faceta positiva del perfeccionismo, se puede mencionar que abarca aquellos niveles donde existen niveles altos de extroversión y conciencia, resistencia afectiva positiva y rendimiento académico, además se cuenta alto grado de estilos de afrontamiento activos y de satisfacción con la vida, mientras tanto, hay niveles bajos respecto a los factores como son la depresión, autculpa, la ideación suicida y molestias percibidas (Stuber y Otto, 2006). Po su lado, el perfeccionismo con la faceta negativa se considera tiene consigo una variedad de problemáticas psicológicas (Shafran y Monsell, 2011). Con la misma postura Egan, Wade y Shafran (2012) consideran que la faceta negativa del perfeccionismo es entendida como un tipo de proceso transdiagnóstico, es decir, que esta se encuentra relacionada con el comienzo o el mantenimiento de diversos trastornos psicológicos, por lo tanto, el perfeccionismo debe ser integrado en el área de trabajo de la psicología clínica y de la psicoterapia.

2.2 Tipos de Perfeccionismo

En los trabajos descriptivos de Hamachek (1978) se identifica que el perfeccionismo tiene dos facetas, lo que significa que hay una manifestación de manera normal o en forma positiva, en la cual, se establecen metas altas, pero con la coexistencia de un grado pertinente en la tolerancia para cometer errores, además se cuenta con la capacidad de sentir alta satisfacción hacia los logros. Respecto a la otra faceta, es considerada como contraria, es decir, que se aborda como negativo o llamada también como neurótica donde se caracterizan el establecimiento de metas irreales, mientras que la evaluación se realizará de manera excesivamente autocrítica y aunque se obtengan logros o se manifieste un buen desempeño será difícil tener una sensación de satisfacción.

Además, se puede mencionar que el perfeccionismo positivo es determinado por causar en la persona altos niveles en la organización y en los esquemas personales, aunado a que la motivación es positiva y se orienta hacia el éxito de las metas, por el contrario, el perfeccionismo negativo es considerado como un contraste a la anterior faceta, es decir, se manifestará como una forma patológica o muy poco saludable que le traerá a la persona desventajas (Flett y Hewitt, 2006; Slade y Owens, 1998). En el mismo sentido Lee (2007) considera que la faceta positiva del perfeccionismo es vinculada con la sensación de satisfacción y el afecto positivo, mientras que la faceta negativa produce una gran variedad de dificultades psicológicas y por lo tanto diversos desórdenes para la persona, entre los que se pueden mencionar la depresión, el trastorno obsesivo-compulsivo, los trastornos de la personalidad o los trastornos alimenticios.

De acuerdo con las aportaciones de Hewitt y Flett (1990) se elaboran la descripción del perfeccionismo desde un enfoque multidimensional, en el cual detallan tres tipologías del perfeccionismo;

- Orientación hacia uno mismo: la persona se auto-impone objetivos demasiado altos y excesivamente irreales, además de presentar un alto nivel de autocrítica y autoevaluación al momento de fallar.

- Orientado hacia los demás: se refiere a los excesivos estándares y exigencias que se direccionan hacia las personas que rodean al individuo.
- Prescrito socialmente: consiste en las creencias y metas que son impuestos por personas ajenas al individuo, pero estas son muy complejas y exageradas para realizar, además, este tipo de perfeccionismo genera creencias de acuerdo con la aceptación y aprobación que la persona respecto al entorno donde se encuentra (Malpessa et al, 2013).

Retomando las aportaciones de Stoeber y Otto (2006), mencionan que existen dos factores los cuales integran al perfeccionismo, los cuales se pueden distinguir en forma simple como los esfuerzos o afanes, en contrario a las preocupaciones de la persona perfeccionista. Los autores con tal premisa, lograron identificar a los siguientes perfeccionistas, el primero hace referencia al perfeccionista sano, el cual se caracterizará por presentar un elevado nivel de esfuerzo, sin embargo, tendrá bajo nivel de preocupación, como segundo tipo se encuentra el perfeccionista insano que mostrará alto nivel tanto el esfuerzo como en la preocupación (Chemisquy, 2017).

Las aportaciones anteriores, respecto a los dos tipos perfeccionista sano e insano fue estructurado mediante a base teórica de Ashby y Slaney (2002), quienes clasificaron a las personas perfeccionistas igualmente en dos tipos, una hace referencia al perfeccionista adaptativo, el cual, muestra un alto estándar de desempeño y la discrepancia es baja, por otro lado, se ubica al perfeccionista desadaptativo quien presenta un alto estándar de desempeño y a la vez un alto grado de discrepancia. En ambos tipos el término discrepancia hace referencia a la percepción constante de visualizar una incapacidad para cumplir con estándares altos que la persona se propone (De Rosa, Balla, Rutzstein y Keegan, 2012).

Siguiendo con misma premisa Noble, Ashby y Gnilka (2014) anexan que un perfeccionista adaptativo puede ser más flexible en el momento que evalúa su desempeño o al alcanzar sus metas, por consecuencia, experimenta menor nivel de estrés al no obtener resultados satisfactorios, así pues, el perfeccionismo adaptativo

tiene una relación positiva con la satisfacción vital y de manera negativa se relaciona con la desesperanza y la depresión, los estilos de apego adulto ansioso o evitativo, mientras que con respecto al perfeccionista desadaptativo sucede todo lo contrario.

Por su parte, Frost, et al., (1990) extendiendo las características del perfeccionista desadaptativo, considerando que las personas manifestarán un alto grado de preocupación por cometer errores respecto a los desempeños reflejados, se tendrá una sensación de duda en la calidad dirigida al propio desempeño, a la vez, existe un alto nivel sobre la atención de las evaluaciones y expectativas de los padres, por lo tanto, estas personas tienen el pensamiento de que el cometer errores o el fracasar ocasiona la pérdida del amor, es así, que para evitar esa situación ponen gran énfasis en el orden, la organización y la precisión.

2.3 Historia de la Investigación del Perfeccionismo

Es en el año de 1965 que se puede considerar que se presentó el primer referente histórico respecto al perfeccionismo, ya que el profesor Hollender evidenció por primera vez el cuadro clínico del perfeccionismo, que para aquel momento el autor definió al término como la exigencia que uno mismo se impone respecto a una situación que se considera requiere de una mayor calidad a la mostrada (Vicent, 2014). Ahora bien, la literatura científica permitió visualizar que los estudios del perfeccionismo tuvieron un seguimiento pausado y disperso, causando que la teoría referente a la variable fue mínima hasta los años noventa. Durante aquella época donde el número de estudios respecto al perfeccionismo fue limitado, se concluye que dicha eventualidad fue originada debió a que el perfeccionismo se analizaba como una variable que se vinculaba con el trastorno obsesivo-compulsivo y a los trastornos alimentarios, por tal motivo, gran variedad de las investigaciones correspondientes al perfeccionismo se fragmentó en escalas que tenían la intención de medir constructos más amplios (Garner, Olmstead y Polity, 1983, citado en Vicente, 2014).

De acuerdo a aproximación teórica de Hollender respecto a su conceptualización de perfeccionismo menciona que esta es parte de un rasgo de la personalidad, se identifica a otros autores que se ubicaban en la misma época y realizaron sus propios estudios con su correspondiente base teórica, entre los autores destaca las aportaciones de Burns quien en 1980 elaboró el primer cuestionario de perfeccionismo, sin embargo, la conceptualización fue retomada desde un enfoque unidimensional, es así que definió al perfeccionismo como una aplicación de estándares altos que sobrepasan el alcance o el razonamiento de la persona, por lo tanto, el esfuerzo será compulsivo e incesante debido a que se visualizan las metas como inalcanzables y la evaluación retoma un valor que sólo se orienta hacia la productividad y el logro (Burns, 1980).

Tiempo después, Hamechek en 1987, en oposición a las aportaciones de Burns, distinguió un perfeccionismo normal, es decir, que para este autor, el perfeccionismo normal implica que las expectativas personales tienen un orientación realista y razonable lo que para la persona representa limitaciones pero a la vez se pueden manifestar fortalezas o virtudes, el esfuerzo aplicado a la actividades son acompañadas por la satisfacción y mejora de la autoestima. Por otro lado, se identifica el perfeccionismo neurótico, el cual, se presenta las personas que se establecen objetivos y metas poco realista que son impulsadas a tener una situación de fracasar (Hamachek, 1987, citado en Vicent, 2014).

Ya en 1990, el perfeccionismo comenzó a ser estudiado bajo una perspectiva multidimensional mediante el enfoque cognitivo, con dos equipos de investigación liderados por Frost y Hewitt, quienes cuestionaron la utilidad de los instrumentos desarrollados hasta ese momento ya que empleaban un enfoque unidimensional. Ambos autores desarrollaron sus propias escalas multidimensionales para medir respectivamente sus conceptualizaciones del perfeccionismo. En coincidencia, los autores mencionaron que las escalas elaboradas requerían de focalizar la visión patológica del constructo. Por otra parte, Slaney y Jahnsen en el año de 1992, propusieron que los instrumentos que evaluarán el perfeccionismo tenía que evaluar tanto los aspectos positivos como negativos de la variable (Vicent, 2014).

Así pues, la década de los noventa es un referente para la investigación del perfeccionismo debido a que las contribuciones de los tres equipos de trabajo anteriormente mencionados formaron los pilares para permitir que el estudio de las variables comenzara a tener gran relevancia enfocado en el análisis del fundamento histórico. Por tal motivo se destaca que en años posteriores la variable del perfeccionismo logró incrementar su interés hacia su estudio por parte de los investigadores (Weiner y Carton, 2012; Wheeler, Blankstein, Antony, McCabe y Bieling, 2011).

2.4 Perfeccionismo en el Ámbito Escolar

Los investigadores que se han enfocado a estudiar el perfeccionismo, recientemente han identificado que durante la etapa infantil se han presentado situaciones que involucran al perfeccionismo insano y dando seguimiento a sus estudios concluyen que estos fenómenos generan en la edad adulta dificultades manifiestas principalmente en la ansiedad, la depresión, trastornos alimenticios u obsesivos-compulsivos, agresividad, insomnio, entre otras problemáticas (Chemisquy, Oros, Serppe y Ernst, 2019).

Por la tanto, algunas características para identificar al alumno con perfeccionismo insano en el interior del aula son que el estudiante se encuentra culminado sus deberes escolares lo que implica que se aleje de sus compañeros que se encuentran en la hora de descanso, estos mismos alumnos elaboran sus actividades de manera individual y tienen un conflicto en trabajos grupales, además tienen una tendencia a ser muy ordenados tanto en sus actividades escolares como en su espacio de trabajo dentro del aula. Al igual, estos alumnos se culpan por errores que sus compañeros comenten, se siente insatisfechos con su rendimiento académico a pesar de obtener resultados satisfactorios y se demoran al entregar sus actividades a causa de perder tiempo en estar organizándose (Kotman y Ashby, 2000; Nugent, 2000; Rimm, 2007).

Respecto al estudiante perfeccionista se puede identificar que existe una gran discrepancia entre el logro y la meta que se impone, así que las características principales de estos estudiantes es la poca confianza que tienen en su capacidad para resolver problemáticas, existe un temor en fracasar en las tareas y evaluaciones, mientras tanto, el rendimiento académico se va empobreciendo al igual, la satisfacción es poca percibida al obtener los logros o las calificaciones esperadas. En casos donde el estudiante presente un perfeccionismo insano, se mostrará una experimentación de mayor ansiedad ante las actividades académicas nuevas y se tendrá una evaluación negativa de forma inmediata respecto a los resultados esperados, tienden a estar pensando que se pudo desarrollar un mejor trabajo y que deberían estar por encima de los demás compañeros de aula (Chemisquy, Oros, Serppe y Ernst, 2019).

Siguiendo con la investigación de Miracco, et al. (2012) quien centra sus estudios en la población universitaria resalta que el perfeccionismo tiene una doble vertiente en los estudiantes ya que esta se manifiesta desde un aspecto funcional o adaptativa, donde se busca generar altos niveles de desempeño académico y la superación efectiva de las metas personales, pero con flexibilidad. En forma opuesta, se presenta el perfeccionismo disfuncional o desadaptativo, por lo cual, el alumno manifiesta grandes diferencias acerca de la percepción entre el desempeño real manifiesto y los objetivos de estudio impuestos por el mismo o el rendimiento académico esperado.

En el mismo estudio desarrollado por Miracco, et al., (2012) se identifica de ciertas características del perfeccionista desadaptativo respecto al contexto académico universitario, de tal manera, se puede destacar que entre las principales conductas mostradas son; la nula tolerancia por igualar o alcanzar las metas impuestas, además las valoraciones personales realizadas suelen sobrepasar el desempeño reflejado en los objetivos planteados. Asimismo, los autores mencionan que las problemáticas con mayor frecuencia en los estudiantes universitarios que presentan el tipo de perfeccionismo desadaptativo es una constante y excesiva preocupación que no es acorde en el desempeño académico, aunado, a la existencia de temor

por tener errores o en otros casos por obtener resultados más bajos de que se espera, al igual, se presenta dificultad para tener una aceptación crítica o coherente a la situación.

Respecto a las consecuencias en los estudiantes por manifestar conductas de perfeccionismo desadaptativo, se pueden mencionar que puede ocurrir un desgaste en la salud mental del alumno por ende se incrementa la vulnerabilidad de estado psicológico. Además, con frecuencia se presentan aplazamientos respecto a la realización de ensayos, exámenes o presentaciones debido a que se tiene el pensamiento de obtener un rendimiento poco esperado o por estar en busca de un desempeño perfecto. La sobreexigencia es otra reacción propiciada por perfeccionismo desadaptativo, es decir, que existen sensaciones como la fatiga o el estrés, lo que ocasiona que el estudiante presente un bajo nivel de autoestima, tengas constantes pensamientos de pesimismo o culpa. El panorama anterior, refleja que el perfeccionismo es una característica en el estudiante que puede dificultar el rendimiento a pesar de que las objetivos o expectativas son altas (Miracco et al., 2012).

2.5 Enfoques Dimensionales del Perfeccionismo

Al tomar en cuenta a los enfoques dimensionales del perfeccionismo, este se le puede considerar como una variable de enfoque continuo, es así que retomando la teoría desde tal postura, se pueden identificar cuatro perspectivas respecto al perfeccionismo, entre las cuales se encuentra la perspectiva unidimensional, la perspectiva bidimensional, la perspectiva multidimensional y la perspectiva jerárquica (Vicent, 2014).

La perspectiva unidimensional se puede considerar que tiene su origen en las primeras definiciones del perfeccionismo donde la variable era entendida como un compuesto de un único factor, el autor que destacó y se mantuvo trabajando sobre esta perspectiva fue Burns, quien fue el primer teórico que propuso realizar una subescala que midiera el perfeccionismo, esto a causa de anteponerse a los instrumentos que median a las variables con instrumentos más amplios como por

ejemplo los utilizados en los cuestionarios de trastorno obsesivo-compulsivo (Vicent, 2014). Dentro la misma perspectiva unidimensional se encuentra que Shafran, Cooper y Fairburn (2003) son destacados por aportar una conceptualización de perfeccionismo bajo esta perspectiva, por lo tanto, la variable se visualizaba como una dependencia excesiva a las autovaloraciones ya que se busca obtener lo niveles de exigencia personales impuestos por la persona, también se presenta como consecuencia adversa el auto-impulso.

Tal definición tuvo fuertes críticas por el equipo de investigación de Hewitt ya que en conjunto argumentaban a manera de inconformidad que la conceptualización del perfeccionismo desde la perspectiva unidimensional sólo retomara aspectos intrapersonales, además, de que dicha de definición no plasmaba de manera acertada la psicopatología fundamenta del constructo. No obstante, los autores que manejaban su teoría bajo la perspectiva unidimensional exponían que la conceptualización tiene como objetivo comprender al perfeccionismo mediante el tratamiento de los trastornos, por lo cual, no se capturaba información referente a la personalidad (Shafran, Cooper, Fairburn, 2003; Hewitt, Flett, Besser, Sherry y McGee, 2003).

En cuanto a la perspectiva bidimensional, el perfeccionismo como concepto se integra por dos dimensiones que tienen grandes diferencias entre sí, y aunque durante el pasar de los años se le colocaron diversidad de nomenclaturas para nombrar a las dimensiones, es en la actualidad donde la teoría del perfeccionismo tuvo un reajuste y por tal motivo las dimensiones tomaron el nombre de la siguiente manera; la dimensión de adaptación caracterizada por mantener de manera positiva procesos y resultados, mientras que se cuenta con indicadores de un buen ajuste psicológico. También se puede identificar bajo esta perspectiva la dimensión de desadaptación en la que se hay relación con las características de procesos y resultados negativos, asimismo con indicadores de reflejan un desajuste psicológico (Stober, 2012).

De acuerdo con el primer referente de la perspectiva bidimensional, su teoría comenzó por los postulados de Hamachek en el año 1987, en el cual se identificó al perfeccionismo en dos tipos; un referente a lo normal y otro haciendo hincapié a una forma neurótica. Dicha aportación respecto a esta perspectiva fue destacada por Terry.Short, Owens, Slade y Dewey (1995), quienes retomando los sustentos teóricos de Hamachek, describen al perfeccionismo con enfoque positivos, es decir, que fue identificada como aquella motivación que se orienta a la obtención de resultados positivos y al logro de metas de manera positiva.

La perspectiva multidimensional surge a principios del año de 1990, este suceso ocurre como respuesta a las limitaciones que se presentaba la perspectiva unidimensional para comprender y capturar la compleja magnitud de la variable del perfeccionismo. Para esta perspectiva el perfeccionismo es un constructo psicológico que es concebido como un compuesto de múltiples factores (Vicent, 2014), entre las aportaciones más influyentes en le perspectiva multidimensional se encuentran el equipo de trabajo de Frost que en año 1990 elaboró la primera escala multidimensional acerca del perfeccionismo donde se abordaban las diversas facetas las cuales la variable contiene, por lo cual, la escala evaluaría los siguientes rasgos; el primera instancia las exigencias personales, continuaría con las preocupaciones por los errores, se cuenta con un la valoración de las dudas sobre las acciones realizadas, al igual, se evalúa las expectativas y criticas paternas, así como a la organización de la persona. Cabe destacar que de las seis dimensiones que son abordadas por el equipo de trabajo, únicamente, la dimensión de preocupación por los errores es la que tiene mayor vinculación con alguna psicopatología (Frost et al., 1990).

Con el grupo dirigido por Hewitt se trabajó bajo la misma perspectiva multidimensional, pero, se retomó un modelo dinámico, en el cual destacan las siguientes dimensiones; los estilos correspondientes a la auto-presentación, las variables relacionadas al ambiente, las dimensiones en las que se ubican los factores interpersonales, las respuestas fisiológicas, así como los patrones cognitivos, además se identifican los rasgos de la personalidad. Lo propuesto por

esta perspectiva es que cada una de las dimensiones son accionadas de manera independiente, pero se pueden combinar al momento de presentar dificultades psicológicas (Hewitt, 2013).

Ambas posturas indican que el perfeccionismo es constituido por múltiples factores, discrepando con modelos expuesto con anterioridad en el cual se enfocaban a una característica del perfeccionismo. En los dos postulados se retoman factores que influyen en ámbito intrapersonal, en el que se integran pensamientos y emociones que surgen en la propia persona. Además, la teoría involucra factores externos como las relaciones sociales que rodean a la persona o el propio espacio en el que se encuentre la persona.

Este modelo propuesto por el equipo de Hewitt respecto al perfeccionismo refleja a tres tipos de perfección que son comprendidas por las dimensiones aportadas por los autores, es así que se pueden identificar la auto-orientación, la cual es comprendida como las normas que son poco realistas y una motivación que se dirige al perfeccionismo, otra dimensión corresponde al perfeccionismo socialmente prescrito en la que se ubican las creencias más significativas de la persona en donde se espera que sea perfeccionista, por último, se identifica al perfeccionismo dirigido hacia las demás personas, en el cual, se hace referencia a todas aquellas normas poco realistas y las motivaciones de perfeccionismo que se orientan hacia las personas externas al sujeto (Frost, Heimberg, Holt, Mattia y Nuebauer, 1993).

Los autores Slaney, Mobley, Trippi, Ashby y Johnson (1996), señalaron mediante la perspectiva multidimensional aquellas características negativas del perfeccionismo, esto con la intención de identificar no sólo los aspectos adaptativos sino también los aspectos desadaptativo de la variable, así pues, se puede mencionar que desde la faceta desadaptativa el perfeccionismo cuenta con tres dimensiones, una que indica los altos estándares dirigidas a la imposición de normas con un grado alto de dificultad, desempeño y organización, otras se relaciona con el orden la cual indica las preferencias por la organización, y finalmente se ubica la dimensión de la discrepancia, que es entendida como el medio de observación entre los estándares propuestos y el desempeño real reflejado por la persona.

La última perspectiva identificada en el perfeccionismo es conocida como jerárquica, la base teórica de esta perspectiva es compuesta por dimensiones diversas en las que se agrupan en dos factores que corresponde a un orden superior en las que son identificadas como aspectos adaptativos y por otro de aspectos desadaptativos. En el desarrollo de esta perspectiva se retomó aportaciones que se incluyeron en la escala multidimensional del Frost y la escala multidimensional propuesta por Hewitt (Vicent, 2014).

Capítulo III. Autoeficacia Académica

Uno de los aspectos que tiene relevancia en la interacción del alumno frente a su contexto académico es la parte cognitiva, es decir, los pensamientos que se producen al realizar actividades para su aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable indagar acerca de las creencias, percepciones y motivaciones que rodean al alumno ya que estas son las causantes de generar patrones conductuales que pueden beneficiar o por el contrario afectar el rendimiento del alumno. Por lo descrito anteriormente, es que el siguiente capítulo aborda a la variable de la autoeficacia académica, la cual integra información correspondiente a su construcción conceptual tanto de manera general como enfocada al contexto académico; además, se retoman elementos teóricos relacionada a la variable, así como la manifestación de la autoeficacia académica sobre las conductas.

3.1 La Autoeficacia como Constructo

En el campo de estudio en psicología educativa, se han destacado importantes investigaciones de las cuales se encuentra el constructo de autoeficacia, dicha contribución y las variables relacionadas al constructo han generado resultados positivos respecto al mejoramiento de la disciplina de la pedagogía y la práctica de la enseñanza impartida en las instituciones educativas (Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum, 2011; Ornelas, Blanco, Gastélum, y Chávez, 2012). Conceptualmente, se pueden identificar dos clasificaciones al momento de definir a la autoeficacia; el primero hace referencia a un concepto tradicional en que se indica un dominio de una tarea específica, como segunda vertiente, el constructo es definido de forma general, en donde la estructura conceptual tiene un sentido estable y amplio de una competencia personal respecto a varias situaciones como el estrés que el individuo debe de afrontar (Choi, 2004; Luszczynska, Scholz, y Schworzer, 2005; Luszczynska, Gibbons, Piko, Chávez, 2004).

En cuanto a los antecedentes de la variable, se encuentra una de las primeras aportaciones al constructo, elaborado en 1966 por Julian B. Rotter, donde basándose desde un enfoque conductual define la autoeficacia como el conjunto de creencias tanto internas como externas que el individuo refleja en cada una de las acciones que realiza (Barraza y Hernández, 2015). Como se logra observar, Rotter considera que tanto los factores internos como externos son categorizados como un hecho de una conducta, los cuales permiten al individuo crear expectativas personales que serán llevadas a cabo en diferentes momentos y contextos, a lo cual, es importante considerar las consecuencias de las mismas ya que permitirán tener acciones tanto positivas como negativas que tendrán efectos en la conducta (Prieto, 2007; Olaz, 2001).

Posteriormente, Albert Bandura en 1977, da origen al segundo constructo de autoeficacia a través de una postura cognitiva, definiendo así a la autoeficacia como el conjunto de creencias que el individuo posee para organizar sus actividades y aplicarlas de manera que le permitan tener un control de las situaciones a futuro (Bandura, 1977). Retomando el análisis de Prieto (2007) los componentes teóricos que componen a la autoeficacia de acuerdo a las aportaciones de Albert Bandura, se puede dividir en dos; el primero de estos hace referencia al componente social, es decir, es el apartado donde se conjuntan tanto los pensamientos y acciones que realiza todo individuo, y el segundo indica al componente cognitivo, caracterizado por influir en la parte emocional, motivacional y conductual, que se pueden considerar como los principales factores que tienen una participación en los procesos de pensamiento (Olaz, 2001).

Cabe recalcar que Albert Bandura es el precursor de la teoría social cognitiva, y la autoeficacia fue el eje central de la misma, por lo cual, tuvo mayor impulso este constructo en años posteriores (Pereyra et al., 2018). Otro autor destacado fue Chao (2007) quien argumentó que la autoeficacia tiene una estructura conceptual relacionada con la habilidad y capacidad del individuo para afrontar las dificultades y obstáculos en su vida, donde la auto-apreciación y la evaluación permiten brindar una solución a las problemáticas mediante la toma de decisión.

No obstante, la importancia de la autoeficacia académica fue destacada por el mismo Bandura durante el desarrollo de su teoría social cognitiva, recalcando que en el contexto educativo la autoeficacia se vincula con los logros académicos y las metas socialmente valoradas, de tal modo, que los resultados reflejados por el alumno le harán obtener una satisfacción personal, además, de un sentido de bienestar. Es por el supuesto anterior que el mismo Albert Bandura propone una definición propia para el concepto de autoeficacia académica, describiendo como las opiniones de los mismos estudiantes respecto a su capacidad para realizar o no alguna actividad académica, el autor hace hincapié en que el concepto no involucra a las habilidades o recursos con las que cuenta el alumno para tener un control de las situaciones que se le manifiestan en el entorno académico (Alegre, 2014).

Posteriormente, el concepto de la autoeficacia sería considerada como la confianza con la que cuenta la persona respecto a sus capacidades para desarrollar las actividades que se le presentan en una determinada situación, por lo tanto, al constructo a nivel teórico tiene una estrecha relación con los factores vinculados a las aptitudes cognitivas, la responsabilidad ante las actividades cotidianas, y las aspiraciones personales, además, involucra los juicios de la persona sobre su capacidad para lograr realizar tareas específicas en las situaciones en la que se encuentra inmerso (Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum, 2011; Zimmerman y Kitsantas, 2005). Más adelante, las investigaciones teóricas concluirían que la autoeficacia también tiene una correlación con el factor de la autorregulación cognitiva y la motivación, asimismo, la percepción, las creencias y las representaciones son elementos fundamentales de la teoría del concepto (Chao, 2017).

3.2 Definición de Autoeficacia Académica

En los últimos años, la autoeficacia en el contexto académico ha tenido una gran relevancia ya que su objetivo de estudio es comprender aquellos factores de comportamiento y cognición que se ven involucrados en el desenvolvimiento educativo de la persona. La investigación científica ha demostrado empíricamente

que el rendimiento académico óptimo no es el resultado únicamente de las competencias personales del alumno debido a que el buen desempeño reflejado es influenciado por varios procesos entre las que destaca las creencias de las capacidades, la cual, forma parte de los elementos teóricos de la autoeficacia (Pajares y Schunk, 2001).

Bandura al ser precursor en el concepto de autoeficacia, igualmente tuvo una gran importancia en la autoeficacia académica, ya que fue uno de los primeros autores en aclarar que este término no considera las habilidades o recursos con los que cuenta la persona para controlar las acciones que derivan entorno a su formación académica, sino, que considera como parte sustancial las opiniones que la propia persona tenga de sí mismo sobre lo que puede realizar y lo que no de acuerdo a estos (Alegre, 2014).

Retomando la premisa anterior, fue Puentes (2005) quien considera a la autoeficacia académica como un proceso debido a que el alumno manifiesta al constructo en forma evaluación, llevando a cabo una valoración en el cual se involucra tres aspectos; el primero hace referencia a la situación o tarea, el segundo a la activación del estudiante, y finalmente se considera el desempeño reflejado, de manera que, entre mayor frecuencia sea las expectativas respecto a la autoeficacia académica, el esfuerzo desplegado será de mayor intensidad. Por lo tanto, para enfrentar una problemática en el contexto académico, es indispensable que por parte del alumno pueda percibir que sus capacidades son las necesarias la situación, dependiendo del tipo de percepción manifiesta en el estudiante se puede presentar mayor o menor motivación para utilizar las herramientas que le ayuden a obtener el objetivo planteado, es así que, una percepción de capacidades apropiada en el alumno no genera que se visualicen amenazas y emociones perturbadoras que causen una barrera en la acción para lograr las metas planteadas (Díaz, 2019).

Por lo cual, las investigaciones que se relacionan con la autoeficacia académica han dado hincapié a indicar que esta influye de manera directa sobre el logro académico, y esta llega a afectar la conducta de la persona respecto a la toma de decisiones, reflejando cambios en el esfuerzo que pone en sus actividades escolares, así pues,

se identifica la consistencia de salir adelante ante las adversidades, la forma de pensar y la manera de reaccionar de la persona (Espinosa, Esguerra Pérez, Haikal, Polanía y Rodríguez, 2005).

Los autores Pajares y Schunk (2001) con una postura similar a Bandura, recalcan que la autoeficacia académica es fundamental para que el alumno consiga un buen desempeño académico y consideran que este no depende solamente de los conocimientos y las habilidades con las que cuenta el alumno. Por lo cual, creencias producidas por la autoeficacia pueden hacer la diferencia en el desempeño del alumno cuando dos alumnos que tiene en igualdad el grado de habilidad o conocimiento, Esto a causa de que en el éxito del desempeño académico requiere de procesos de regulación como el automonitoreo, la autoevaluación y la aplicación de estrategias metacognitivas de aprendizaje, dichos procesos influirán en la creencia respecto a la propia capacidad.

3.3 Elementos Teóricos Integrados en el Constructo de Autoeficacia

Con las aportaciones de Prieto (2007) se identifica que el concepto de autoeficacia se encuentra influenciado por el determinismo recíproco, dicho constructo hace referencia a la existencia de una interacción entre los factores afectivos, cognitivos y biológicos, por lo tanto, las respuestas recíprocas de estos factores causan el funcionamiento del ser humano. De la misma forma, Olaz (2001) hacía mención que el constructo de determinismo recíproco fue abordado por Albert Bandura en sus investigaciones respecto a la autoeficacia, aunque el autor construyó la definición en secciones separadas, es así que por la parte del término recíproco se describe al desarrollo de la acción mutua de los factores causales, mientras que el determinismo hace referencia al indicador de efectos que ciertos factores producen, en conjunción, el determinismo recíproco se define como los actos determinados debido a una secuencia anticipada de causas que se conducen de manera independiente a la persona.

Por otra parte, la teoría social cognitiva distingue que los individuos cuentan con cinco capacidades, los cuales los caracterizan y los influyen en su identidad para determinar aspectos que direccionan su vida. Esta propuesta teórica es sostenida por autores como Olaz (2011), Prieto (2007) y Torre (2007):

- Capacidad simbólica: permite a la persona elaborar significados, crear sentidos ante las acciones y, adquirir e integrar nuevos conocimientos. Dicha capacidad ayuda a analizar la información de las experiencias vividas de las personas mediante procesos cognitivos (Prieto, 2017).
- Capacidad de previsión: genera las posibles predicciones de las consecuencias al tomar de decisiones, por tanto, la persona puede establecerse metas y fijarse tiempos ante los objetivos, lo que impulsa la autonomía y flexibilidad, además de crear motivación (Olaz, 2011).
- Capacidad vicaria: permite adquirir patrones conductuales mediante la observación generando habilidades que no requieren del dominio de técnicas como el ensayo y error debido a que esta capacidad se integra por proceso de retención, atención, producción y motivación (Olaz, 2011; Prieto, 2007).
- Capacidad de autorregulación: Al surgir las conductas de las facultades internas de la persona, le permiten desarrollar procesos cognitivos como la autoobservación, autoevaluación, así como influencias motivacionales (Prieto, 2007; Torre, 2007).
- Capacidad de autorreflexión: Facilita las conexiones cognitivas donde se involucran habilidades como analizar experiencias y realizar procesamiento de pensamientos. De acuerdo a aportaciones de Albert Bandura, la persona con la capacidad de autorreflexión puede modificar sus pensamientos y las conductas en el proceso de autoevaluación dándole un sentido a las experiencias obtenidas durante la vida cotidiana (Prieto, 2007).

De acuerdo a las aportaciones de Barraza y Hernández (2015), consideran que para desarrollar a la autoeficacia, la teoría núcleo que sostiene a la variable es la construida por Albert Bandura que forma parte la teoría social cognitiva elaborada por el mismo autor en el año 1977, dicha teoría fue un referente para que se

desprendieran un conjunto de supuestos orientados al constructo de autoeficacia. Los elementos que se destacan de la autoeficacia son las expectativas de la propia eficacia personal, en donde se pueden determinar los esfuerzos que la persona ejerce al elaborar una determinada actividad, como resultado de este elemento se obtiene el nivel de perseverancia al momento de enfrentarse a situaciones complejas (Bandura, 1977).

Asimismo, un elemento relevante para la autoeficacia es la llamada autopercepción de la eficacia personal, en la que se puede identificar ciertos patrones de pensamiento, de conductas, además de reacciones cuando se experimenta emociones (Bandura, 1982). Como último elemento destacado de la autoeficacia se denota a la percepción de la eficacia personal, dicho elemento es el que permite afrontar las diversas demandas que se manifiestan durante la vida cotidiana, además con este elemento se percibe el bienestar psicológico y de desempeño de la persona, asimismo se identifica la dirección que la persona le brinda en sus metas personales (Bandura, 1999).

En el aspecto de las expectativas de autoeficacia se pueden identificar tres aspectos de suma importancia; la primera se refiere a la magnitud, es decir, es el nivel de dificultad y complejidad con la que la persona visualiza una tarea que está próximo a realizar, por lo tanto, esta expectativa permite evaluar la actividad en un grado fácil, moderado y difícil de acuerdo a la perspectiva de la persona. Respecto a la segunda expectativa llamada fuerza, la persona podrá identificar la seguridad con la que cuenta para elaborar una actividad con el cuidado que le corresponde, también se le puede conocer como la firmeza o en caso contrario la debilidad de las autopercepciones. Finalmente se encuentra la expectativa que constituye al sentido de la eficacia personal respecto a otro ámbito de la actividad, esta expectativa dependerá del tipo de capacidad que se requiere, además de las características de la persona o de la situación a la que se enfrente (Prieto, 2007; Torre, 2007).

3.4 Autoeficacia Académica y los Factores que Evalúa en Estudiante

Al momento que un estudiante realiza una evaluación respecto a sus capacidades para elaborar sus propias actividades escolares, se podría decir que se está manifestando la autoeficacia académica, así pues, el estudiante hace la valoración de tres factores; la atención, la comunicación y la excelencia (Blanco, Martínez, Zueck y Gestélum, 2011). Abordando al factor atención, los autores Fuenmayor y Villasmil (2008) explican que se trata de un proceso cognitivo donde las personas empiezan a capturar la información con los sentidos de manera activa, por ejemplo, los estudiantes universitarios al percibir que tiene dificultades para prestar atención en el contexto académico tendrán una alta probabilidad de no conseguir éxito en su institución universitaria, en consecuencia, empezarán a reportar niveles bajos respecto a su rendimiento académico (Norwalk, Norvilitis y MacLan, 2009).

Por su parte, Galindo (2005), menciona que la comunicación vinculada con la autoeficacia académica hace referencia a la difusión e intercambio de la información, o sea, es aquella interacción e influencia mutua que obtiene en el ámbito académico, además, permite el uso de las habilidades y capacidades orientadas a la cognición y metacognición, así como a lo psicolingüístico, sociocultural y psicopedagógico que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013). Finalmente, bajo la misma postura, se encuentra a Herrera (2013) haciendo hincapié en que el factor excelencia se describe como la adherencia de ciertas normas que se presentan en el contexto académico, en las cuales requerirán algunas capacidades o competencias como es la planificación y el establecimiento de metas y objetivos, además, también se necesita de estrategias para poder alcanzarlas.

Mientras tanto, la investigación de Véliz, Dorna y Sandoval (2016) brinda otra perspectiva para evaluar la autoeficacia académica en el estudiante, considerando que esta es valorada a través de la efectividad de las acciones realizadas, para después comprarlas con la eficacia percibida por los otros estudiantes, por lo tanto, la autoevaluación del constructo requiere principalmente de una valoración consciente y con notables repercusiones sobre el estudiante, una vez son evaluadas

las capacidades y habilidades, estas son verificadas por los alumnos para identificar diferencias o semejanzas para generar un criterio de desempeño, entonces, el desconocer los elementos a evaluar produce una gran pérdida de poder predictivo sobre el éxito académico.

3.5 La Creencias de Autoeficacia y el Comportamiento Humano

El término autoeficacia tiene origen en la teoría cognitiva-social, fue Albert Bandura el precursor y sostuvo que este constructo se basaba en que los logros humanos dependían de las interacciones entre el propio comportamiento, los factores personales y las condiciones ambientales (Bandura, 1999). Posteriormente, a las aportaciones de Bandura se unieron varios autores mencionando que los juicios son un buen predictor de la conducta, del cambio de comportamiento y del nivel de logro que alcanzan las personas (Pajares y Schuck, 2001). Por lo tanto, actúa como un filtro entre los logros anteriores o habilidades y la conducta posterior, las creencias que las personas tengan acerca de sus capacidades, ampliarían su potencial para predecir la conducta posterior y su nivel de habilidad real (Taymal, 2008).

Entonces, destacando las creencias de autoeficacia, estas ayudan a determinar la cantidad de esfuerzo que los sujetos invierten en una actividad, cuánto tiempo van a perseverar a la hora de afrontar los obstáculos y lo resistentes que estarán frente a situaciones adversas. Por lo que las personas que se perciban como incapaces para alcanzar un nivel de logro requerido, disminuyen sus esfuerzos y creencias sobre los resultados que podrían restarles comportamientos de logros (Bandura 1987; Pajares, 2001).

El desarrollo de las creencias de autoeficacia se construye a partir de cuatro fuentes: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y estado de activación emocional, esta información llega a tener sentido para las personas luego de pasar a través de un procesamiento cognitivo, es decir, la información a la que el ser humano presta atención, posteriormente la integra de manera reflexiva (Prieto, 2007; Torre. 2007). Los logros de ejecución son considerados las experiencias más importantes e influyentes en la formación de la autoeficacia, por lo tanto, los éxitos

fortalecen las creencias y por consiguiente los fracasos las debilitan, al igual, la obtención fácil y sin esfuerzos de logros harán que las personas tengan la expectativa de obtener resultados rápidos, por lo que incrementan la frustración antes los fracasos (Bandura, 1999; Prieto, 2007; Torre, 2007).

Por otro lado, las experiencias vicarias provienen del automodelado o modelo simbólico, por tanto, se toma a los demás como punto de referencia, se evalúa la propia capacidad, es así que los resultados de la observación permiten interiorizar las oportunidades de alcanzar el éxito, donde se visualiza la capacidad logro o fracaso (Bandura, 1999, Prieto, 2007; Torre, 2007). Respecto al contenido persuasivo verbal, se puede mencionar que no se identifica una gran influencia sobre el incremento de la autoeficacia, a pesar de esto, se sugiere que el contenido persuasivo de forma verbal si logra conseguir hacer un cambio personal debido a que si la valoración que realiza una persona de una situación se fundamenta dentro de límites realista causa que la toma más tiempo elevar las creencias personales que debilitarlas (Torre, 2007; Prieto, 2007).

Por parte de los estados de activación emocional, estas hacen referencia a la intensidad de las reacciones emocionales o físicas no son tan importante en comparación al modo en que son percibidas e interpretadas, entonces, la información en sí misma, no proporciona mayor información, sino que la influencia radica en el procesamiento cognitivo de la información, la cual tendrá mayor peso en el desarrollo de la autoeficacia, en donde la activación emocional puede facilitarla o debilitarla (Bandura, 1999; Prieto, 2007; Torre, 2007).

Asimismo, cabe destacar que las creencias de autoeficacia tienen una permeabilidad y maleabilidad, en el sentido que, puede ser modificas a partir de las experiencias de la persona. Por lo tanto, una experiencia de éxito en el desempeño de una tarea de logro, impactaría generando un incremento de la percepción de autoeficacia de la persona, es decir, las creencias de autoeficacia no son estáticas, sino que tienen la posibilidad de ser desarrolladas para favorecer el desempeño (Bandura, 1999).

3.6 La Autoeficacia Académica y su asociación con la Motivación

Retomando las aportaciones iniciales de Bandura (1987), se identifica que la motivación tiene una incidencia directa con la autoeficacia manifiesta en el contexto escolar, por tanto, el hallazgo teórico explica que el alumno se compromete sólo con las tareas académicas donde pueda sentir seguridad y competencia, el autor anexa que para llegar a dicha manifestación es necesario de los juicios e ideas que el estudiante tiene sobre sí mismo, es decir, dependerá de lo que crea que pueda lograr. Más adelante, estudios de investigación enfocados a comprender la interacción de la autoeficacia y la motivación de logro, confirman los supuestos del precursor Albert Bandura, identificando que los constructos poseen una relación positiva (Terry, 2008), así pues, la autoeficacia influye de manera positiva en la forma de pensar, sentir y actuar de una persona, lo que permite fortalecer el afrontamiento a situaciones conflictivas y la resolución de problemáticas, sin perder interés y esfuerzo al momento de realizar la actividad, en otras palabras, el compromiso se verá elevado (Flores y Choquecota, 2019).

Mientras tanto, el estudio de Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda (2013), recopilando las investigaciones de los autores Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli (1996), les permite sugerir que los altos niveles de autoeficacia que un estudiante puede percibir aumenta su motivación y, por ende, el logro académico, sin embargo, a manera contraria, los resultados de tal investigación revelan que una percepción de baja autoeficacia en los alumnos se asocia con la sintomatología depresiva, es decir, se mostrará un sesgo en el pensamiento cognitivo, un incumplimiento de aspiraciones, así como, una falta en la percepción respecto al control social.

Otro planteamiento encaminado a indagar la relación sobre la autoeficacia académica y la motivación, es propuesta por Ruiz (2005), quien identificó que la manifestación de la vinculación se generaba cuando el estudiante realizaba la selección de las actividades académicas, de manera que, el alumno con un mayor índice de autoeficacia le producirá la motivación para elegir tareas difíciles y desafiantes, al contrario, los pares con una baja autoeficacia mostrarían la tendencia

a evitarlas. Un ejemplo similar al fenómeno anterior, lo expresa Martínez (2016) mencionado que cuando las percepciones de la autoeficacia son elevadas, los estudiantes realizarán tareas y actividades en el cual se consiga el desarrollo de sus destrezas y capacidades adquiridas, mientras que, al percibir una baja autoeficacia se propicia al alejamiento de tareas en las que se puedan producir nuevos aprendizajes, haciendo que el alumno tenga menos interacción con situaciones con mayor reto.

Bajo los mismos postulados, Herrera y Matos (2009) reconocen como una capacidad el comprender la causa del éxito o fracaso de una actividad elaborada y la interpretación del resultado obtenido de la tarea se convierte en el motivante para seguir desarrollando el trabajo, los autores concluyen que la toma de decisión de la persona se direcciona hacia su porvenir, esto quiere decir, que se rigen por la motivación de logro. No obstante, a pesar de los avances que han mostrado las investigaciones respecto a la motivación en asociación con la autoeficacia académica, autores como Pintrich y Schunck (2006) argumentan que la motivación puede ser interferida por otros factores, en especial, sobre aquellos casos donde el resultado que la persona desea esperar no se presenta, así pues, la motivación que podría generarse por la autoeficacia se mostraría con diferencias.

Como conclusión de la investigación de Pintrich y Schunck (2006), postulan la observación respecto a que se necesita de un equilibrio entre las expectativas de los resultados esperados y la propia autoeficacia académica, ya que las expectativas pueden generar consecuencias negativas hacia la motivación al momento se no conseguir el resultado idealizado, al igual, afectará las creencias respecto a su autoeficacia, un ejemplo de tal fenómeno, ocurre cuando el estudiante guiado por la confianza de su autoeficacia elige un tema complicado que al final lo supera, y por ende, no logra obtener el resultado esperado.

3.7 La Autoeficacia Académica y el Autoconcepto del Alumno

Retomando de nueva cuenta las aportaciones de Printrich y Schunk (2006), sugieren cierta relación con la autoeficacia académica y el autoconcepto del estudiante, que se direcciona hacia la tarea y las competencias. Comparando la base teórica de ambos constructos, la autoeficacia refiere a una autoevaluación de la confianza personal orientada hacia las habilidades propias (Véliz, Dorna y Sandoval, 2016), mientras que, el autoconcepto es un conjunto de juicios obtenidos a través de la evaluación que realiza la persona por sí mismo, donde se expresa el modo en que se representa conoce y valora la persona (Cardenal y Fierro, 2003). Entonces, teniendo en cuenta las fuentes técnicas de los dos constructos se identifica una conexión sobre la organización y realización de acciones preventivas mediante la experiencia, lo que indica que el alumno comprende y tiene conciencia para reconocer determinadas actividades en las que es bueno, logrando forma soluciones a los retos que se presentan (Printrich y Schunk, 2006).

Sin embargo, en una postura opuesta Martínez (2016) considera que la autoeficacia académica si cuenta con diversas diferencias respecto a al autoconcepto, explicando que la autoeficacia establece objetivos personales e individuales, es decir, tiene una dimensión más situacional, por lo tanto, las metas y las expectativas de los resultados esperados serán más específicas, además, los juicios del constructo van a diferir dependiendo del ambiente o la persona que se encuentre en el contexto académico, así pues, elementos como los estados emocionales, situaciones y de circunstancia son importantes cuando se realiza la apreciación de la autoeficacia.

Por otra parte, González-Pineda y Núñez (2002) afirmaba que la formación del autoconcepto surge del resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo, así como, el de la propia conducta, de tal modo, que los resultados obtenidos del aprendizaje escolar incidían directamente sobre el autoconcepto del alumno, dicha investigación continúa explicando que el autoconcepto puede favorecer de manera positiva el aprendizaje dentro del aula debido a que le permite al estudiante utilizar procedimientos estratégicos para facilitar el procesamiento de

la información de diversas áreas, no obstante, aunque se requiere de que alumno tenga confianza sobre sus capacidades, es decir, tener altas expectativas de autoeficacia académica (Martínez, 2016).

3.8 La Autoeficacia como reguladora del Funcionamiento Humano

De acuerdo a las aportaciones de Bandura (1999), postula que las creencias de autoeficacia son reguladoras del funcionamiento humano a través de cuatro procesos imprescindibles, así como, interrelacionados. Comienza describiendo a los procesos cognitivos refiriendo que la conducta humana es regulada por cogniciones anticipatorias en donde se elaboran los objetivos y metas personales, por lo tanto, a mayor autoeficacia, mayores objetivos con un alto nivel de compromisos para alcanzarlos, en forma contraria, a menor autoeficacia se generan situaciones desconocidas las cuales son riesgo potenciales que conllevan al fracaso, creando dudas e impactando e patrones de pensamiento, proporcionado o impidiendo, determinadas conductas.

El segundo postulado son los procesos motivacionales, que se originan cognitivamente, en este caso, las personas altamente eficaces declaran que los fracasos son a consecuencia de falta de esfuerzo o situaciones adversas, por el contrario, las personas ineficaces declaran que los fracasos se deben a la poca capacidad que poseen (Prieto, 2007). El autor continúa mencionado que las expectativas de resultados son fuentes de motivación debido a que las personas toman acciones en función de las creencias que tiene sobre su propia capacidad y las consecuencias de esas acciones, es decir, a mayor expectativas y valor otorgado a los resultados mayor será la motivación. Por lo tanto, lo anterior las personas conllevan a guiar sus conductas, creando incentivos, para poder alcanzar las metas (Bandura, 1999; Prieto, 2007; Torre, 2007).

El tercer proceso es el afectivo, que respecto a la autoeficacia toma un papel determinante para percibir, manejar y procesar los posibles eventos amenazantes, los cuales incrementan o disminuyen el nivel de estrés, ansiedad y depresión, en este proceso, cuanto mayor sea la autoeficacia, se podrán enfrentar con éxito las

situaciones estresantes, de manera opuesta, la generación de depresión es la aspiración insatisfecha (Bandura, 1999). Por último, se encuentra el proceso de selección que hace referencia a que las personas son parte del entorno, es decir, la autoeficacia está inmersa en el estilo de vida, actividades y entornos que las personas seleccionan para desenvolverse, evitando entornos y actividades en lo que se consideran que no tienen la capacidad para manejar, pero buscan aquellos retos en lo que consideran que son capaces de manejar, por tanto, personas con alta autoeficacia visualizan la tareas difíciles como retos por alcanzar, mientras que personas con deteriorada autoeficacia, evitan retos difíciles que son posibles amenazas.

MÉTODO

Objetivo general

Relacionar la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.

Objetivos específicos

- a). Describir el nivel de procrastinación académica de los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.
- b). Describir el nivel de perfeccionismo de los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.
- c). Describir el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.
- d). Identificar si la procrastinación está relacionada con el perfeccionismo de los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.
- e). Identificar si la procrastinación está relacionada a la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.
- f). Identificar si el perfeccionismo está relacionado a la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios del CU UAEM Atlacomulco.

Planteamiento del Problema

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) realizó el foro de trabajo para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que planteaba la globalización para aquel momento. De acuerdo al estudio publicado por la OCDE, donde se analiza la situación educativa, se expone que de 33 países miembros de la organización, México y Turquía tienen el primer lugar en el abandono de la educación universitaria. Esto indica para la población mexicana que sólo el 17% de los jóvenes habían logrado cursar con éxito la educación superior durante el año 2016.

Posteriormente, el portal digital de la Fundación Universia (2019) reafirmaba que la deserción universitaria continuaba siendo un reto para México, estimando que la cuarta parte de los jóvenes entre los 18 y 24 años no tuvieron la oportunidad de continuar con sus estudios a causa de un bajo aprovechamiento escolar. Tal hallazgo permite identificar que un factor asociado al abandono de la educación superior es el rendimiento académico, por tanto, se hace una prioridad indagar sobre aquellas variables que afectan el proceso de aprendizaje del alumno que originan un deficiente desempeño escolar.

Centrándose en el postulado anterior, es la aportación de Alaníz (2009) quien reconocía que la educación de los jóvenes en México era influenciada principalmente por los aspectos cognitivos, no obstante, más adelante se incorporaría el área emocional y psicológica, dicho enfoque logró reconocer que las variables como la personalidad tienen un vínculo con el proceso de aprendizaje; por lo cual, se sugería que la resiliencia, la autoestima y la autoeficacia propiciaban que el estudiante se involucrara activamente con su desempeño escolar (Plata et al, 2014). De manera contraria, la presencia de dificultades académicas se asocia con varias conductas desadaptativas (Florenzano, 1998; Gruber, 2001), investigaciones posteriores, revelaron que los comportamientos de procrastinación genera entre los universitarios una progresiva decaída en el rendimiento académico (Clariana et al, 2012). Con lo descrito anteriormente, es que se puede visualizar que la deserción académica no es un fenómeno aislado del propio estudiante, es decir, existe una intervención de conductas, rasgos de la personalidad y procesos cognitivos que pueden afectar de manera positiva o negativa el aprendizaje del alumno.

Retomando las variables que se abordan en este trabajo de investigación la Fundación Universia (2019) ofrece un dato que acerca más el abandono escolar con la manifestación de conductas de procrastinación, determinado que tal situación son las carencias de habilidades de aprendizaje, en la cual, se encuentran las dificultades para aprobar o el miedo al fracaso. Desde ese referente, autores como Ferrari, Johnson y McCown (1995) sostienen que se originan conductas de procrastinación, es decir, que el estudiante comenzará a tener problemas a causa

de aplazar sus actividades o tareas académicas de manera voluntaria e innecesaria (Tuckman, 2013). Por ejemplo, se presenta un mal empleo de los tiempos para comenzar o finalizar la redacción de un ensayo, el estudiar para un examen o hacer una lectura, enfocándose a realizar otras actividades ajenas a los objetivos académicos (Asikhia, 2010). Estas conductas se asocian en su mayoría a condiciones desfavorables para el aprendizaje académicos produciendo un declive en el rendimiento académico de los alumnos que como consecuencia genera el abandono de la institución educativa (Clariana et al., 2019; García y Silvia, 2019).

A su vez, el alumno que desarrolla conductas de procrastinación no sólo se enfrenta a las consecuencias de un rendimiento académico delimitado, también a nivel psicológico presentará mayores malestares que se relacionan con la ansiedad, un déficit de autoestima, depresión, baja autoestima, comportamientos desorganizados o disminución de la motivación intrínseca logrando producir efectos sobre la personalidad, el carácter y los hábitos (Jackson et al, 2003; Spada, Hiou y Nickcevic, 2006).

No obstante, el miedo al fracaso puede explicarse debido a que los estudiantes se fijan altos estándares y expectativas para el propio desempeño por lo que dudan sobre sus acciones académicas, este fenómeno incluirá preocupación y temor a cometer errores característicos de personas perfeccionistas (Frost, Marten, lahart y Rosenblatle, 1990). En el escenario, donde el rendimiento académico es bajo, siendo esta la elección del propio estudiante, y propiciando la toma de decisión del abandono de estudio universitario, se destacaría el reconocimiento de los juicios, percepciones y creencias que cada estudiante tiene sobre sus propias capacidades (Prieto, 2013). Esto se refiere a la autoeficacia académica, en donde existe un proceso en los cuales los estudiantes activan y sostienen cogniciones, afectos y comportamientos que están sistemáticamente orientados para alcanzar objetivos (Rosário et al., 2012).

Retomando a Parejos (1995), este autor mencionaba que al realizar evaluaciones de la autoeficacia académica combinando las variables como el desempeño escolar, las habilidades del estudiante, el autoconcepto, la ansiedad, entre algunas

otras, podrían ser determinantes en la vida académica del estudiante, teniendo en cuenta esto, propiciarle los elementos necesarios para fortalecer su preparación académica. Un alumno que se encuentra con un desempeño escolar poco alentador manifestará poco bienestar físico y psicológico (Thakkar, 2009), por su parte, el estudiante que no culmina con sus estudios superiores supone un potencial riesgo debido a que se pueden desarrollar desordenes de conducta, posibilita al consumo de sustancias adictivas y se obtienen pocas posibilidades de empleo (Frías, López y Díaz, 2003).

Ahora, situados al contexto del CU UAEM Atlacomulco con respecto a la deserción escolar, su cuantificación es elaborada por la agenda estadística de la Universidad Autónoma del Estado de México (2020), mostrando que el índice de abandono escolar de los estudios profesionales del plantel es 110 alumnos (7.7%) en su totalidad, de los cuales las licenciaturas que se encuentran con un alto porcentajes son: la licenciatura en ingeniería en computación con 14 estudiantes (12.9%), seguida por la licenciatura en informática administrativa con 13 alumnos (11.6%), y finalmente con 9 estudiantes (7.8%) se encuentra la licenciatura en contaduría. Además, se destaca que son las mujeres quienes cuentan con un mayor índice de deserción escolar con un (9.7%) del total de la comunidad estudiantil, es decir, que 11 alumnas abandonan sus estudios en comparación al (6.3%) que corresponde a 7 hombres estudiantes.

Por lo descrito anteriormente, es que se acentúa la importancia de reconocer a las variables que propician la deserción escolar y su manifestación sobre el estado psicológico del alumno, así pues, en este trabajo de investigación las conductas de procrastinación son un factor determinante para afectar negativamente el rendimiento académico del alumno ocasionando dicho fenómeno. Esta afirmación es sustentada en el estudio de Bruinsma y Jansen (2009) donde se identifica que altas tendencias de procrastinación genera menos probabilidades de finalizar con éxito los estudios. Ahora bien, con tal premisa se requiere identificar aquellos motivantes que rodean a la ejecución de la procrastinación, por lo cual, se retoma el rasgo de personalidad perfeccionismo debido a que Sudler (2013) encontró en la

literatura una posible relación con la procrastinación. Además, al abordar el proceso de aprendizaje del alumno se requiere conocer en el proceso cognitivo y motivacional que causa que el alumno sea activo y no en las actividades académicas (Zimmerman y Moylan, 2008), por lo que la autoeficacia académica se considera un factor que debe ser analizando en conjunto con las conductas de procrastinación.

Pregunta de Investigación

¿Existirá relación entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de CU UAEM Atlacomulco?

Hipótesis

Hipótesis de Trabajo

Ht. Existe relación entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de CU UAEM Atlacomulco.

Hipótesis Estadísticas

Ho. No existe relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de CU UAEM Atlacomulco.

Ha. Existe relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de CU UAEM Atlacomulco.

Tipo de Estudio

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2000), el estudio es de tipo correlacional ya que se adecuan con los objetivos y características del presente trabajo.

Variables

Procrastinación Académica

Definición Conceptual:

La procrastinación se define como el hecho de posponer responsabilidades (tareas o trabajo) y decisiones de manera habitual. Es la tendencia a gastar tiempo, demorar y aplazar de forma intencionada algo que debe ser hecho (Tuckman, 2003). Un tipo de procrastinación es la académica, definida como una demora innecesaria e injustificada de las tareas relacionadas con los estudios (Rodríguez y Clariana, 2017).

Definición Operacional:

La procrastinación académica será evaluada con la prueba Procrastination Assesmente Scale-Students (PASS), creada por Solomon y Ruthblum en 1984 y adaptada a la versión en español por Garzón y Gil (2017). Consta de 44 ítems que se divide en dos secciones; la primera dirigida a determinar la frecuencia de la procrastinación y el grado de ansiedad y la segunda sección indaga las razones cognitivo-conductual para procrastinar.

Perfeccionismo

Definición Conceptual:

El perfeccionismo se define como la presencia de ciertas actitudes, creencias que se relacionan con la propensión a fijarse estándares altos de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de dichos estándares, así como una creciente preocupación por cometer errores (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990).

Definición Operacional:

El perfeccionismo será evaluado con la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS), validada al español por Franco-Paredes y colaboradores en 2010. Consta de 35 reactivos agrupados en seis dimensiones: Exigencias personales, preocupación por los errores, duda sobre las acciones, expectativas paternas, críticas paternas y organización.

Autoeficacia Académica

Definición Conceptual:

El concepto de autoeficacia académica no hace referencia a las habilidades de las que dispone el sujeto, o los recursos personales que le permiten dominar las continuas circunstancias cambiantes del entorno académico, sino a la opinión que éste tenga sobre lo que puede o no hacer con ellos (Bandura, 1995). Para Zimmerman (1999), la define como juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas.

Definición Operacional:

La autoeficacia académica será evaluada mediante el cuestionario de la autoeficacia académica general, realizada por Torres en el 2007. Consta de 9 ítems y toma como base la teoría socio-cognitiva de la autoeficacia de Bandura.

Instrumentos

Procrastinación Académica

La prueba Procrastination Assesmente Scale-Students (PASS), creada por Salomon y Rothblum en 1984, y en la versión en español adaptada por Garzón, A y Gil, F. en el 2017. Consta de 44 ítems y se divide en dos secciones, la primera parte en 18 ítems dirigida a determinar la frecuencia de la procrastinación y el grado en el cual culmina la ansiedad, dividida en seis tipos: a) presentar un trabajo final, b) estudiar para un examen, c) llevar al día las lecturas asignadas semanalmente, d) realizar tareas administrativas, e) asistir a reuniones (tutorías), y f) desarrollar tareas académicas en general. Los participantes indican la frecuencia que posponen la realización de dichas tareas con una escala Likert de cinco puntos: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

La segunda sección del instrumento abarca del ítem 19 al 44, las cuales indagan las razones cognitivo-conducta para procrastinar. Ofreciendo 26 posibles razones que explicarían la procrastinación de estas tareas. Las cuales serían; ansiedad,

dificultad para tomar decisiones, baja asertividad, rebelión contra el control, miedo al éxito, aversión a la tarea o perfeccionismo, son algunos de los motivos sugeridos. Se utiliza una escala Likert de cinco puntos, en la que el valor 1 corresponde a “no refleja mis motivos en absoluto” y 5 a “los refleja perfectamente”.

Perfeccionismo

La Escala Multidimensional de Perfeccionismo (MPS), es una adaptación al castellano de la Frost Multidimensional Perfectionism Scale, creada en 1990 por Frost, Marten, Lahart y Rosenblate. La versión en español fue validada por Franco-Paredes y colaboradores en el 2010. Consta de 35 reactivos agrupados en seis dimensiones: 1) Exigencias personales; 2) Preocupación por los errores; 3) Dudas sobre acciones; 4) Expectativas paternas; 5) Criticas paternas; y 6) Organización.

La escala se califica con cinco opciones de respuesta, mediante una escala Likert donde 1 es “totalmente desacuerdo” y 5 es “totalmente de acuerdo” donde las puntuaciones más altas significan mayor presencia de perfeccionismo. Para el total de la escala, la consistencia interna fue de 0,87 y por factores vario entre 0,65 para expectativas paternas y 0,86 para preocupación por los errores.

Autoeficacia Académica

El cuestionario para medir la autoeficacia académica general, es una adaptación de la sub-escala de autoeficacia de Pintrich, Smith, García y Mackeachie de 1991, realizada por el Dr. Juan Carlos Torre Puente en el 2007. Toma como base la teoría socio-cognitiva de la autoeficacia de Bandura y su aplicación está dirigida a estudiantes universitarios, consta de nueve ítems de tipo de respuesta politómica de cinco puntos de respuesta: (1) yo no soy así, (2) totalmente en desacuerdo, (3) nada que ver conmigo, (4) me refleja perfectamente y, (5) totalmente de acuerdo. El modo de aplicación es tanto individual como colectivo y sin límite de tiempo. El cuestionario fue validado en España a través del juicio de 4 expertos de la Universidad Pontificia Comilla de Madrid, mientras tanto, el nivel de fiabilidad es del 0.903.

Población

La población que se utilizó para la presente investigación fueron los alumnos que integran a la comunidad estudiantil del CU UAEM Atlacomulco que cuenta con una matrícula 1,417 estudiantes, de los cuales 830 son mujeres y 587 hombres. El espacio académico se encuentra dividido entre 6 licenciaturas que se conforma por: la licenciatura en administración con una inscripción de 243 alumnos, la licenciatura en contaduría constituida de 238 alumnos inscritos, la licenciatura en derecho con un número de 367 alumnos, la licenciatura en informática administrativa formada por 133 alumnos, la licenciatura en ingeniería en computación con 166 alumnos y la licenciatura en psicología con 270 estudiantes inscritos en su plan de estudios (UAEM, 2020).

Tabla 1. Composición de la población del CU UAEM Atlacomulco

Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje
Administración	243	17
Contaduría	238	17
Derecho	367	26
Informática Administrativa	133	9
Ingeniería en Computación	166	12
Psicología	270	19
$\Sigma = 1,417$		

Muestra

De acuerdo con Aiken, Cohen y West (2003), y Hurlburt (2006), el muestreo que se empleó para la presente investigación es no representativa de tipo no probabilística. Por tanto, la muestra estuvo constituida por 92 estudiantes universitarios que se integró por 57 mujeres (62%) y 35 hombres (38%), con edades comprendidas entre los 17 y los 25 años.

Criterios de inclusión

- Los participantes tienen que estar inscritos a un periodo escolar en el CU UAEM Atlacomulco.
- Se debe cumplir con el rango de edad solicitado que se conforma de los 17 a los 25 años.
- Los participantes tienen que estar interesados en formar parte del trabajo de investigación.

Criterios de exclusión

- Que el participante haya concluido o pausado su estancia estudiantil en el CU UAEM Atlacomulco.
- No estar inscrito dentro de un periodo escolar en el CU UAEM Atlacomulco.

Diseño de la Investigación

Para el presente trabajo de investigación, se empleará un diseño no experimental de tipo transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Captura de la Información

Los pasos que se llevarán a cabo para la recolección de datos para la investigación, serán los siguientes:

- Se solicitó a la dirección del CU UAEM Atlacomulco la autorización para aplicar los instrumentos a los estudiantes que integran a la matrícula escolar de la institución.
- Se realizó una selección de los grupos candidatos para aplicar los instrumentos en conjunto con el asesor de tesis.
- Con apoyo de los coordinadores de las licenciaturas e ingenierías participantes, se ubica al grupo de manera virtual, posteriormente, se solicitó a los docentes que encabezan al grupo informar a los alumnos respecto a las indicaciones para la aplicación del instrumento.
- Finalmente, se envía la liga del formulario en el cual se encuentran los instrumentos para su respectiva aplicación.

Procesamiento de la Información

En la investigación se trabajó con la estadística inferencial de tipo paramétrica, utilizando el análisis de correlación de Pearson, con un nivel de significancia de 0.05 y un intervalo de confianza del 95%.

RESULTADOS

De acuerdo a los instrumentos aplicados que componen la muestra, en un primer momento, se elaboró un análisis descriptivo de los resultados obtenidos respecto a las variables sociodemográficas que se incluyen en el presente estudio.

De acuerdo con el sexo de los estudiantes universitarios, se observa que el sexo femenino es el que predomina con un porcentaje del 62%, mientras tanto, el sexo masculino se encuentra por debajo con un porcentaje del 38% (véase Figura 1).

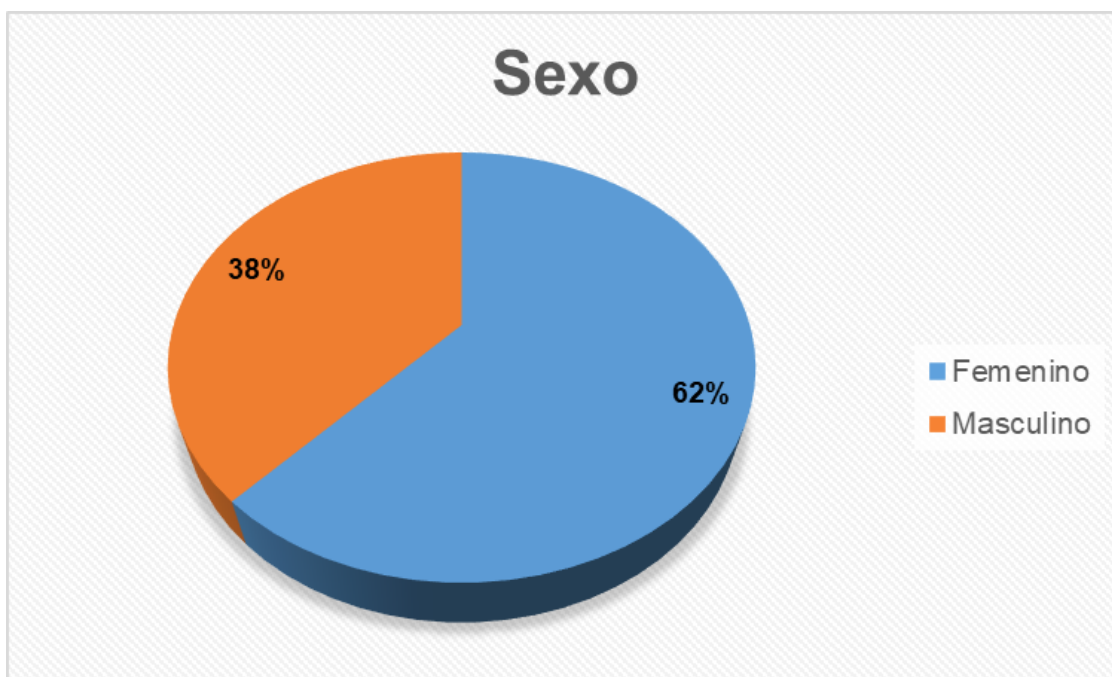


Figura 1. *Porcentajes de alumnos según su sexo.*

En cuanto a la edad de los alumnos universitarios, el rango de edad con mayor predominancia se encuentra entre los 17 y los 19 años con un porcentaje del 52%, sin embargo, el rango de edad de 20 a 22 años también cuenta con un porcentaje alto que representa un 45% (véase Figura 2).

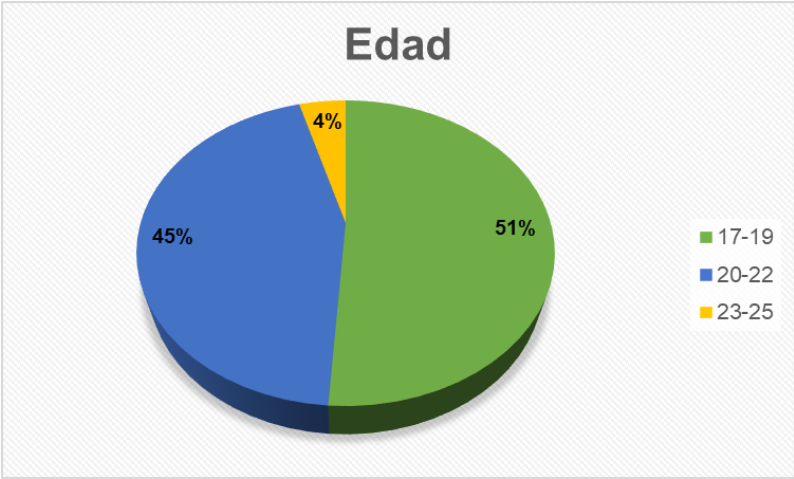


Figura 2. *Porcentaje de alumnos según su edad.*

Respecto a la carrera universitaria que cursan los alumnos, se visualiza que la licenciatura en contaduría tiene mayor predominancia con un porcentaje del 43%, mientras tanto, la licenciatura en psicología y la ingeniería en computación se encuentran muy a la par con un porcentaje de 24% y 29% respectivamente (véase Figura 3).

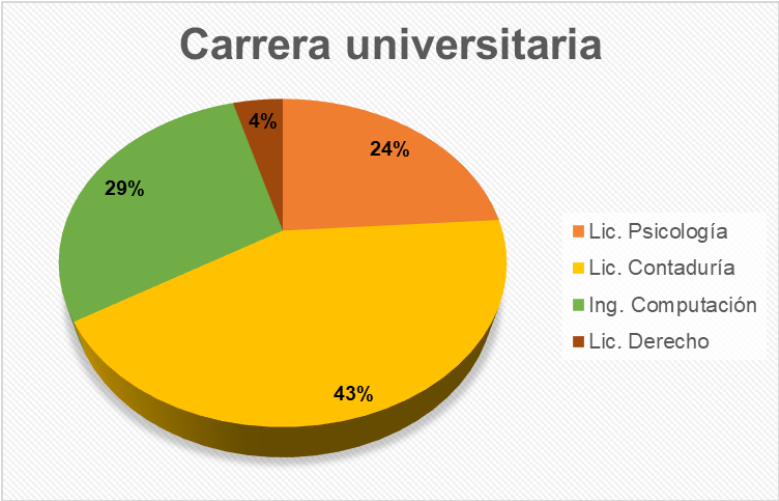


Figura 3. *Porcentaje de alumnos según la carrera universitaria que cursan.*

Como segundo momento, se realizó un análisis descriptivo de las variables de estudio correspondientes a esta investigación. Cabe recalcar que a partir de la siguiente figura, todas las gráficas que se muestran se realizaron bajo el mismo procedimiento estadístico, es decir, la categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 desviaciones positivas y 3 desviaciones negativas).

A continuación, se muestran las gráficas de los resultados obtenidos de la variable de procrastinación académica:

De acuerdo con el grado de postergación de la tarea, el porcentaje con mayor predominancia en los alumnos universitarios es el bajo el cual representa el 48% de la muestra, sin embargo, otro grado representativo es el alto con un porcentaje del 26% (véase Figura 4).

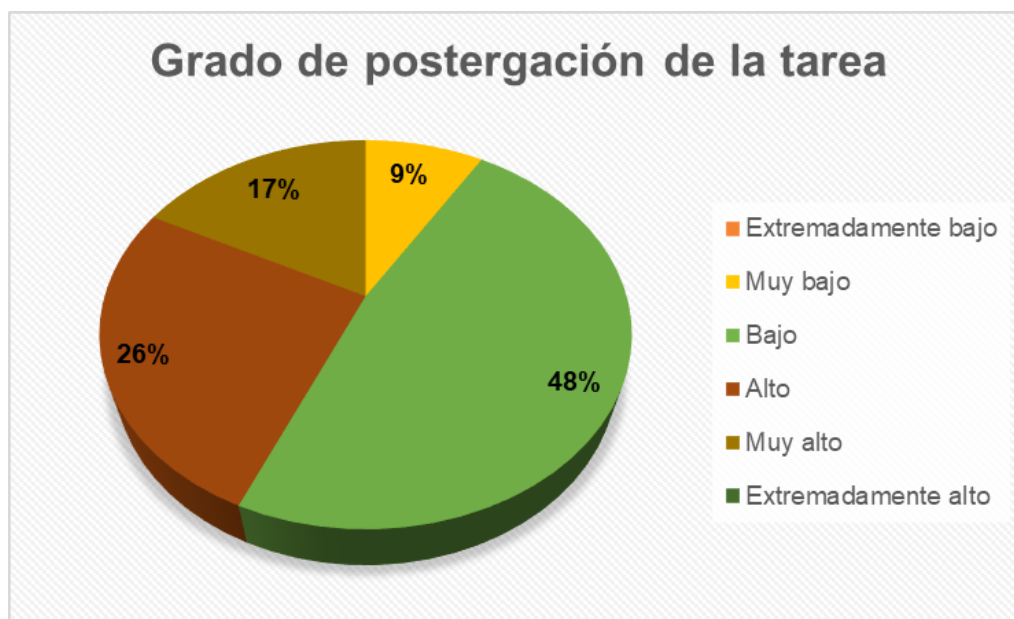


Figura 4. Grado en que posterga las tareas los alumnos universitarios.

Con respecto al grado en que la postergación es un problema, se distingue que porcentaje predominante en los estudiantes universitarios es el muy bajo representando el 39%. Otro porcentaje a la par que el anterior, se encuentra en bajo que cuenta con 34% de la muestra (véase Figura 6).

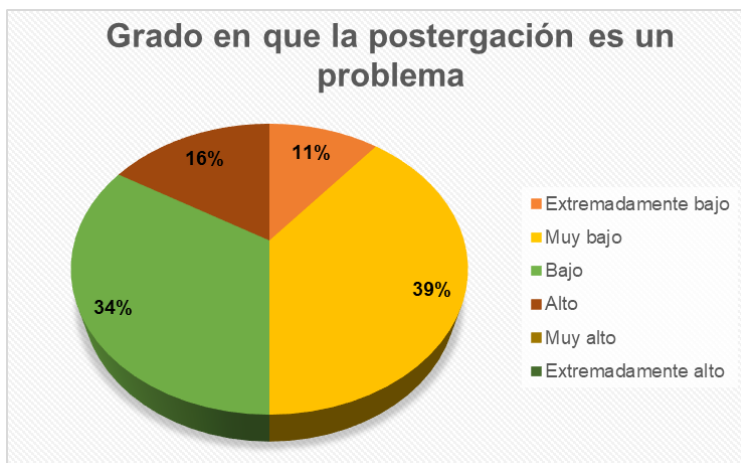


Figura 5. Grado en que la postergación es un problema para el alumno universitario.

En cuanto al porcentaje del deseo a cambiar la tendencia a procrastinar, el porcentaje predominante en los alumnos universitarios es el alto que representa en 38% de la muestra (véase Figura 6).



Figura 6. Porcentaje del deseo de querer cambiar la tendencia a procrastinar en los alumnos universitarios.

Respecto a la percepción sobre la falta de recursos, se observa que el porcentaje con mayor predominancia en los estudiantes universitario es el alto representado un 47% de la muestra (véase Figura 7).

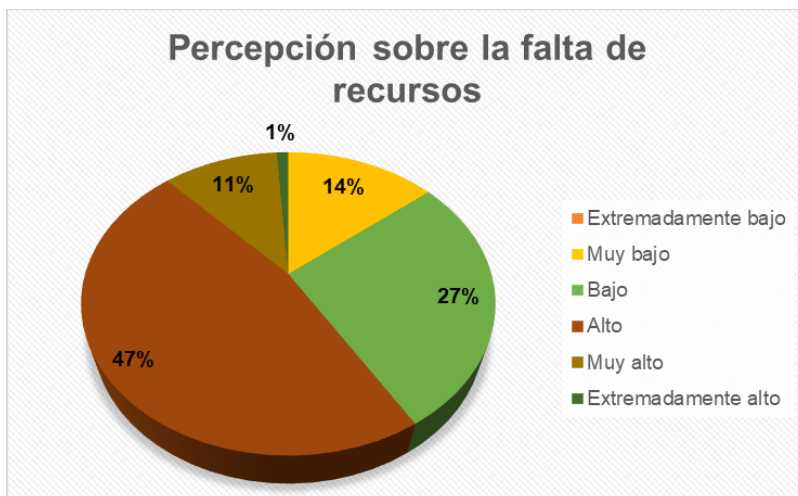


Figura 7. *Porcentaje de la percepción sobre la falta de recursos en los alumnos universitarios.*

En el porcentaje de la reacción ante las exigencias o demandas, se aprecia que el porcentaje predominante en los alumnos universitarios es el bajo, que representa el 38% de la muestra, sin embargo, otro porcentaje representativo es el alto el cual representa un 35% de la muestra (véase Figura 8).



Figura 8. *Porcentaje de la reacción ante exigencias o demandas de los alumnos universitarios.*

De acuerdo con el porcentaje de la falta de energía para realizar tareas, se distingue que el porcentaje predominante en los alumnos universitario es el alto, representado un 47% de la muestra (véase Figura 9).

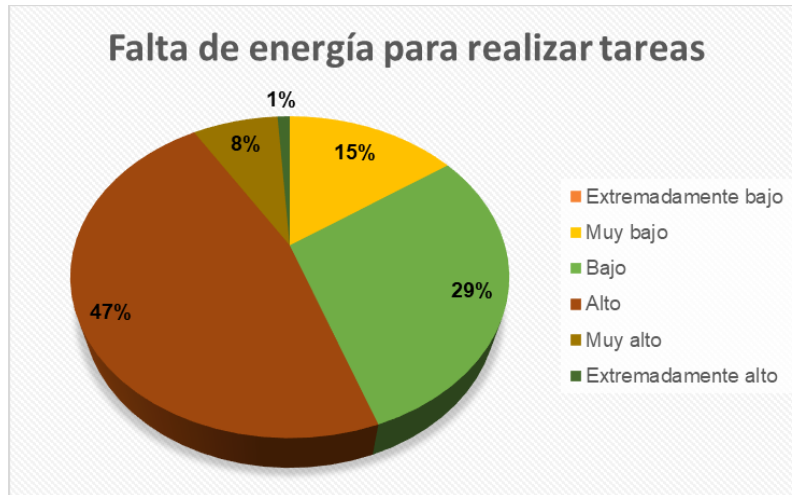


Figura 9. Porcentaje de falta de energía para iniciar y realizar tareas en los alumnos universitarios.

Al igual, se realizó el análisis descriptivo que corresponde a la variable de perfeccionismo en el cual se obtuvieron los siguientes resultados:

De acuerdo al factor de exigencias personales, se visualiza que el nivel predominante en los estudiantes universitarios es el alto que representa un porcentaje 40% de la muestra (véase Figura 10).

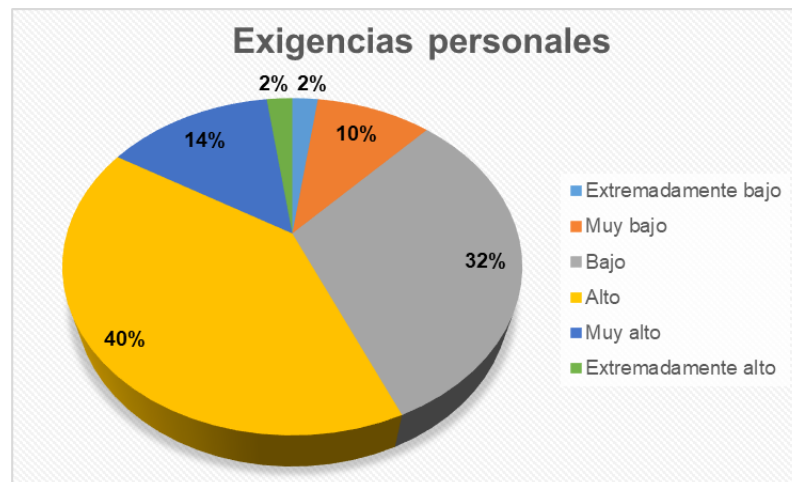


Figura 10. Nivel de exigencias personales en los alumnos universitarios.

En el factor preocupaciones por los errores, se observa que nivel predominante en los estudiantes universitarios es el bajo, el cual, representa un porcentaje del 35% de la muestra (véase Figura 11).

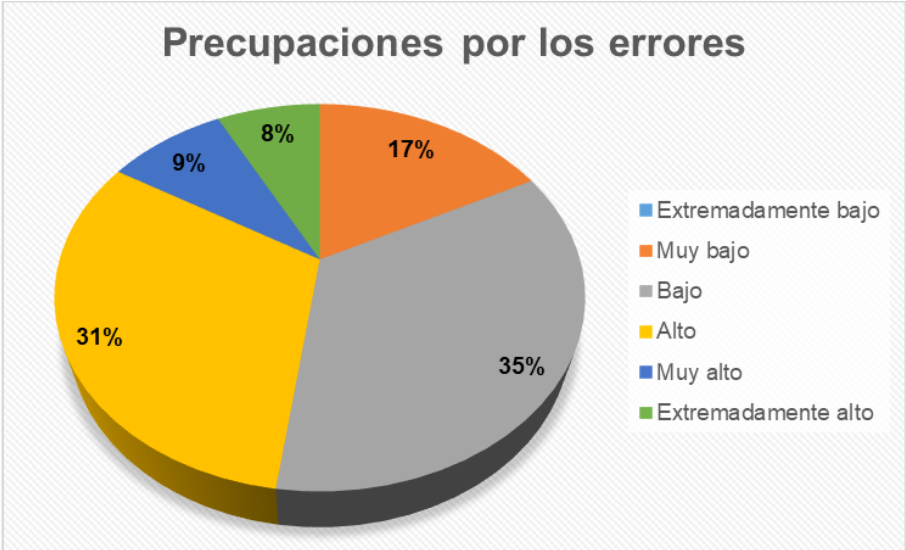


Figura 11. Nivel de preocupación por los errores en los alumnos universitarios.

En cuanto al factor respecto a las dudas sobre las acciones, se denota que el nivel predominante en los estudiantes universitario es el alto representado un 51% de la muestra (véase Figura 12).

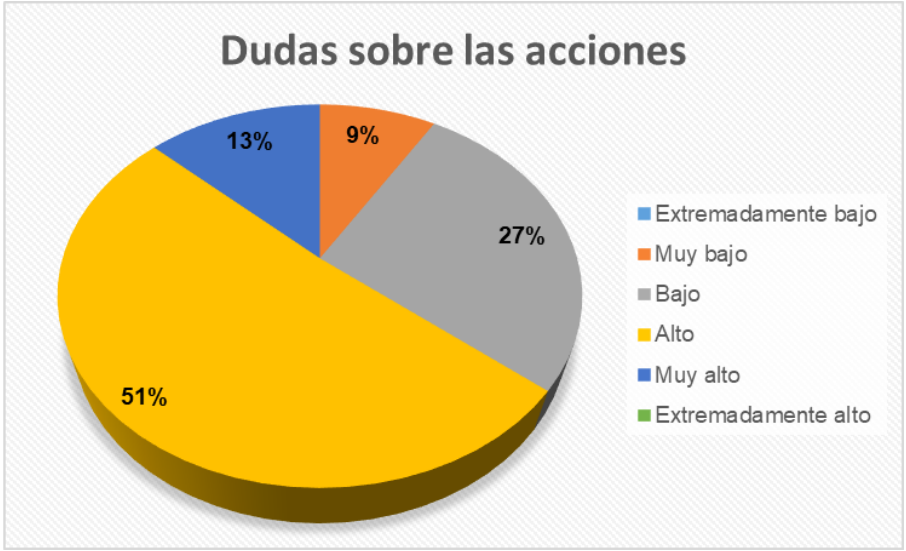


Figura 12. Nivel de dudas sobre las acciones en los alumnos universitarios.

En el factor de expectativas paternas, se puede percibir que el nivel predominante en los alumnos universitarios es alto en el que el porcentaje representa un 41% de la muestra (véase Figura 13).

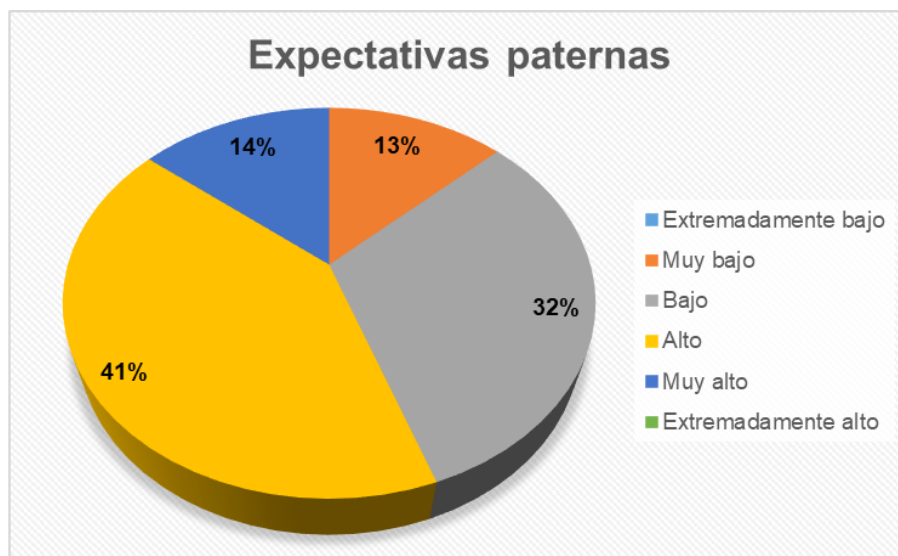


Figura 13. Nivel de expectativas paternas en los alumnos universitarios.

Con respecto al factor de críticas paternas, se observa que el nivel predominante en los estudiantes universitarios es el bajo con un porcentaje del 41%, sin embargo, a la par se encuentra el nivel alto en que se visualiza un porcentaje del 40% de la muestra (véase Figura 14).

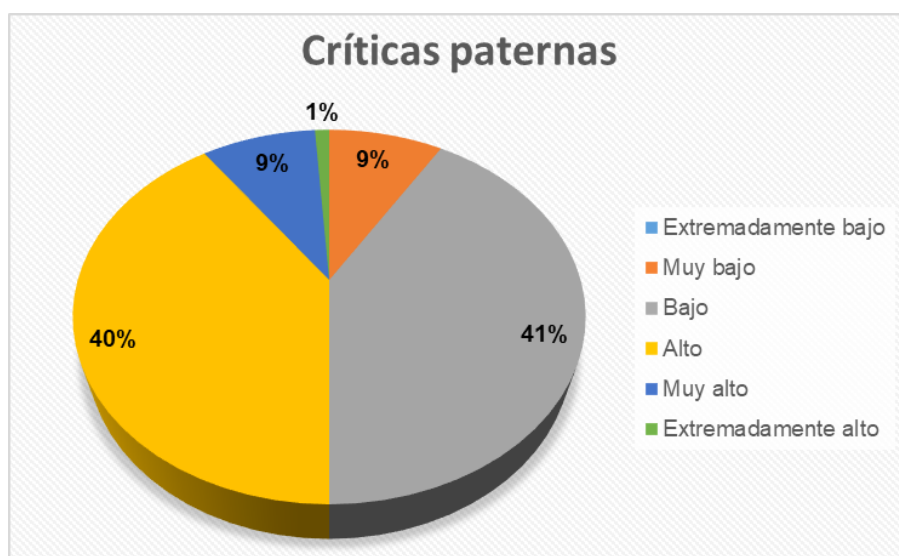


Figura 14. Nivel de críticas paternas en los alumnos universitarios.

En el factor organización, se visualiza que el nivel con mayor predominancia en los estudiantes universitarios es el alto, lo cual representa un porcentaje del 48% de la muestra (véase Figura 15).

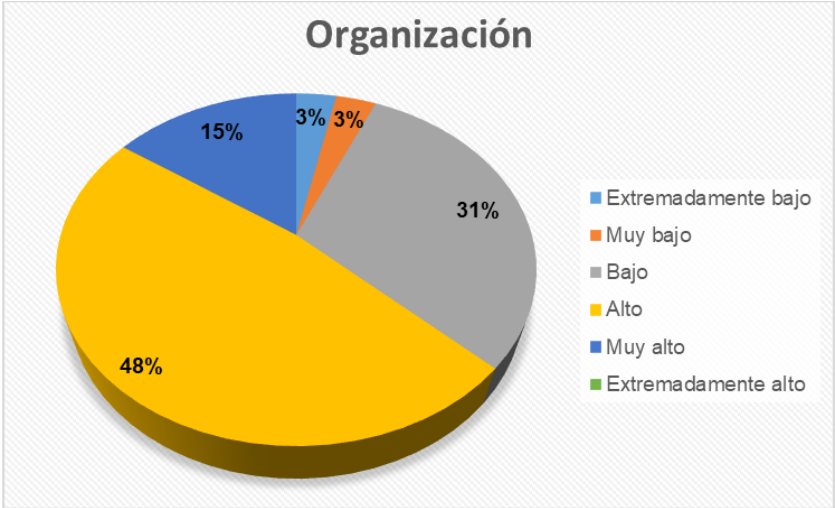


Figura 15. Nivel de organización del alumno universitario.

Asimismo, se realizó el análisis descriptivo correspondiente a la variable de autoeficacia académica en el cual se obtuvieron los siguientes resultados:

De acuerdo con el nivel de autoeficacia académica, se distingue que el nivel predominante en los estudiantes universitarios es el bajo, lo cual, representa un porcentaje del 41% de la muestra (véase Figura 16).

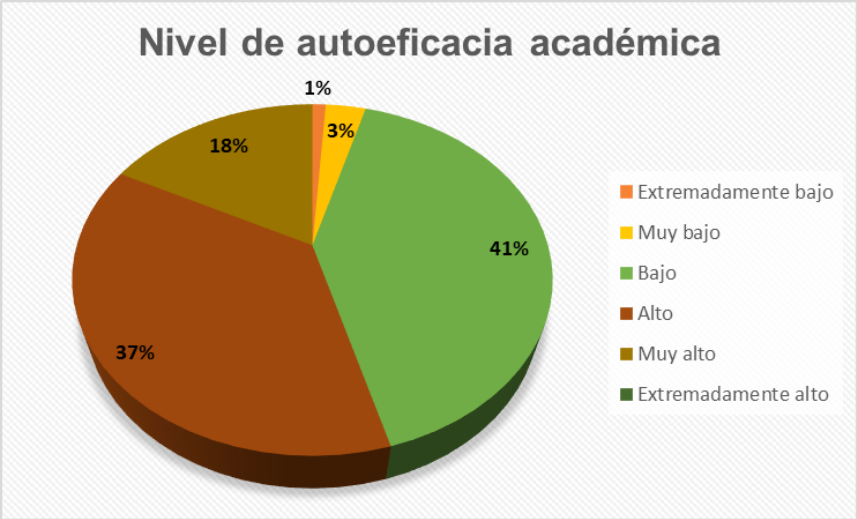


Figura 16. Nivel de autoeficacia académica en los alumnos universitarios.

Una vez elaborado los análisis descriptivos, la segunda etapa que se llevó a cabo es realizar distintos análisis inferenciales que existen entre las variables de estudio. A continuación, se presentan los resultados obtenidos derivado de los análisis de correlaciones.

Tabla 2. Correlación entre las variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Grado de postergación	—												
2 Grado de problemática	.406**	—											
3 Deseo de cambio	-.082	.221*	—										
4 Falta de recursos	.086	.302**	.088	—									
5 Reacción a exigencias	.218*	.253*	-.034	.779**	—								
6 Falta de energía	.232*	.194	.106	.731**	.758**	—							
7 Exigencias personales	.193	-.042	-.089	.207*	.302**	.187	—						
8 Preocupación por errores	.242*	.076	-.093	.453**	.538**	.478**	.414**	—					
9 Dudas sobre acciones	.101	.042	-.060	.459**	.443**	.429**	.457**	.663**	—				
10 Expectativas paternas	.186	.020	-.166	.334**	.385**	.328**	.630**	.721**	.481**	—			
11 Críticas paternas	.213*	.165	-.061	.473**	.519**	.474**	.323**	.773**	.597**	.686**	—		
12 Organización	-.002	-.107	-.002	.109	.082	.070	.747**	.158	.317**	.401**	.062	—	
13 Autoeficacia académica	.013	-.157	.058	-.180	-.084	-.084	.512**	-.138	-.156	.128	-.150	.533**	—

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados mostrados revelan una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de grado en que se posterga la tarea y la dimensión de preocupación por los errores ($r = .242^*$, $p < 0.05$). Por lo tanto, esto indica que los estudiantes universitarios generalmente presentan conductas de procrastinación a causa de preocupaciones a cometer errores en sus tareas académicas. Asimismo, se denota que la dimensión del grado en el que se posterga la tarea tiene una correlación positiva y estadísticamente significativa con la dimensión de críticas paternas ($r = .213^*$, $p < 0.05$), es decir, que las conductas a procrastinar que los

alumnos universitarios muestren se verán influenciadas por los juicios negativos que los padres realicen sobre el rendimiento académico que reflejen los hijos.

Se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de percepción sobre la falta de recursos y la dimensión de exigencias personales ($r = .207^*$, $p < 0.05$), esto significa que el alumno universitario tendrá pensamiento de incapacidad para realizar sus actividades académicas debido a que se propone por sí mismo metas educativas fuera de su alcance o demasiado alto. Igualmente, los hallazgos mostraron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de percepción sobre la falta de recursos y la dimensión de preocupación por los errores ($r = .453^{**}$, $p < 0.01$), lo que indica que los pensamientos de incapacidad ante las habilidades o conocimientos de los alumnos universitarios frente a las actividades académicas son producidos por el temor y miedo a cometer equivocaciones en el desarrollo de sus tareas académicas. También se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de percepción sobre la falta de recursos y la dimensión de dudas sobre las acciones ($r = -.459^{**}$, $p < 0.01$), es decir, que los pensamientos de incapacidad ante las tareas académicas propician a que el alumno universitario sea indeciso frente al trabajo educativo que desarrolla.

Asimismo, la dimensión de percepción sobre la falta de recursos tiene una correlación positiva y estadísticamente significativa con la dimensión de expectativas paternas ($r = .334^{**}$, $p < 0.01$), por lo tanto, los pensamientos de falta de conocimientos y habilidades para realizar las tareas académicas es influenciado por las creencias que los padres imponen a los hijos respecto al rendimiento académico. También se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de percepción sobre la falta de recursos y la dimensión de críticas paternas ($r = .473^{**}$, $p < 0.01$), esto indica que los pensamientos de incapacidad para realizar las tareas académicas es nuevamente influenciado por los padres, pero esta ocasión por los juicios negativos que realicen sobre el rendimiento académico del estudiante universitario.

Los resultados muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de reacción ante exigencias o demandas y la dimensión de exigencias personales ($r = .302^{**}$, $p < 0.01$), es decir, que la reacción que muestre el alumno universitario frente a las exigencias o demandas dependerá de las exigencias o metas que se proponga por sí mismo. También, los resultados muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de reacción ante la exigencia o demandas y la dimensión de preocupación por los errores ($r = .538^{**}$, $p < 0.01$), esto indica que la reacción ante las exigencias es alta en el estudiante universitario a causa del miedo o temor a cometer equivocaciones en el desarrollo del trabajo académico. A su vez, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de reacción ante las exigencias o demandas y la dimensión de dudas sobre las acciones ($r = .443^{**}$, $p < 0.01$), por lo cual, la reacción ante las exigencias o demandas es influenciada por las dudas o la incertidumbre que el alumno universitario tenga sobre su trabajo académico.

Los resultados vuelven a mostrar una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de reacción ante las exigencias o demandas y la dimensión de expectativas paternas ($r = .385^{**}$, $p < 0.01$), al igual, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de reacción ante las exigencias personales o demandas y la dimensión de críticas paternas ($r = .519^{**}$, $p < 0.01$). Esto significa que entre más alto sea la reacción negativa ante las exigencias o demandas escolares, más creencias y juicios tiene que emitir los padres ante el rendimiento académico de los hijos.

Los hallazgos revelan una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de falta de energía para iniciar y realizar tareas, y la dimensión de preocupación por los errores ($r = .302^{**}$, $p < 0.01$). También, se obtuvo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de falta de energía para iniciar y realizar las tareas, y la dimensión de dudas sobre las acciones ($r = .443^{**}$, $p < 0.01$). Esto indica que el estudiante universitario tendrá menor motivación y voluntad para realizar sus actividades académicas a causa del temor

o el miedo de cometer equivocaciones en su trabajo académico, al igual, se produce por duda y la incertidumbre respecto al escenario académico al cual se enfrenta el alumno universitario.

Asimismo, la dimensión de falta de energía para iniciar y realizar tareas tiene una correlación positiva y estadísticamente significativa con la dimensión de expectativas paternas ($r = .328^{**}$, $p < 0.01$), a la vez, la dimensión de falta de energía para iniciar y realizar tareas tiene una correlación positiva y estadísticamente significativa con la dimensión de críticas paternas ($r = .474^{**}$, $p < 0.01$). Esta correlación explica que la falta de energía para comenzar y realizar las tareas académicas es influenciada por las creencias y los juicios que los padres hagan sobre el rendimiento académico del estudiante universitario.

Los resultados muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión exigencias personales y la dimensión de nivel de autoeficacia académica ($r = .512^{**}$, $p < 0.01$), esto indica que entre más alto sean las metas y objetivos académicas del alumno universitario, más alta la autoeficacia académica, es decir, las creencias del estudiante respecto a su capacidad académica serán más positivas y alentadoras. Al igual, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la dimensión de organización y la dimensión de nivel de autoeficacia académica ($r = .533^{**}$, $p < 0.01$), lo que indica que el estudiante que más orden y control tenga sobre sus actividades académicas reflejará más seguridad respecto a las actividades académicas a las cuales se enfrentará.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios. Del estudio se deriva una relación significativa entre las variables de investigación, lo que permite reconocer la importancia de las manifestaciones de tales variables sobre las conductas y el rendimiento académico del alumno universitario.

A raíz de los resultados del análisis se obtuvo que la procrastinación académica y el perfeccionismo de los estudiantes se correlacionan; en específico, el grado de procrastinación académica tiene una relación positiva y significativa con la dimensión de críticas paternas. Esto plantea una similitud con la investigación realizada con estudiantes universitarios de Madrid, donde los resultados muestran que entre más procrastinación mayor expectativas por parte de los padres (Cid, 2015). Si bien, las dimensiones del perfeccionismo que son utilizadas para la correlación son distintas, el trabajo de análisis de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo realizada en la Universidad de Valencia concluye que las críticas y las expectativas paternas son dimensiones que varían ligeramente en su interpretación; por lo tanto, se pueden unificar en una sola dimensión teniendo como consideración el factor de influencias paternas (Carrasco, Belloch y Perpiñá, 2010).

Por otra parte, en un estudio elaborado en Turquía con los alumnos de la Facultad en Educación de la Universidad de Anadolu, se identificó que la procrastinación académica tiene una correlación negativa con el rasgo de la personalidad perfeccionista auto-orientado (Bahtiyar, 2010). Tal hallazgo permite explicar los resultados obtenidos de esta investigación la cual sugiere que existe una relación positiva y significativa entre el grado de procrastinación académica y la dimensión del perfeccionismo referente a la preocupación por los errores. Aunque ambas correlaciones tienen un sentido opuesto, de acuerdo a la teoría, las personas que poseen el tipo de perfeccionismo orientado a sí mismo son caracterizadas por exigirse objetivos demasiado altos y excesivamente irreales, mientras que la

autoevaluación se manifiesta en un nivel alto de autocrítica para alcanzar la perfección y evitar los errores (Flett y Hewitt, 2002). Así pues, el estudiante con tendencias a procrastinar tiene situaciones más prolongadas donde presentan pensamientos de miedo a fallar o fracasar (Ruthblum, 1990). Sin embargo, los alumnos con una predominancia al perfeccionismo auto-orientado al intentar evadir los errores enfocan sus pensamientos a otros aspectos, pero, la conducta a procrastinar se sigue exteriorizando. Cabe señalar que más adelante se expondrán las dimensiones de la procrastinación académica que pueden estar involucradas en la manifestación de tal fenómeno

Continuando con la relación positiva y significativa encontrada entre el grado de procrastinación académica y la dimensión preocupación por los errores correspondiente a la variable del perfeccionismo. Dicha correlación muestra un mayor acercamiento con el trabajo de investigación desarrollado en los universitarios de la Ciudad de Teherán, en el que se tuvo el único objetivo de examinar las asociaciones más fuertes entre la procrastinación académica y las dimensiones del perfeccionismo. De esta manera, se mostró la existencia de una correlación positiva y significativa de la dimensión preocupación por los errores y el índice de procrastinación académica (Fateme, Shahram y Komeil, 2011); por tanto, ambos estudios revelaron que el estudiante con altas conductas de procrastinación académica será más propenso a tener pensamientos de inquietud hacia los errores y los fracasos.

Una vez obtenida la consistencia entre los trabajos de investigación respecto a la relación positiva y significativa del grado de procrastinación académica y la dimensión preocupación por los errores, al realizar un análisis más detallado de los resultados encontrados se identificó que tal dimensión del perfeccionismo tiene correlaciones notables con las dimensiones que integran a la procrastinación académica. El hallazgo puede explicar el fenómeno ocurrido en los estudiantes con rasgos de personalidad perfeccionista auto-orientado al relacionarse con las conductas de procrastinación (Bahtiyar, 2010). Por lo tanto, este trabajo de investigación demuestra que la dimensión preocupación por los errores tiene una

correlación positiva y significativa con las dimensiones de la procrastinación académica referentes a la percepción de falta de recursos, las reacciones a las exigencias y la falta de energía; es decir, el estudiante que tenga tendencias a experimentar pensamientos por la preocupación hacia los errores a causa de la procrastinación académica, antes de asociarlos a las conductas que propician los errores o al posible fracaso, su pensamiento puede enfocarse a la carencia de habilidades para tomar decisiones y buscar el éxito de la tarea académica, involucrar ideas de baja tolerancia a la frustración o mal manejo de los tiempos, o asociar los sentimientos de agobio y angustia al desarrollar de trabajo escolar (Garzón y Gil, 2017).

El fenómeno descrito anteriormente, tiene una similitud con otra relación del perfeccionismo y la procrastinación académica, pero en esta ocasión orientada a la dimensión de las dudas sobre las acciones. Retomando nuevamente el trabajo de investigación de los autores Fatemeh, Shahram y Komeil (2011), explican que la dimensión dudas sobre las acciones se correlaciona positiva y significativamente con la variable de la procrastinación académica. El hallazgo identificado muestra consistencia con lo obtenido en este trabajo de investigación que sugiere que la dimensión dudas sobre las acciones tiene una correlación positiva y significativa con las dimensiones percepción de falta de recursos, las reacciones de las exigencias y la falta de energía, que forman parte de procrastinación académica. Así pues, el trabajo realizado con los universitarios de Ciudad de Teherán muestra que a mayor dudas sobre las acciones a causa del perfeccionismo las conductas de procrastinación del alumno se elevarán; sin embargo, la investigación en los universitarios de Atlacomulco no sólo corrobora tal fenómeno, sino explica que, al existir alto nivel de duda sobre las acciones, el estudiante puede manifestar mayores percepciones sobre falta de recursos, reacciones más adversas sobre las exigencias y una severa carencia de energía, produciendo de esa manera la procrastinación en las actividades académicas.

Continuando con los hallazgos identificados en esta investigación, se revela la existencia de una relación entre el perfeccionismo y la autoeficacia académica, así que, de acuerdo a los resultados se identifica una correlación positiva y significativa entre las dimensiones del perfeccionismo las cuales corresponden a las exigencias personales y la organización con respecto a la autoeficacia académica. Los resultados encontrados muestran una similitud con el estudio realizado en Dakota del Sur con los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Pamuk, en donde se menciona que la dimensión de las exigencias personales es un factor significativo para influir de manera positiva en el nivel de la autoeficacia académica (Gürson, 2017). Por consiguiente, ambos trabajos llegan a la concordancia que altas demandas en los logros académicos conducen al desarrollo de la autoeficacia del alumno, tal fenómeno es consistente con los planteamientos que estipula la teoría respecto a una direccionalidad positiva entre las variables (Gecas, 1989).

Por último, retomando a la dimensión de la organización con la autoeficacia académica, el estudio antes citado expone que existen una relación significativa entre la dimensión y la variable (Gürson, 2017). Asimismo, con respecto a los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, se encontró una relación positiva y significativa de la dimensión del perfeccionismo y la autoeficacia académica, es decir, el alumno fortalecerá sus creencias hacia sus capacidades académicas al momento de desarrollar actividades en el que se puede tener control y orden. Ahora pues, los hallazgos de esta investigación determinan que los niveles de autoeficacia académica y las dimensiones de la procrastinación académica no se relacionan estadísticamente, no obstante, en la Universidad Autónoma del Carmen en el Estado de Campeche, México, se identificó en una investigación con universitarios que las conductas de procrastinación tienen una relación con las dimensiones de carácter actitudinal y emocional (Cárdenas, Hernández y Cajigal, 2021) que la teoría indica son pilares de la autoeficacia académica.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación indagó la correlación de la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios. Con base a los resultados obtenidos se concluye lo siguiente:

La existencia de un vínculo positivo entre la variable de la procrastinación académica y el perfeccionismo, la manifestación de tal fenómeno en los universitarios no sólo se limita a la correlación del grado de acciones que llevan a la procrastinación y el perfeccionismo, sino que se demuestra que las variables tienen aún una estrecha relación con las dimensiones que las integran, como es el caso de la dimensión de preocupación por los errores y las dudas sobre las acciones correspondientes al perfeccionismo que se correlacionan de manera positiva con las dimensiones de la procrastinación académica referentes a la percepción de falta de recursos, reacción a exigencias y falta de energía.

Asimismo, los resultados de la investigación confirman que la variable de la autoeficacia académica tiene una relación positiva entre dos dimensiones del perfeccionismo que se orientan a las exigencias personales y la organización; sin embargo, la autoeficacia académica al ser correlacionada con la procrastinación académica no presenta correlaciones significativas para ser analizadas, lo que indican que ambas variables no se ven influidas directamente a menos que el estudiante universitario manifieste rasgos de personalidad perfeccionista.

Correspondiente a los hallazgos encontrados en la investigación con respecto a la teoría recopilada, se puede corroborar que las aportaciones realizada por los autores son acertadas, en específico, aquellas que indicaban que las conductas de procrastinación tenían una relación con las dimensiones que tuvieran una semejanza con el miedo al éxito, al igual, los aportes que referían que la procrastinación y el perfeccionismo tenían una posible correspondencia en esta investigación se confirma tal relación. Por su parte, la teoría referida a la autoeficacia académica, se concluye es un activador para desarrollar ciertos rasgos de

personalidad como lo indicaban los supuestos realizados por autores, por lo tanto, en esta investigación se corrobora la existencia del vínculo entre la autoeficacia académica y el perfeccionismo.

Por último, de acuerdo a las hipótesis planteadas al principio este trabajo de investigación se puede concluir que los resultados encontrados confirman a la hipótesis alterna, por tanto, se demuestra la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica, el perfeccionismo y la autoeficacia académica en los estudiantes universitarios de CU UAEM Atlacomulco.

SUGERENCIAS

Los resultados obtenidos al realizar el presente trabajo de investigación invitan a tomar en cuenta las siguientes sugerencias:

- Relacionar la variable de la procrastinación académica con el perfeccionismo, pero enfocado a sus tipos; orientado hacia sí mismo, orientado hacia los demás y el prescrito socialmente, para corroborar el fenómeno explicado de la dimensión el perfeccionismo preocupación por los errores con el grado de procrastinación.
- Continuar realizando trabajos de investigación con la variable procrastinación académica, perfeccionismo y autoeficacia académica en la población universitaria mexicana, con la finalidad de aportar nuevos resultados para conseguir consistencia en la manifestación de las variables en dicho contexto.
- Relacionar la variable de la procrastinación académica y la autoeficacia académica con instrumentos diferentes aplicados en este trabajo de investigación y de esa forma confirmar la consistencia o la diferencia de los resultados obtenidos.
- Desarrollar trabajos de investigación, cursos o talleres enfocados al manejo de la autoeficacia académica y a la reducción de la procrastinación académica esporádica o crónica, y el perfeccionismo de tipo insano.

REFERENCIAS

- Algarita, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología*, 5 (2), 85-94.
- Alaníz, C. (2009). *Educación básica en México: de la alternancia al conservadurismo*. México: Gernika.
- Akkoya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: the role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression* [tesis de grado de maestría no editada]. Departamento de ciencias de la educación. Universidad Técnica del Medio Oriente.
- Asikhia, O. (2010). Procrastinación académica en matemáticas: causas, peligros e implicaciones del asesoramiento para un aprendizaje efectivo. *Centro canadiense de ciencia y educación*, 3 (3), 205-210.
- Bahtiyar, C. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia social and behavioral sciences*, 5, 1665-1671.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En R. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (pp.19-54). Bilbao, España: Desclée de Bouver.
- Barraza, A. y Hernández, L. F. (2015). *Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado*. México: Universidad Pedagógica de Durango.

- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades investigativas en educación*, 11 (3), 1-27.
- Bruinsma, M. y Jansen, E. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher education. *Higher education research and development*, 28 (1).
- Burns, D. D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.
- Cárdenas, P. M., Hernández, G. y Cajigal, E. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una institución pública. *Revista RedCA*, 3 (9), 19-40.
- Carrasco, Á., Belloch, A. y Perpiñá, C. (2010). La evaluación del perfeccionismo: Utilidad de la escala multidimensional de perfeccionismo en población española. *Análisis y modificación de conducta*, 36 (153), 49-65.
- Chao, C. (2017). *Autoeficacia académica percibida eb alumnos de secundaria en ambientes de aprendizaje auto-organizados mediados por TIC*. México: COMIE.
- Chemisquy, S. (2017). Las dificultades interpersonales de los perfeccionistas: consideraciones teóricas sobre el modelo de desconexión social. *Revista Pargentina de ciencias del comportamiento*, 9 (2), 77-92.
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general selfefficacy. *The journal of psychology*, 138: 149-159.
- Cid, S. (2015). *Perfeccionismo, autorregulación, autoeficacia y bienestar psicológico en la procrastinación* [Tesis de maestría]. Repositorio Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/2538/retrieve>

- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M., Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10 (27), 737-754.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A. M. (2002). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquillas (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., ... Espinoza-Lecca C. (2011). Procrastinación en el estudio: Exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15 (3), 1-5. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203122771007>
- Cruz, S. y Sandí, J. C. (2014). *Importancia de la educación superior en el desarrollo profesional para la población estudiantil* [Tesis de licenciatura]. Repositorio institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46200>
- De Rosa, L., Valle, A. D., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y Autocrítica: Consideraciones Clínicas. *Revista argentina de clínica psicológica*, 11 (3), 209-215.
- Díaz, E. E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima* [tesis de maestría]. Repositorio UPCH. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Egan, S. J., Wade, T. D. y Shafran, R. (2012). El proceso transdiagnóstico de perfeccionismo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 17 (3), 279-294.
- Espinosa, J. C., Esguerra, G. A., Haikal, A., Polania, A. y Rodriguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescente. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1 (2), 183-194.

- Fatemeh, J., Shahram, M. y Komeil, Z. T. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia social and behavioral sciences*, 30, 534-537.
- Ferrari, J. R. y Emmons R. A. (1995). Métodos de la procrastinación y su relación con el autocontrol y el autorreforzamiento: un estudio exploratorio. *Revista de comportamiento social y personalidad*, 10 (1),135-142.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance. New York: Pletum Press.
- Flett, G. L. y Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory and research*. Washington, DC: APA.
- Florenzano, U. R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flores, R. y Choquecota, K. (2019). Autoeficacia académica y motivación de logro en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9755/1/2019_Flores-Gamboa
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468.
- Frías, A. M., López, E. A. y Díaz, M. S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. *Estudios de psicología*, 8, 15- 24.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 9 (22), 187-202.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). *Autoeficacia en escolares adolescentes: Su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares*. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n2/psico_adolescencia2.pdf

- Galindo, J. (2005). *Hacia una comunicología posible*. San Luís Potosí, México: Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Garzón, A. y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista complutense de educación*, 28 (1), 307-324.
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Psychometric properties of the spanish version of the test procrastination assessment scale-students (PASS). *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación*, 43 (1), 149-163.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual review of sociology*, 15, 291-316.
- González-Pienda J. y Núñez J. (2002). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid, España: Pirámide.
- Gruber, J. (2001). *Risky behavior among youths an economic analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gürson, A. (2017). Investigating the relationship between the dimensions of perfectionism and self-efficacy in undergraduate students. *Europe journal of education studies*, 3 (10), 460-473.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15 (1), 27-33.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la investigación* (3ª ed). México: McGraw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México: McGraw Hill Education.
- Herrera, D. y Matos, L. (2009). Desarrollo del concepto de motivación y su representación en distintas aproximaciones teóricas. En D. Herrera (Ed.),

Aproximaciones teoricas en psicología de la motivación (pp. 19-36). Perú: Fondo editorial de la pontificia.

- Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19 (1) 86-98.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B. y McGree, B. (2003). Perfectionism is multidimensional: a reply to Shafran, Cooper and Fairburn. *Behaviour research and therapy*, 41, 1221-1236.
- Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K. y Onwuegbuzie, A. (2012). Academic procrastination on the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 11 (1), 119-138.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193-204.
- Kreger, L. (1999). Perfeccionismo: el crisol de la superdotación. *Desarrollo avanzado*, 8, 47-61.
- Luszczynska, A., Gibbons, F. X., Piko, B. y Tekozel, M. (2004). Self-regulatory cognitions, social comparison, perceived peers' behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescents in Hungary, Poland, Turkey, and USA. *Psychology and Health*, 19, 577-593.
- Luszczynska, A., Scholz, U. y Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457.
- Macedo, A., Marques, M. y Pereira, A. T. (2014). Perfectionism and psychological distress: A review of the cognitive factors. *International journal of clinical neurosciences and mental health*, 1-6.
- Martínez, L. A. (2016). *Relación entre la autoeficacia, la autorregulación y el rendimiento académico de las educandas de 4to. Diversificado del Instituto Belga guatemalteco* [Tesis de postgrado]. Consejo de la facultad de humanidades. Universidad Rafael Landívar.

- Miranda, G. L. (2019). *Procrastinación y mindfulness rasgo en adolescentes de un colegio de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad peruana de Cayetano Heredia. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/6560/Procrastinacion_MirandaOgnio_Gabriela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Noble, C. L., Ashby, J. S. y Gnilka, P. B. (2014). Multidimensional perfectionism, coping, and depression: Differential prediction of depression symptoms by perfectionism type. *Journal of college counseling*, 17 (1), 80–94.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. y MacLean, M. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of attention disorders*, 13, 251-258.
- Ocampo, A. M. (2017). *Procrastinación académica: ¿Una consecuencia emocional de la evaluación?* [Tesis de maestría]. Repositorio Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/337570594_Procrastinacion_academica_una_consecuencia_emocional_de_la_evaluacion/citation/download.
- Olaz, F. (2011). *La Teoría social cognitiva de la autoeficacia. Contribuciones a la explicación del comportamiento vocacional* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Abex Publishing.
- Pereyra, C. I., Ronchieri, C. V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A y Páez, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Universidad del Salvador.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Plata, L. D., González-Arratia, N, I., Oudhof, H., Valdez, J. L. y González, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes

- de educación básica. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 16 (2), 131-149.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea S. A. ediciones.
- Quant, D. M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista vanguardia psicológica*, 3 (1), 45-59.
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed). <http://www.rae.es/rae.html>.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista colombiana de psicología*, 26 (1), 45-60.
- Rosário, P., Lourenco, A., Paiva, M. O., Nuñez J. C., González-Pienda, J. A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Revista anales de psicología*, 28 (1), 37-44.
- Ruiz, F. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Revista persona*, 8, 145-170.
- Ruthblum, E. (1990). *Fear of failure: The psychodynamic need achievement, fear of success and procrastination models*. New York: Leitenbreg.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: Un problema de la vida universitaria. *Revista studiositas*, 5 (2), 87-94.
- Sánchez, M. L., Álvarez, A., Flores, T., Arias, J. y Saucedo, M. (2014). El reto del estudiante universitario ante su adaptación y autocuidado como estrategia para disminuir problemas crónicos degenerativos. *Educación y salud boletín científico de ciencias de la salud del ICESA*, 2 (4).
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl y J. R. Ferrari

- (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington, United States: American Psychological Association.
- Shafran, R. y Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21, 876-906
- Simpson, W. K. y Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and individual differences*, 47, 906-911.
- Stainton, M., Lay, C. y Flett, G. (2000). Procrastinadores de rasgos y cogniciones específicas de comportamiento/rasgos. *Revista de comportamiento social y personalidad*, 15 (5), 297-312.
- Stoeber, J. y Janssen, D. P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. *An international journal anxiety, stress y coping*, 24 (5), 477-497.
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Procrastinación académica: Frecuencia y correlación con lo cognitivo-conductual. *Revista de psicología de consejería*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación*. Colombia: Editorial Grijalba
- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European journal of personality*, 27, 51-58.
- Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10, 295-319.

- Stober, J. (2012). The 2 x 2 model of perfectionism: Critical comment and some suggestions. *Personality and individual differences*, 53, 514-514.
- Sudler, E. (2013). Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students [Tesis de licenciatura]. New York: St. John's University.
- Taymal, I. J. (2008). *El papel de la autoeficacia en el aprendizaje*. Recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv1103.pdf>
- Thakkar, N. (2009). Why Procrastinate: An investigation of the root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal*. 4 (2).
- Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con o sin riesgo académico* [Tesis de postgrado]. Repositorio Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D. y Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and individual differences*, 18, 663-668.
- Tice, D. y Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8 (6), 454-458.
- Torres, J. (2007). *Una triple alianza para el aprendizaje universitario de calidad*. Madrid, España: Biblioteca Comillas.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of college student development*, 44 (3), 430-437.
- Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). (2020). *Agenda estadística de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/universidatos/AE2019/indiceAE19.html>

- Valdivieso, J., Carbonero, M., y Martín, L. (2013). The Instructional Autoperceived Competence: A New Teaching Evaluation Scale for its Measure in Elementary School. *Journal of Psychodidactics*, 18 (1), 47-80.
- Véliz, A., Dorner, A. y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Revista educadi*, 1 (1), 97-109.
- Vicent, M. (2014). *Estudio del perfeccionismo y su relación con variables psicoeducativas en la infancia* [Tesis de doctorado]. Repositorio Semiticsholar. www.tallerdigital.com.
- Weiner, B. A. y Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: a mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and individual differences*, 52, 632-636.
- Wheeler, H. A., Blankstein, K. R., Antony, M. M., McCabe, R. E. y Bieling, P. J. (2011). Perfectionism in anxiety and depression: Comparisons across disorders, relations with symptom severity, and role of comorbidity. *International journal of cognitive therapy*, 4 (1), 66-91.
- Zimmerman, B. (1999). Auto-eficacia y desarrollo educativo. En R. Bandura (Ed.), *Autoeficacia: Cómo afrontar los cambios de la sociedad actual* (pp. 177-200). Bilbao, España: Desclée de Bouver.
- Zimmerman, B. y Moylan, A. (2008). Self-Regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 298-315). New York: Routledge