UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Influencia del uso de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de Aprendizaje, la Autoeficacia Académica, el Tipo de Orientación a la Meta y el Sexo sobre la Postergación Académica en estudiantes universitarios

Trabajo de Investigación presentado por:

Alejandra DÍAZ ARABIA

Y

Aleska HERMOSO RODRÍGUEZ

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesora Guía:

Eugenia CSOBAN MIRKA

Caracas, Junio 2012

A Iris Arabia, Nelson Díaz, Emiris Díaz, Familia Arabia Moreno y Familia Vargas Díaz, porque lo que une la sangre es eterno.

A Vanessa Jesús, Dulce Marcano, Ana Alicia Vieira, Neidegar Martínez, Estela Castillo y Anny Moreno, por hacer el paseo liviano y llenar la vida de momentos entrañables.

A Aleska Hermoso, Nathalia Morales y Maholi Quijada, colegas, compañeras y amigas incondicionales en cada instante de satisfacción, sufrimiento y postergación.

A Natalia López, amiga que comenzó junto a mí en el camino de la Psicología, y pese a apartarse de estos lados, su amistad y consejos siguieron conmigo a lo largo de los años.

A Jenifer Yovanolo: Die liebe verträgt alles, Die liebe glaubet alles, Die liebe hoffet alles, Die liebe duldet alles. Ich Liebe Dich!

Dankeschön!

Alejandra Díaz Arabia.

A Alecia Rodríguez y Miguel Useche, por darme la vida y el apoyo necesario en todo momento.

A mis tías, tíos y primos, consanguíneos y políticos, por su ayuda cada vez que fue necesaria, sus palabras de apoyo y sus enseñanzas.

A Alejandra Díaz, Sandra Contreras, Nathalia Morales, Dulce Marcano, Vanessa Jesús, Maholi Quijada, Jesiree Fernández y Anny Moreno, por ser las mejores amigas y pilares de apoyo durante mi vida universitaria.

A Kashmir Rausseo, por acompañarme de forma incondicional y amorosa, sobre todo en el último peldaño de esta etapa.

Gracias.

Aleska Hermoso Rodríguez.

Agradecimientos

A la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, sus profesores y otros trabajadores, por sus valiosas enseñanzas académicas y personales.

A nuestra tutora, Eugenia Csoban, por toda su ayuda y paciencia en cada momento de esta investigación.

Al Prof. Antonio Valle y sus colegas por su valioso aporte con los instrumentos empleados en nuestro estudio.

A los estudiantes que formaron parte de la muestra y sus profesores, por su colaboración.

A todas aquellas personas que de alguna manera facilitaron este camino y nos acompañaron durante el mismo.

¡Gracias totales!

Alejandra Díaz y Aleska Hermoso

Índice de Contenido

Resumen xi
Introducción 12
I. MARCO TEÓRICO 18
II. MÉTODO 67
Problema 67
Hipótesis General 67
Hipótesis Específicas 67
Variables 68
Postergación Académica 68
Estrategias Cognitivas de Aprendizaje 69
Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje 70
Metas de Aproximación al Aprendizaje 71
Metas de Evitación al Trabajo Académico 72
Metas de Evitación al Rendimiento 72
Metas de Evitación al Trabajo Académico 73
Autoeficacia Académica 73
Sexo 74
Variables Controladas 74
Tipo y Diseño de Investigación 75
Población y Muestra 77
Instrumentos 78
Procedimiento 86
Análisis de Datos 89
III. RESULTADOS 93
Estudio Piloto 93
Descripción de la Muestra 93
Análisis Psicométrico 93

Estudio Definitivo 96
Descripción de la Muestra 96
Análisis Descriptivo 97
Análisis Psicométrico 110
Análisis De Regresión Múltiple 118
IV. DISCUSIÓN 130
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 141
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 143
ANEXO A. Escala de Postergación Académica para Estudiantes 157
ANEXO B. Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje 159
ANEXO C. Escala de Creencias de Autoeficacia Académica 162
ANEXO D. Escala de Orientación a Metas (Encuesta Piloto y Definitiva) 164
ANEXO E. Versión definitiva de las Encuestas administradas 167
ANEXO F. Tablas de Confiabilidad para la Escala de Postergación Académica para Estudiantes 172
ANEXO G. Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Repetición 176
ANEXO H. Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Elaboración 179
ANEXO I. Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Organización 183
ANEXO J. Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico 186
ANEXO K. Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Autorregulación Metacognitiva 190
ANEXO L. Tablas de Confiabilidad para la Escala de Creencias de Autoeficacia Académica. 194
ANEXO M. Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Aprendizaje 198
ANEXO N. Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Trabajo Académico 201
ANEXO O. Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Rendimiento 204

ANEXO P. Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Rendimiento.....207

ANEXO Q. Matriz de Correlaciones para la verificación del supuesto de Multicolinealidad.....210

ANEXO R. Análisis de Regresión Múltiple Paso por Paso.....212

Índice de Tablas

Tabla 1. Frecuencia y Porcentajes de las particiones de la muestra, clasificada por carrera....77

Tabla 2. Cargas Factoriales de la Escala de Orientación a Metas en el Estudio Piloto....94

Tabla 3. Coeficientes Alpha de Cronbach para las subescalas de la Escala de Orientación a Metas en el Estudio Piloto....95

Tabla 4. Frecuencia y Porcentajes de las particiones de la muestra, clasificada por carrera y sexo....96

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable Postergación Académica....97

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable Estrategia Cognitiva: Repetición....99

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de la variable Estrategia Cognitiva: Elaboración....100

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la variable Estrategia Cognitiva: Organización....101

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la variable Estrategia Metacognitiva: Pensamiento Crítico....102

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la variable Estrategia Metacognitiva: Autorregulación Metacognitiva....103

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la variable Autoeficacia Académica....104

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la variable Metas de Aproximación al Aprendizaje....105

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la variable Metas de Aproximación al Rendimiento....106

Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la variable Metas de Evitación al Rendimiento....107

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la variable Metas de Evitación al Trabajo Académico....108

Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la variable Edad....109

Tabla 17. Cargas Factoriales de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes....111

Tabla 18. Cargas Factoriales del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación 112

Tabla 19. Cargas Factoriales de la Escala de Autoeficacia Académica 115

Tabla 20. Cargas Factoriales de la Escala de Orientación a Metas 116

Tabla 21. Coeficientes Alpha de Cronbach para la Escala de Postergación Académica y las subescalas de los otros instrumentos empleados 117

Tabla 22. Test de Kolmogorov-Smirnov para el análisis de la Normalidad 119

Tabla 23. Varianza Explicada para la variable Postergación Académica. Variables predictoras: Autorregulación Metacognitiva y Metas de Evitación al Trabajo Académico 127

Tabla 24. Coeficiente Beta y su significancia para la variable Postergación Académica. Variables predictoras: Autorregulación Metacognitiva y Metas de Evitación al Trabajo Académico 128

Tabla 25. Variables Excluídas del Modelo de Regresión Múltiple 129

Índice de Figuras

Figura 1. Distribución de los puntajes de la variable postergación académica 98

Figura 2. Distribución de los puntajes de la variable estrategia cognitiva: repetición.....99

Figura 3. Distribución de los puntajes de la variable estrategia cognitiva: elaboración.....100

Figura 4. Distribución de los puntajes de la variable estrategia cognitiva: organización.....101

Figura 5. Distribución de los puntajes de la variable estrategia metacognitiva: pensamiento crítico 102

Figura 6. Distribución de los puntajes de la variable estrategia metacognitiva: autorregulación metacognitiva 103

Figura 7. Distribución de los puntajes de la variable autoeficacia académica.....104

Figura 8. Distribución de los puntajes de la variable metas de aproximación al aprendizaje.....105

Figura 9. Distribución de los puntajes de la variable metas de aproximación al rendimiento 106

Figura 10. Distribución de los puntajes de la variable metas de evitación al rendimiento 107

Figura 11. Distribución de los puntajes de la variable metas de evitación al trabajo académico.....108

Figura 12. Distribución de los puntajes de la variable edad 109

Figura 13. Dispersigrama entre la postergación académica y la estrategia cognitiva: repetición 120

Figura 14. Dispersigrama entre la postergación académica y la estrategia cognitiva: elaboración 120

Figura 15. Dispersigrama entre la postergación académica y la estrategia cognitiva: organización.....121

Figura 16. Dispersigrama entre la postergación académica y la estrategia metacognitiva: pensamiento crítico 121

Figura 17. Dispersigrama entre la postergación académica y la estrategia metacognitiva: autorregulación metacognitiva 122

Figura 18. Dispersigrama entre la postergación académica y la autoeficacia académica.....122

Figura 19. Dispersigrama entre la postergación académica y las metas de aproximación al aprendizaje.....123

Figura 20. Dispersigrama entre la postergación académica y las metas de aproximación al rendimiento 123

Figura 21. Dispersigrama entre la postergación académica y las metas de evitación al rendimiento 124

Figura 22. Dispersigrama entre la postergación académica y las metas de evitación al trabajo académico 124

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la influencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo sobre la postergación académica a través de un modelo de regresión múltiple. La muestra estuvo conformada por 400 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello de ambos sexos con edades comprendidas entre 18 y 25 años, a los cuales se les administraron los instrumentos utilizados en el estudio.

Se encontró que los estudiantes que postergan más el inicio y/o culminación de las tareas académicas son aquellos que emplean con menor frecuencia las estrategias metacognitivas de autorregulación metacognitiva del aprendizaje (β = -.182; p= .000), y que poseen mayores niveles de orientación a las metas de evitación al trabajo académico (β = .170; p= .001). El presente estudio representa una explicación de la postergación desde la perspectiva cognitiva, cuyas aplicaciones a la psicología educativa incluyen la importancia al entrenamiento de los estudiantes en estrategias que permitan dirigir, controlar y supervisar el proceso de aprendizaje para comprobar si se está cumpliendo el plan establecido, evaluar el nivel de logro de las metas establecidas, y de ser necesario introducir modificaciones en las estrategias, en los objetivos o en la planificación del aprendizaje.

Palabras clave: postergación académica, estrategias cognitivas de aprendizaje, estrategias metacognitivas de aprendizaje, autoeficacia académica, tipo de orientación a la meta, metas de evitación al trabajo académico.

Introducción

De acuerdo a Beck, Koons y Milgrim (2000), la postergación hace referencia a aquellos comportamientos de las personas que posponen el comienzo o completación de alguna tarea. La postergación en los contextos académicos es definida por Ellis y Knaus (1977) como una conducta caracterizada por el deseo de evitar una tarea escolar, luego de lo cual el estudiante hace uso de excusas que intentan justificar el retraso, conseguir una prórroga y/o evitar el reproche del profesor.

El área de la psicología que se encarga de investigar la postergación académica, es la psicología de la educación, la cual está constituida por el conjunto de observaciones y experimentaciones de todos los aspectos de las situaciones de educación así como de las relaciones que existen entre las mismas y los diferentes factores que las determinan (Mialaret, 2006).

En este sentido, debido a que se ha considerado al rendimiento académico (en términos de un puntaje obtenido en una escala) como un indicador confiable del proceso de aprendizaje en los ámbitos educativos formales, la postergación forma parte del estudio de la psicología de la educación, ya que la misma constituye una variable asociada a un bajo rendimiento académico.

Las causas de la postergación en ambientes educativos son abordadas desde distintas perspectivas, entre las cuales destaca la cognitiva. Este punto de vista relaciona un mayor nivel de postergación con determinadas variables, entre ellas la autorregulación del aprendizaje; más específicamente con un menor nivel de uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas que forman parte de los componentes de dicha autorregulación.

Según Monereo (1994), las estrategias cognitivas actúan sobre una tarea con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo. Weinstein y Mayer (1987) las clasifican en: (a) estrategias de repetición, las cuales ayudan a recordar

de forma literal la información; (b) estrategias de elaboración, por medio de las cuales es posible añadir algo nuevo a la información y generar conexiones entre distintos conocimientos; y (c) estrategias de organización, las cuales ayudan a analizar la información, seleccionar las ideas importantes para un determinado objetivo y construir conexiones entre los elementos de la información.

Justicia (citado en Núñez Pérez et al., 1998) propone que las estrategias metacognitivas le permiten a un individuo optimizar sus recursos cognitivos disponibles y buscar la mejor manera de poner en práctica las habilidades que ya domina. Estas estrategias son clasificadas en (Roces Montero, González-Pienda y Álvarez Pérez, 1988): (a) estrategias de pensamiento crítico, las cuales ayudan al estudiante a determinar en qué dirección ha de dirigirse en su aprendizaje y qué uso debe hacer de las diferentes estrategias; (b) estrategias de autorregulación metacognitiva, las cuales permiten dirigir, controlar y supervisar el proceso de aprendizaje para comprobar si se está cumpliendo el plan establecido. También permiten verificar si se han alcanzado los objetivos planificados y valorar hasta qué punto han sido eficaces los recursos empleados.

En este sentido, estudios como el de Wong y Sperling (2012) concluyen que aquellos estudiantes con un alto nivel de postergación reportaron un menor uso de la estrategia cognitiva de repetición; mientras que Howell y Watson (2006) reportan que el uso de las estrategias cognitivas predicen las puntuaciones de postergación.

Con respecto a las estrategias metacognitivas de aprendizaje, la investigación de Wolters (2003) y Howell y Watson (2006), afirman que aquellos estudiantes que reportan un mayor uso de estas estrategias, tienden a postergar con menor frecuencia.

Por otro lado, Knaus (citado en Steel, 2007) afirma que las creencias de que uno mismo es inadecuado y de que el ambiente es muy difícil y demandante, están relacionadas con la postergación. En este sentido, la autoeficacia se refiere a los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales

organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado (Bandura, 1986).

De acuerdo a investigaciones como las de England Bayrón (2010), la autoeficacia ejerce una influencia sobre la habilidad para realizar ciertas tareas, y por lo tanto, determina la intensidad del esfuerzo de la persona, siendo que aquellos con alta autoeficacia a nivel cognitivo practican soluciones adecuadas a los posibles problemas que surjan; mientras que las personas con baja autoeficacia, -tal como afirma Bandura (1986)- poseen un menor nivel de motivación y de ejecución. Por tanto, la autoeficacia ejerce así una influencia significativa sobre la postergación.

Así mismo, las investigaciones de Wolters (2003), Haycock, Mc Carthy y Skay (1998), Seo (2008) y Van Eerde (2003), reportan la influencia significativa de esta variable, es decir, a mayores niveles de conductas de autoeficacia, menor presencia de postergación académica en estudiantes.

Por otro lado, la teoría de orientación a la meta sostiene que los alumnos pueden ser clasificados de acuerdo a los motivos que tienen para guiar su comportamiento en el contexto académico (De la Fuente Arias, 2004).

Estas metas son clasificadas por Elliot y McGregor (2001) en:

- Metas de aproximación al aprendizaje: reflejan el grado en el cual los estudiantes reportan que completan las tareas para incrementar sus habilidades, comprensión y dominio del material de estudio.
- Metas de evitación al trabajo académico: indican el grado en el cual los estudiantes expresan un deseo por trabajar en lo que sea simple o que pueda ser completado sin mucho esfuerzo.
- Metas de aproximación al rendimiento: indican el grado en el cual los estudiantes reportan completar su trabajo académico para obtener altas calificaciones, recompensas extrínsecas o la aprobación de otros.
- Metas de evitación al rendimiento: se refieren a los sujetos motivados a evitar desempeñarse peor en comparación a otros.

Algunas investigaciones indican que las metas de aproximación al aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento permiten predecir menores niveles de postergación académica, mientras que otros estudios reportan que las metas de evitación al trabajo académico y las metas de evitación al rendimiento se encuentran asociadas a una mayor frecuencia de postergación académica.

Con respecto a las metas de aproximación al aprendizaje, las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación al rendimiento, las investigaciones de Skaalvik (1997), Mc Gregor y Elliot (2002), Wolters (2004), Howell y Watson (2006), Moller y Elliot (2006), Howell y Buro (2009), Seo (2009) y Won y Sperling (2012), encontraron relaciones entre estas variables y los niveles de postergación académica. Además, otros estudios como los de Scher, Nelson y Osterman (2000), Scher y Osterman (2002) y Wolters (2003), hallaron que los mayores niveles de orientación a las metas de evitación al trabajo académico predijeron mayores niveles de postergación.

Así mismo, en esta investigación se esperaba que las mujeres postergaran menos en comparación con los sujetos masculinos, tal como reporta Else-Quest, Hyde, Goldsmith y Van Hulle (2006), Van Eerde (2003) y Steel (2007).

Por tanto, el objetivo primordial de la presente investigación es determinar la influencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo sobre la postergación académica de estudiantes de ambos sexos, entre 18 y 25 años, de todas las carreras de la Universidad Católica Andrés Bello.

La presente investigación resulta de gran relevancia, debido a que, de acuerdo a Ellis y Knaus (1977) más del 70% de los estudiantes tiende a postergar sus responsabilidades académicas, generando como posibles consecuencias el incremento del nivel de ansiedad, bajo rendimiento académico, depresión y afecto negativo.

El presente estudio permite recopilar nuevas evidencias en torno a las variables mencionadas, siendo que éstas pueden permitir el diseño de estrategias mediante las cuales sea posible prevenir la ocurrencia de la postergación, así como intervenir sobre los efectos adversos de la misma.

De acuerdo a los principios éticos y el código de conducta de los psicólogos establecido por la Asociación Americana de Psicología (APA) en el año 2010, entre los principios generales que consideran las autoras para llevar a cabo la presente investigación, se encuentran la protección y respeto de los derechos de los participantes, así como la fidelidad y responsabilidad sobre su conducta (las de las investigadoras) durante la realización del estudio.

También, las autoras de la presente investigación se encargarán de llevar a cabo la misma de la forma más competente posible, asegurándose de aplicar los conocimientos adquiridos en la disciplina bajo la supervisión de una tutora experta en el área de la investigación, así como también se comprometerán a mantenerse actualizadas en el área de conocimiento dentro de la cual se enmarca este estudio y de ser necesario, obtener entrenamiento adicional para asegurar su competencia (APA, 2010).

Así mismo, el trabajo realizado por las autoras se encontrará basado en el conocimiento científico y profesional establecido de la disciplina (APA, 2010), y el análisis de datos utilizado se ajustará a las características de la información obtenida (Escuela de Psicología, 2002).

Por otro lado, se obtendrá el consentimiento informado de los participantes en este estudio, lo que implica que se les informará de forma escrita y verbal el propósito de la investigación, que pueden retirarse de la misma en el momento en el que lo deseen después de que ésta haya comenzado, y la información para contactar a las autoras si desean hacer preguntas sobre la investigación o los derechos de los participantes.

También se mantendrá la confidencialidad de los datos obtenidos a través de la investigación, dado que estos datos solo serán discutidos con propósitos

científicos o profesionales para cumplir con los objetos de la investigación y sólo con personas claramente relacionadas con la misma. Al realizar lo anterior, no se revelarán datos que podrían servir para identificar las respuestas de un participante determinado (APA, 2010).

Adicionalmente, no se fabricarán datos, no se presentarán extractos de trabajos de otros investigadores como si fuesen propios y se adjudicará la autoría de todo aquello que realmente haya sido realizado por las investigadoras (APA, 2010).

Marco Teórico

La palabra postergación tiene su raíz etimológica en el verbo del latín medieval postergare, que quiere decir dejar atrás, descuidar, despreciar; y que a su vez se deriva de la locución post tergum que significa detrás de la espalda, detrás de uno (Díaz González, 2007). En este sentido, autores como Beck, Koons y Milgrim (2000) han empleado la palabra postergación para referirse a aquellos comportamientos de las personas que posponen el comienzo o completación de alguna tarea.

La concepción de la postergación como una conducta desadaptativa y perjudicial para el ser humano ha sido documentada durante siglos, por ejemplo, alrededor del año 800 A.C., el poeta griego Hesíodo (citado en Thakkar, 2009) escribió que un hombre que posterga el trabajo será siempre un hombre con las manos atadas y en la ruina. Por su parte, 300 años después, en el año 500 A.C, Lord Krishna advirtió contra la postergación en el Bhagavad Gita, el libro sagrado del hinduísmo. Así mismo, la historia de la humanidad posee a varios postergadores famosos, como Leonardo Da Vinci que lamentó no haber podido terminar la mayoría de sus diseños (Thakkar, 2009).

De acuerdo a Ferrari, Johnson, y Mc Cown (1995), después de la Revolución Industrial, las referencias a la postergación como un fenómeno negativo cobraron aún más fuerza a partir del surgimiento de las fechas límite para la producción del trabajo industrial, el afán de aumentar la productividad o de sustituir al componente humano por máquinas trabajadoras sin descanso (Gutiérrez y Vásquez, 2006).

A pesar de que la postergación ha incrementado a través de las décadas, fue ignorada por los profesionales de la Psicología y no fue considerada como un problema psicológico severo durante mucho tiempo (Thakkar, 2009). De acuerdo a Steel (2007), en la actualidad las personas han estado más dispuestas a admitir que postergan. En el año 1978, solo 5% de la población americana admitía poseer

una tendencia crónica a la postergación, mientras que en estudios más recientes como el de Day, Mensink y O ´Sullivan (2000), 50% de los estudiantes universitarios reportaron dicha tendencia. Por otro lado, la investigación de Harriott y Ferrari (1996), reportó que el 20% de los adultos afirmaron poseer dicha tendencia.

No fue sino hasta el año 1984, cuando las psicólogas Linda Solomon y Esther Rothblum diseñaron la primera investigación para explorar las razones por las cuales los estudiantes universitarios postergaban las actividades académicas (Gutiérrez y Vásquez, 2006). Desde ese entonces, el estudio de la postergación se ha focalizado en los ámbitos académicos para explicar el retraso en la entrega de tareas, trabajos o tesis y en los hábitos de estudio ante exámenes (Gutiérrez y Vásquez, 2006); y es considerada por autores como Ellis y Knaus (1977) como una conducta disfuncional, que se caracteriza por el deseo de evitar una tarea escolar, luego de lo cual el estudiante hace uso de excusas que intentan justificar el retraso, conseguir una prórroga y/o evitar el reproche del profesor.

Por otro lado, según Ferrari (2000) la postergación también ha sido estudiada en otras áreas como: (a) personal, en comportamientos tales como la realización de dietas, el seguimiento de tratamientos y la consecución de metas personales; y (b) laboral, en lo que se refiere a entrega de trabajos, seguimiento y culminación de proyectos, búsqueda de empleo, etc.

Sin embargo, dado el énfasis en la investigación de la postergación en contextos académicos, autores como Robles, Csoban y Vargas-Irwin (2009), han sintetizado las diversas perspectivas que se han propuesto sobre sus causas en estos ambientes de la siguiente manera:

1. Una de las más populares perspectivas ha relacionado la postergación académica con características individuales o personales, como la autorregulación, la autodisciplina, el miedo a fallar, la autoeficacia, el neuroticismo, entre otras.

2. Una segunda perspectiva explicativa de las causas de la postergación ha considerado que los postergadores poseen pocas habilidades para el manejo del

tiempo, lo cual provoca estrés y pobre desempeño académico; desde esta visión, la investigación ha estado dirigida al desarrollo de programas de entrenamiento que aumenten las habilidades de manejo del tiempo de las personas.

3. De acuerdo a Robles et al. (2009), existe una tercera aproximación, que ha concentrado sus esfuerzos en establecer la relación entre la motivación y la postergación proponiendo que la ausencia de la primera es responsable de la segunda.

Un elemento importante de la última perspectiva es el considerar que la postergación envuelve más elementos que sólo características de personalidad y habilidades de manejo del tiempo, y se ha dedicado a explorar la influencia de factores situacionales en el fenómeno. En este sentido, Milgram, Dangour y Raviv (1992) mostraron que la postergación se reduce cuando se dan instrucciones precisas acerca del momento en que debe comenzarse a trabajar en una tarea específica y estos resultados los llevaron a afirmar que los factores situacionales, tales como la programación de las actividades de estudio, ejercen una importante influencia sobre la postergación.

De acuerdo a lo expuesto, y considerando que las variables relacionadas con la primera de estas propuestas han sido ampliamente estudiadas como causas de la postergación académica en estudiantes universitarios, se explicarán a continuación las relaciones encontradas entre dichas variables y la postergación, siguiendo el esquema propuesto por Van Eerde (2003).

Van Eerde (2003) realizó un metanálisis con la finalidad de conocer las variables que han sido correlacionadas con la postergación académica, en un grupo de 88 estudios empíricos.

Las investigaciones incluidas en el metanálisis contenían 121 muestras independientes, con un total de 18196 sujetos. El porcentaje de mujeres en las muestras comprendía el rango entre 0 y 100%, con un promedio de 84%, lo cual indicó que las mujeres estuvieron sobrerrepresentadas en los estudios. El rango total de edades en las muestras comprendía entre 16 y 43 años, con un promedio

de 23 años. Los estudios contenían 60 muestras consistentes de estudiantes universitarios de Psicología, 29 muestras compuestas de estudiantes universitarios de otras carreras, siete muestras que incluían estudiantes de educación secundaria, seis muestras de estudiantes no adultos y tres muestras en las que el nivel de escolaridad de los sujetos no fue reportado.

Entre las variables que este investigador encontró, las siguientes pueden ser relacionadas con características individuales o personales (Van Eerde, 2003):

1. Características demográficas y capacidades cognitivas: edad, sexo, puntuaciones en test de capacidades y puntuaciones en el Test de Aptitudes Escolásticas (SAP). Van Eerde (2003) consideró que podrían esperarse diferentes valores en los procesos atribucionales de hombres y de mujeres, así como también que era posible que los individuos superaran su tendencia a postergar a medida que envejecen.

No obstante, el autor también argumentó la posibilidad de que el hábito de postergar pudiera hacerse más fuerte y más difícil de modificar a medida que transcurría el tiempo.

Con respecto al género, las diferencias que han sido encontradas en estudios empíricos con esta variable son inconsistentes. Sin embargo, los resultados del metanálisis realizado por Else-Quest, Hyde, Goldsmith y Van Hulle (2006) indicaron que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en autocontrol –variable que ha sido asociada en varias investigaciones con la postergación- en comparación con los hombres, por lo que podría hipotetizarse que éstos últimos postergan más que las mujeres. Estos resultados se han mostrado consistentes con los obtenidos por Steel (2007).

En relación a las habilidades cognitivas, Van Eerde (2003) argumentó que éstas podrían ejercer una influencia en las tareas que son muy difíciles de ejecutar y que son postergadas a consecuencia de ello.

Sin embargo, estudios como el de Beier y Ackerman (2001) demostraron que no existía una relación significativa entre la inteligencia y la postergación, ya que comprobaron que las personas pueden demorar la ejecución de una tarea independientemente de su inteligencia.

2. Variables de personalidad: correlaciones entre puntajes de postergación en escalas de autorreporte y en los rasgos: (a) tesón, (b) neuroticismo, (c) ansiedad, y (d) pesimismo. El autor del metanálisis señaló que en investigaciones previas se reportaron características de personalidad de los individuos postergadores, encontrándose principalmente bajas puntuaciones en la escala de tesón y altas puntuaciones en la escala de neuroticismo; variables que pertenecen al modelo de los cinco factores de la personalidad. Así mismo, también se han encontrado relaciones entre la postergación, la ansiedad y el pesimismo.

Steel (2007) también apoyó la propuesta del neuroticismo y el tesón como factores de personalidad que podrían explicar la postergación. El neuroticismo se ha relacionado con la preocupación, la ansiedad o el afecto negativo. Por tanto, investigadores como Brown (1991) han argumentado que si las personas postergan las tareas porque son aversivas, entonces aquellos que son más susceptibles a experimentar estrés las postergarán más. Con respecto al tesón, al igual que Van Eerde, Steel (2007) encontró que la postergación estuvo comúnmente asociada a bajos niveles de esta variable, siendo que los postergadores presentaron altos niveles de distractibilidad, pobre organización y baja motivación al logro.

Entre una de las facetas del neuroticismo propuestas por Steel (2007), se encontraron las interpretaciones disfuncionales y provocadoras de ansiedad de los eventos. De todas las posibles creencias irracionales, Knaus (citado en Gutiérrez y Vásquez, 2006) afirmó que sólo las creencias de que uno mismo es inadecuado y de que el ambiente es muy difícil y demandante, estuvieron relacionadas con la postergación.

3. Autoimagen: (a) autoestima y (b) autoeficacia. Van Eerde (2003) argumentó que en muchas investigaciones se ha propuesto que la postergación se encontraba relacionada con la baja autoestima, pudiendo ser un determinante o una consecuencia. Con respecto a la autoeficacia, o la extensión en la cual un individuo tiene la confianza de que puede ejecutar una tarea exitosamente; ésta se ha encontrado negativamente asociada a la postergación, es de decir, a mayor autoeficacia, menor postergación.

4. Motivos: (a) miedo al fracaso, (b) perfeccionismo, y (c) autolimitación. El miedo al fracaso y el perfeccionismo han sido propuestos como motivos para evitar ciertas tareas. En otras palabras, los individuos que postergan no quieren exponerse a una retroalimentación negativa de su ejecución. Lo anterior también podría resultar en la autolimitación, o la creación de impedimentos para ejecutar la tarea. Por ejemplo, la postergación podría ayudar a crear la idea de que una tarea podría haberse hecho mejor, si se hubiese comenzado a hacer antes. O un bajo desempeño podría ser atribuido al retraso y no a la falta de capacidad, empleándose así una estrategia protectora del yo.

Sin embargo, en estudios como el de Ackerman y Gross (2005) y el de Steel (2007), no se encontraron diferencias significativas entre la postergación y el miedo al fracaso; en contradicción con los resultados obtenidos por Solomon y Rothblum (1984).

En relación al perfeccionismo, los resultados del estudio de Onwuegbuzie (2000) indicaron que la postergación parecía estar relacionada con el perfeccionismo socialmente prescrito, es decir, aquel perfeccionismo en el cual las personas permiten que otras establezcan altas expectativas sobre su trabajo.

Además de las perspectivas anteriormente señaladas, Thakkar (2009) propuso que el aumento en el reporte de la postergación puede ser atribuido a dos causas principales. En primer lugar, la tecnología moderna ha facilitado que las

personas posterguen. Las computadoras han permitido el acceso a actividades a cualquier sector de la sociedad, tales como revisar el correo electrónico, enviar mensajes instantáneos a amigos, leer las noticias, escuchar música, ver vídeos, participar en juegos e interactuar en redes sociales como distracciones especialmente atractivas para los jóvenes, que pueden conllevar a la postergación de las tareas laborales o académicas. Así mismo, el uso de la televisión, los teléfonos celulares, los reproductores de música y los videojuegos, entre otros dispositivos sofisticados, ha podido incrementar la postergación.

En segundo lugar, de acuerdo a Inglehart (citado en Thakkar, 2009), la postergación ha incrementado junto a los valores postmodernos que han impregnado la sociedad occidental. Mientras que los valores de la modernidad indican una preferencia por la educación y las metas futuras, los valores postmodernos apuntan a una preferencia por las actividades sociales y el placer inmediato. En este sentido, Dietz, Hofer y Fries (2007) propusieron que, en un contexto académico, los estudiantes tendrán diferentes rutinas diarias de acuerdo a la estructura de valores que prevalezca en ellos. Los estudiantes con una estructura de valores modernos tenderán a planificar sus días para la consecución de sus metas. En contraste, los alumnos con una estructura de valores postmodernos preferirán decidir espontáneamente las actividades que realizarán durante el día, lo cual aumentaría la probabilidad de postergación de las actividades académicas.

Tomando en consideración la teoría y la evidencia empírica relacionada con las variables propuestas con anterioridad, en la presente investigación se hará énfasis en aquellas variables cognitivas que se han encontrado mayormente asociadas a la postergación académica.

Entre estas variables, se puede mencionar a las estrategias metacognitivas y cognitivas, constructos que forman parte de lo que se conoce como la autorregulación del aprendizaje o el aprendizaje autorregulado.

Si durante los primeros años del boom de la revolución cognitiva en la Psicología de la Educación (años 1970-1980), los estudios centraron su atención en el papel de las variables cognitivas, en la década de los 80 y 90 la investigación en este campo recibió un gran impulso cuando confluyeron en su mismo camino las investigaciones realizadas en el campo motivacional. Esto incrementó el interés por estudiar cómo estas variables se entrelazaban e influían en los resultados del aprendizaje, lo que dio lugar al desarrollo de la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje o el aprendizaje autorregulado (Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

De acuerdo a Zimmerman y Schunk (2001), el aprendizaje autorregulado describe cómo los aprendices controlan sus pensamientos, sentimientos, y acciones para alcanzar el logro académico; es decir, la manera en la cual las personas incrementan su desempeño usando un método sistemático o regular de aprendizaje. Zimmerman y Schunk (citado en Torrano y Montalvo y González Torres, 2004) también han afirmado que lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Las características que se les ha atribuído a las personas autorreguladas coinciden con las atribuidas a los alumnos de alto rendimiento y de alta capacidad, frente a los de bajo rendimiento que presentan déficit en esas variables (Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

Sin embargo, se han propuesto otras definiciones del aprendizaje autorregulado, las cuales se diferencian entre sí en base a la perspectiva teórica de los investigadores. Los teóricos de las orientaciones cognitivas, han preferido las definiciones basadas en los procesos, mientras que los teóricos conductuales han optado por las definiciones basadas en las respuestas. En todas estas definiciones, se ha asumido que los estudiantes son conscientes del uso potencial de los procesos autorregulatorios para incrementar su rendimiento (Zimmerman y Schunk, 2001).

La segunda característica en común de la mayoría de los conceptos de autorregulación ha sido la existencia de un circuito de auto-orientación durante el

aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 2001). Este circuito se refiere a un ciclo en el cual los estudiantes monitorean la efectividad de sus métodos o estrategias de aprendizaje y responden a esta evaluación. Los teóricos de las perspectivas fenomenológicas han propuesto que esta respuesta a la evaluación puede ocurrir como cambios en la autopercepción (en términos de autoestima, autoconcepto u autoactualización); mientras que los investigadores de la corriente conductual han hecho referencia a cambios en términos de reemplazo de estrategias (como el autorreforzamiento) por otras.

La tercera característica en común de todas las definiciones de aprendizaje autorregulado es la relativa a la descripción de cómo y por qué los estudiantes escogen el uso de un proceso, estrategia o respuesta particular para llevar a cabo la regulación. Los investigadores de la corriente conductual han argumentado que todas las respuestas empleadas para la autorregulación se encuentran bajo el control externo de contingencias de reforzamiento y castigo. Los teóricos de los puntos de vista fenomenológicos han afirmado que los estudiantes se encuentran motivados, en primer lugar, por su autoestima o autoconcepto. Otros investigadores asumen que factores como los logros obtenidos, las metas, la autoeficacia y la asimilación de conceptos influyen en la escogencia de una estrategia particular de autorregulación (Zimmerman y Schunk, 2001).

Otra cuestión que han planteado las diferentes definiciones del aprendizaje autorregulado se refiere al por qué los estudiantes no se autorregulan durante todas las experiencias de aprendizaje. La mayoría de las formulaciones han asumido que los niños pequeños no pueden autorregular su aprendizaje de ninguna manera formal. A pesar de que los teóricos cognitivos constructivistas y vygotskianos han propuesto que la mayoría de los niños no desarrollan una capacidad para regularse hasta que alcanzan la enseñanza primaria, han diferido en la explicación con respecto a la causa de esta incapacidad. Los constructivistas de la orientación piagetana han propuesto que el egocentrismo de los niños pequeños es un factor crítico que limita su autorregulación, mientras que los teóricos vygotskianos han considerado la incapacidad de los niños pequeños en el

uso del lenguaje como una guía de su funcionamiento. Los constructivistas que han favorecido el punto de vista de Flavell han enfatizado las limitaciones de los niños pequeños en el funcionamiento metacognitivo (Zimmerman y Schunk, 2001).

Una vez que los niños han alcanzado la edad en que los procesos de autorregulación han surgido, las fallas para emplearlos se atribuyen usualmente a uno o más de estos tres factores: (a) los estudiantes pueden no creer que un proceso de autorregulación funcionará, que éste sea necesario, o que es preferible en un determinado contexto de aprendizaje; (b) éstos también pueden no confiar en que ellos son capaces de ejecutar eficientemente un proceso de autorregulación; o (c) quizá no estén dirigidos a una meta o resultado de aprendizaje particular que los motive a emplear la autorregulación (Zimmerman y Schunk, 2001).

Los teóricos cognitivos han tomado en cuenta la importancia de las percepciones del estudiante con respecto a la utilidad de varias estrategias como el factor clave en su disposición a emplearlas. Por su parte, los teóricos de la perspectiva cognitiva social han considerado a la segunda explicación de las fallas de los estudiantes en el uso de los procesos autorregulatorios. Éstos han estudiado el rol de las percepciones de autoeficacia en la motivación de los estudiantes para uso particular de estos procesos (Zimmerman y Schunk, 2001).

Por último, la mayoría de los teóricos han asumido que los esfuerzos de los estudiantes para autorregular su aprendizaje requieren de tiempo de preparación adicional, vigilancia y esfuerzo. A menos que los resultados de estos esfuerzos sean lo suficientemente atractivos, los estudiantes pueden no estar lo suficientemente motivados para autorregularse. Con respecto a este punto, los investigadores conductistas han explicado que los refuerzos extrínsecos que se puedan obtener a través de la aplicación de dicho esfuerzo serán los determinantes para llevarlo a cabo o no, mientras que otros investigadores han hecho énfasis en refuerzos intrínsecos como el dominio autopercibido. (Zimmerman y Schunk, 2001).

En general, los estudios han señalado las siguientes características que diferencian a los alumnos que autorregulan su aprendizaje de los que no lo hacen (Torrano Montalvo y González Torres, 2004):

1. Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (como la repetición, la elaboración y la organización), que les van a ayudar a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
2. Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
3. Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (como por ejemplo: gozo, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
4. Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
5. En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (por ejemplo, el cómo serán evaluados, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
6. Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Considerando que la autorregulación del aprendizaje es un proceso importante dentro del estudio de la postergación académica, a continuación se

presentan los principales modelos explicativos de la autorregulación del aprendizaje.

Pintrich (2000) ha propuesto un marco teórico, basado en una perspectiva sociocognitiva, con el objeto de clasificar y analizar los distintos procesos que, según la literatura científica, están implicados en el aprendizaje autorregulado. En dicho modelo, los procesos reguladores se organizan en función de cuatro fases: (a) planificación, (b) auto-observación, (c) control, y (d) evaluación. A su vez, dentro de cada una de ellas, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: cognitiva, motivacional-afectiva, comportamental y contextual.

Estas cuatro fases representan para Pintrich (2000) una secuencia general por donde el alumno avanza a medida que realiza la tarea, pero no están jerárquica o linealmente estructuradas. Tales fases pueden darse de forma simultánea y dinámica, produciéndose una múltiple interacción entre los diferentes procesos y componentes incluidos en ellas.

En este sentido, de acuerdo a Pintrich (2000), los procesos autorreguladores arrancan en la fase de planificación, en la cual se destacan como actividades importantes: el establecimiento de las metas que se desean alcanzar o el objetivo específico que se quiere lograr con la tarea, la activación del conocimiento previo sobre la materia y del conocimiento metacognitivo (darse cuenta de las dificultades que entrañan las diferentes tareas, identificar los conocimientos y habilidades necesarias para abordarlas, conocimiento acerca de los recursos y estrategias que les pueden ayudar a solucionar la tarea, etc.); la activación de las creencias motivacionales (autoeficacia, metas, valor dado a la tarea, interés personal) y de las emociones; la planificación del tiempo y del esfuerzo que se va a emplear en las tareas y la activación de las percepciones respecto de la tarea y el contexto de clase.

Dentro de la fase de auto-observación se incluyen las actividades que ayudan al alumno a tomar conciencia del estado de su cognición, motivación,

afecto, uso del tiempo y del esfuerzo, así como de las condiciones de la tarea y del contexto. Por ejemplo, aquí se incluyen aquellas relacionadas con la auto-observación de la comprensión (toma de conciencia metacognitiva). Por ejemplo, éstas se manifiestan cuando los alumnos son conscientes de que no han entendido algo que acaban de leer o escuchar. Asimismo, esta fase abarca los procesos que los alumnos ponen en marcha para ser conscientes de su patrón motivacional (si se sienten competentes para realizar las tareas, si las valoran o qué metas guían y dirigen su conducta académica), de su propio comportamiento, así como de las características de las tareas y del contexto del aula.

Por otro lado, a la luz de los resultados de la fase anterior, se ponen en marcha las actividades de control, que engloban la selección y utilización de estrategias para controlar el pensamiento (uso de estrategias cognitivas y metacognitivas), la motivación y el afecto (estrategias motivacionales y de control emocional), así como las relacionadas con la regulación del tiempo y del esfuerzo y con el control de las diversas tareas académicas, el clima y la estructura de la clase.

Finalmente, la fase de reflexión o evaluación abarca los juicios y las evaluaciones que los alumnos realizan acerca de su ejecución en la tarea, comparándola con los criterios previamente establecidos por él; las atribuciones que realizan sobre las causas de sus éxitos o fracasos; las reacciones afectivas que experimentan ante los resultados, como consecuencia de las atribuciones realizadas; la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro, así como las evaluaciones generales sobre la tarea y el ambiente de clase.

Por tanto, el modelo de Pintrich (2000) propone que el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje está implicado y juega un importante papel en todas las fases del aprendizaje autorregulado. Más específicamente, de acuerdo a Monereo (1994) las estrategias cognitivas son un conjunto de estrategias que actúan sobre un problema o tarea específico con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo. Weinstein y Mayer (citado en Núñez Pérez et al., 1998) las clasifican en:

1. Estrategias de repetición: ayudan a recordar de forma literal la información. Sirven para centrar la atención y codificar el material en la memoria de trabajo pero, no facilitan por sí solas la comprensión y el aprendizaje significativo. Estas estrategias se utilizan, por ejemplo, para recordar los elementos de una lista o clasificación y su orden, y la técnica a aplicar consistiría simplemente en recitar o copiar por orden esos elementos. En tareas más complejas, como aprenderse el contenido de un texto, se utilizarían técnicas como recitar en voz alta mientras se lee, copiar la materia, subrayar mecánicamente y escribir notas literales.

2. Estrategias de elaboración: estas estrategias contribuyen a la mejora de los procesos de aprendizaje porque dan significatividad a la información. Por medio de ellas los estudiantes añaden algo nuevo a la información y generan conexiones entre distintos conocimientos. En tareas sencillas, se pueden emplear técnicas de elaboración elemental, como la creación de rimas, la creación de frases que incluyan palabras que se quieran recordar, la creación de imágenes mentales que ayuden al recuerdo, etc. Entre los métodos mnemotécnicos clásicos, se encuentran, por ejemplo, el método PEG (percha, gancho), el LOCI (lugares), el LAZO, el método de la historia, el método de la primera letra, el KEYWORD (palabra clave), entre otros.

En tareas más complejas algunas técnicas que se podrían utilizar son parafrasear, resumir, describir cómo se relaciona la nueva información con lo que ya se conoce, contrastarla con otras informaciones, crear analogías, dar explicaciones, hacer preguntas y contestarlas, generar hipótesis y contrastarlas y escribir notas utilizando las propias palabras.

3. Estrategias de organización: ayudan a que el estudiante analice la información, a que seleccione las ideas importantes o las apropiadas para un determinado objetivo y a que descubra y construya conexiones y jerarquizaciones entre los elementos de la información que va a ser aprendida. Implica transformar la información a otro formato que facilite su comprensión y su asimilación, combinar los elementos en un todo ordenado y significativo para el sujeto.

Estas estrategias han sido divididas por algunos autores en dos grupos diferentes: estrategias de selección y estrategias de organización. La selección consistiría en separar la información relevante de la irrelevante, y la organización implicaría establecer relaciones entre los elementos seleccionados y darles una estructura. Con respecto a las estrategias organizativas, la técnica más común es la agrupación de elementos en categorías basándose en sus características o atributos. En tareas más complejas, la estrategia organizativa más importante es el análisis de la estructura de los textos: selección de las ideas principales y secundarias y búsqueda o establecimiento de las relaciones entre ellas.

Por otra parte y, según Justicia (Núñez Pérez et al., 1998), las estrategias metacognitivas se refieren a un conjunto de estrategias que le permiten a un individuo regular y controlar su actividad cognitiva, optimizar sus recursos cognitivos disponibles y buscar la mejor manera de utilizar la puesta en práctica de las habilidades que ya domina. Estas estrategias han sido clasificadas en (Núñez Pérez et al., 1998):

1. Estrategias de planificación: se realizan prioritariamente antes del comienzo de las actividades y ayudan al estudiante a determinar en qué dirección ha de dirigirse en su aprendizaje y qué uso debe hacer de las diferentes estrategias; además, pueden contribuir a que se activen conocimientos anteriores relevantes para la comprensión y asimilación de la nueva información.

2. Estrategias de automonitoreo: aquellas estrategias que permiten dirigir, controlar y supervisar el proceso de aprendizaje para comprobar si se está cumpliendo el plan establecido y si se están utilizando de manera adecuada las estrategias elegidas. También permiten verificar los resultados y evaluar en qué grado se están logrando las metas perseguidas para ver si es necesario introducir modificaciones en las estrategias, en los objetivos o en la planificación.

3. Estrategias de autoevaluación: después de la realización de la tarea se lleva a cabo una nueva autoevaluación. A través de los resultados obtenidos se comprueba si se han alcanzado los objetivos perseguidos y se valora hasta qué

punto han sido eficaces las estrategias empleadas, si hubieran sido necesarios otros recursos, etc.

Retomando la consideración del modelo de autorregulación del aprendizaje, de acuerdo a Bandura (citado en Zimmerman, 1989) se hace necesario distinguir entre determinantes personales, ambientales y comportamentales del aprendizaje autorregulado. Los teóricos del aprendizaje cognitivo social han afirmado que el aprendizaje autorregulado no sólo está determinado por procesos personales; se asume que estos procesos están influenciados por el ambiente y los eventos conductuales en interacción recíproca.

En este sentido, la autorregulación del comportamiento implica la auto-observación y ajuste estratégico del desempeño, por ejemplo, un estudiante puede autoevaluar su desempeño al revisar su tarea de matemáticas, lo cual le proporcionará información precisa y la necesidad de posibles cambios en el método de aprendizaje. La autorregulación ambiental se refiere a la observación y el ajuste a las condiciones ambientales, como por ejemplo, la eliminación del ruido de la habitación de estudio, colocación de un nivel de luz adecuado o acomodar el lugar apropiado para escribir. Aunque las estrategias de aprendizaje pueden ser iniciadas por el ambiente (por ejemplo, a través de la instrucción), no pueden ser llamadas autorreguladas hasta que son influenciadas por los procesos personales. La autorregulación de los factores personales implica el monitoreo y el ajuste de los estados cognitivos y afectivos, como el uso de la imaginación para recordar o relajarse. La precisión y la consistencia de los aprendices para monitorear estas tres fuentes de autocontrol influencian directamente la efectividad de sus ajustes estratégicos y la naturaleza de sus creencias.

Wolters (2003) afirmó que podría esperarse que los aprendices autorregulados no posterguen tan frecuentemente en comparación con otros estudiantes. Más específicamente, este autor hipotetizó que las características que hacen a los estudiantes autorregulados autónomos, planificados y motivados se encuentran ausentes en los estudiantes que postergan.

En este sentido, tal como fue propuesto por el modelo de Pintrich (2000), el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas se ha considerado un aspecto relevante para la autorregulación del aprendizaje, y potencialmente, para predecir la postergación (Howell y Watson, 2006). Ya que la naturaleza de estas estrategias consumen tiempo y esfuerzo, los estudiantes que están relativamente desmotivados hacia una tarea podrían emplear estas estrategias de forma menos frecuente (Howell y Watson, 2006).

En concordancia con esta afirmación, Schouwenburg (2004) encontró que la postergación está inversamente correlacionada con la adopción de una aproximación sistemática y disciplinada al trabajo y con una planificación y gerencia del tiempo; lo cual sugiere una organización pobre. De forma similar, Lay (1992) encontró correlaciones negativas entre aspectos relacionados con el manejo del tiempo de estudiantes universitarios y los autorreportes de postergación con respecto al estudio para un examen final. Lay y Schouwenburg (1993) también encontraron que los postergadores tienden a reportar un menor uso de estrategias de manejo del tiempo, en comparación con las personas que no postergan.

Milgram et al., (1992) encontró que los estudiantes que reportaron menor capacidad para enfrentar situaciones difíciles de aprendizaje de forma ingeniosa tienden a postergar más cuando deben tomar una decisión respecto al comienzo de la resolución de una batería de tareas experimentales. Debido a que tanto el manejo del tiempo como la capacidad para enfrentarse a tareas difíciles de aprendizaje de forma ingeniosa pueden representar estrategias metacognitivas, existe evidencia que ha indicado una relación inversa entre este aspecto de la autorregulación del aprendizaje y la postergación. Además, estas estrategias han sido asociadas con altos niveles de motivación, volición y de logro, que parecen excluir la posibilidad de un alto nivel de postergación.

Las investigaciones que asocian a la postergación académica con variables de naturaleza cognitiva también han incluído a la autoeficacia académica como una variable predictora de la misma.

La autoeficacia se refiere a los juicios personales sobre las capacidades propias para organizar y poner en práctica las acciones necesarias con el fin de alcanzar el grado propuesto de rendimiento (Bandura, 1986). Es la percepción de lo que un individuo cree que puede hacer, no la simple cuestión de que sepa lo que tiene que hacer. Para determinar su eficacia el individuo evalúa sus habilidades y su capacidad para convertirlas en acciones (Schunk, 1997).

La autoeficacia y las expectativas no tienen el mismo significado. La primera se refiere a la percepción de la capacidad para producir acciones; mientras que las expectativas son las creencias acerca de los posibles resultados de esas acciones. Quizá algunos estudiantes pueden pensar que ciertas acciones traerán un resultado positivo, pero también pueden suponer que carecen de la destreza para realizarlas; por ejemplo, un alumno puede creer que si responde correctamente las preguntas del maestro, éste lo alabará (expectativas de un resultado positivo) y desea recibir esos elogios, pero, no obstante, no intentará responder si duda de su capacidad para hacerlo bien (baja autoeficacia) (Schunk, 1997).

A pesar de estas diferencias, estos conceptos con frecuencia se encuentran relacionados. Los estudiantes que suelen desenvolverse bien tienen confianza en sus capacidades de aprendizaje y esperan resultados positivos por sus esfuerzos; pero tal relación no ocurre necesariamente. Schunk (1997) afirmó que los estudiantes con baja eficacia para el aprendizaje quizá evitan las tareas; mientras que los que se juzgan eficaces han de participar con más entusiasmo.

Seo (2008) expone que normalmente, los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia tienden a involucrarse más fácilmente en las tareas académicas, utilizando estrategias más profundas a nivel normativo, persisten por más tiempo en la realización de las tareas y alcanzar logros mayores que los estudiantes que presentan menor seguridad en su capacidad de tener éxito. Bandura (citado en Seo 2008) sostuvo que si existen los niveles adecuados de capacidad y de motivación, la autoeficacia podría afectar positivamente la iniciación de una tarea y la persistencia en la misma, mientras que las

creencias de autoeficacia débiles podrían contribuir a evitar la conducta académica.

Tal como ha sido propuesto por autores como Shavelson y Bolus (1982), la autoeficacia se distingue del constructo global de autoconcepto, el cual se refiere a la percepción general de uno mismo formada por las experiencias y las interpretaciones del entorno, y depende en gran medida de los refuerzos y las evaluaciones de otros significativos. La autoeficacia se refiere a la percepción de capacidades específicas; el autoconcepto es la percepción general de uno mismo, e incluye a la eficacia en las diferentes áreas (Schunk, 1997). Por tanto, según Prieto (2005) es posible que una persona presente baja autoeficacia en un área específica, y no necesariamente presente un bajo autoconcepto.

La autoeficacia depende en parte de las capacidades del estudiante. En general, los muy capaces se sienten más eficaces para el aprendizaje, en comparación con los de poca capacidad; sin embargo, eficacia no es sinónimo de capacidad. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Collins (citado en Schunk, 1997), este autor clasificó a un grupo de estudiantes por su alta, media o baja capacidad para las matemáticas y encontró en cada nivel sujetos de alta y baja eficacia. Les dio problemas para resolver y la posibilidad de rehacer los que contestaran mal. La capacidad se relacionó con un diestro desempeño, pero los que tenían alta autoeficacia solucionaron correctamente más problemas y eligieron más de ellos para volver a trabajar (cualquiera que fuera su nivel) que los que tenían baja autoeficacia.

La autoeficacia ha mostrado su influencia en el logro de las metas académicas, tal como ha sido demostrado en investigaciones recientes como la de Prieto (2005). Las creencias de autoeficacia actúan sobre los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas; influyendo sobre sus habilidades para realizar ciertas tareas, y por lo tanto, determinando si la persona intentará ejecutarlas y cuán adecuadamente lo hará (England Bayrón, 2010).

Bandura (citado en England Bayrón, 2010) afirmó que la autoeficacia determinará la intensidad del esfuerzo, por lo que aquellas personas con alta autoeficacia visualizarán escenarios exitosos y emplearán soluciones adecuadas a los posibles problemas que puedan surgir; mientras que las personas con baja autoeficacia tenderán a visualizar escenarios de fracaso, disminuyendo así su motivación y su nivel de desempeño.

Con respecto a la evidencia empírica que apoya la relación entre postergación y autoeficacia, se puede citar al estudio de Haycock, McCarthy y Skay (1998). Estos autores examinaron la relación entre la postergación académica, las expectativas de eficacia como componente de la autoeficacia académica, la ansiedad, el género y la edad en estudiantes universitarios.

Como base teórica del estudio, los autores hacen referencia a lo expuesto por Bandura en 1986 (citado en Haycock et al., 1998), que expone dos componentes distintos pero relacionados en la autoeficacia académica: las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultados. La primera dimensión hace referencia a las creencias acerca de la capacidad propia de llevar a cabo con éxito una determinada tarea y la segunda dimensión, a las creencias de la probabilidad de que ciertas conductas den como resultado el logro de las metas deseadas.

El objetivo del estudio fue obtener evidencia empírica sobre cuál de los predictores mencionados están más relacionados con la postergación académica, hipotetizando que las exceptivas de autoeficacia, son los predictores más fuertes de la postergación y que las expectativas están inversamente relacionadas con la postergación académica.

La muestra estuvo compuesta por 141 estudiantes universitarios de pregrado y postrado (mujeres = 87, hombres = 54), inscritos en una universidad del este de Estados Unidos, con un rango de edad que iba de 18 a 54 años (media = 24.5 años).

Para la medición de la autoeficacia académica se empleó el Inventario de Autoeficacia (diseñado por los autores). Este instrumento midió el comportamiento de los participantes relacionado con llevar a cabo tareas específicas que impliquen un logro importante y con un tiempo definido de terminación de la tarea. La versión final del instrumento estaba conformada por 31 ítems en los cuales se exponían situaciones académicas con niveles medio, bajo y alto de exigencia usando como medida la fuerza de la autoeficacia.

La postergación académica fue medida a través de una versión modificada del Inventario de Postergación de Lay, compuesta por 23 ítems, cuyo recorrido podía ir de 23 a 46 puntos. En esta escala un mayor puntaje indicaba una mayor cantidad de conductas relacionadas con la postergación.

La variable ansiedad se midió a través de la aplicación del Inventario de Ansiedad de Spielberg, escala tipo Likert de 4 niveles, compuesta por 20 ítems que miden la respuesta ansiosa de los sujetos a estímulos específicos.

Para analizar los datos, se realizó un análisis de regresión múltiple en el que se encontró que la postergación estuvo inversa y significativamente relacionada con el nivel de autoeficacia (r = -.40), positiva y significativamente relacionada con los niveles de ansiedad (r = .31), sin embargo no se encontró relación entre ésta y el género y la edad. Estos resultados indicaron que la autoeficacia fue una variable predictora de la postergación, lo que indica que personas con expectativas de autoeficacia fuertes y positivas tienden a reportar menor cantidad de comportamientos asociados con la postergación.

Estos resultados fueron consistentes con lo expuesto por Bandura en su teoría de la autoeficacia (citado en Haycock et al., 1998), en la que argumentó que mientras más fuertes sean las expectativas de eficacia mayor empeño para iniciar y persistir en la realización de una tarea. Además, se demostró que las expectativas de eficacia como componente de la autoeficacia, son predictores de la postergación en estudiantes universitarios y las autoras sugieren el diseño de intervenciones que incluyan el desarrollo de autoeficacia como componente

cognitivo dentro de programas diseñados para reducir la postergación en estudiantes universitarios.

Con el propósito de proporcionar una mejor comprensión de la relación entre la perfección auto-orientada y la postergación académica, examinando la función de la autoeficacia como variable mediadora en la relación de ambos constructos, Seo (2008) llevó a cabo una investigación en la que se utilizó una muestra conformada por 692 estudiantes de dos universidades de grandes núcleos urbanos y dos universidades locales en Korea. La muestra incluyó a 123 hombres y 569 mujeres, principalmente estudiantes del primer año (53.2%).

En este estudio, se propusieron dos modelos de regresión como hipótesis explicativas de la relación entre las tres variables, en el primero se propone que la autoeficacia tiene una relación total como variable mediadora entre la perfección auto-orientada y la postergación académica; en el segundo modelo, se postula que la autoeficacia académica mediatiza parcialmente la relación entre la auto-orientación al perfeccionismo y la postergación académica.

Para medir la postergación académica, se utilizó el instrumento desarrollado por Solomon y Rothblum, escala tipo Likert de 5 puntos, con la que se evalúa la prevalencia de este constructo en las siguientes seis áreas de desempeño académico: (a) escribir un trabajo a largo plazo, (b) estudiar para un examen, (c) mantenerse al día con las tareas de lectura semanales, (d) la realización de tareas administrativas, (e) asistir a las reuniones, y (f) la realización de tareas académicas en general.

Para medir la perfección auto-orientada, se utilizó la Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Hewitt y Flett. Ésta mide tres dimensiones de perfeccionismo: (a) auto-orientado, (b) orientado hacia el otro, y (c) socialmente establecido. En esta escala tipo Likert de 7 puntos, un puntaje alto en cualquiera de las subescalas se interpreta como una tendencia a ser perfeccionista.

La autoeficacia académica se midió utilizando la Escala de Autoeficacia de Kim y Cha. Esta Escala tipo Likert de 6 puntos posee a su vez tres subescalas que

miden las dimensiones de la autoconfianza, la autorregulación eficaz y la preferencia de dificultad por la tarea.

Los hallazgos de esta investigación demostraron que la autoeficacia académica es una variable mediadora en la relación entre el perfeccionismo auto-orientado y la postergación académica, con un ajuste del modelo que resultó significativo (X^2 = 19.567; *gl* = 10; *p*< .05; TLI = .973; CFI = .990; RMSEA = .037). Además, se obtuvo que la perfección auto-orientada tiene una influencia positiva sobre la autoeficacia académica (β = .65; *p*< .001) y a su vez, la autoeficacia tiene una influencia negativa sobre la postergación académica (β = -.71; *p* = < .001).

El autor expone como hallazgo el hecho de que la variable autoeficacia, es mediadora en la relación entre la perfección auto-orientada y la postergación académica, lo que según Seo (2008) puede ser un indicador de que la postergación es dependiente de la interacción compleja de factores interpersonales. Así mismo, este investigador considera que la autoeficacia juega un papel importante en la presencia o ausencia de postergación académica.

Los resultados del estudio sugieren que las intervenciones diseñadas para reducir la incidencia de la postergación en los estudiantes, podrían ser más exitosas si se centran en el aumento de la autoeficacia, ya que se considera que la postergación es mucho más que malos hábitos de estudio y la falta de gestión de tiempo, sino el resultado de una compleja interacción de conductas y cogniciones. En este sentido, el autor propone que es clave atender la autoeficacia percibida en relación con el desarrollo de estrategias que comprendan la estimación precisa de tiempos reales de ejecución, la mejora en la percepción del control del tiempo y la repetición de tareas que se han completado con éxito.

Basado en los resultados obtenidos en estas investigaciones en las cuales se toma como variable de estudio la autoeficacia académica, se espera que en la presente investigación se obtengan resultados que indiquen que a mayor autoeficacia percibida por estudiantes universitarios, menor cantidad de conductas asociadas con la postergación académica.

Otra de las variables que ha sido considerada como predictora del grado de postergación académica ha sido el tipo de orientación a la meta.

Desde que los psicólogos se han preocupado por comprender las condiciones del aprendizaje escolar (y las condiciones que podrían influir en el mismo, como la postergación), la motivación ha sido vista como el principal determinante del aprendizaje y del éxito académico (Gilman y Anderman, 2006), aunque con el transcurrir del tiempo, unas teorías han dejado paso a otras. De acuerdo a Valle et al. (2007), hoy la motivación se aborda desde varias perspectivas, siendo una de las más productivas aquella en la que se investigan las razones por las que los estudiantes se implican en las tareas escolares (teoría de la orientación a la meta).

El presupuesto básico de esta línea ha sostenido que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta académica que asuman. Consecuentemente, existirán variaciones en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje, por tanto los alumnos con mayor autorregulación los que manifiestan mayor grado de compromiso con su aprendizaje, los que analizan más las demandas y los que más planifican y ejecutan sus recursos y controlan su proceso de aprendizaje (De la Fuente Arias, 2004).

Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento. De acuerdo a Pintrich (citado en De La Fuente Arias, 2004), estas metas pueden promover que los alumnos persigan diferentes objetivos en la situación escolar:

1. Metas de aprendizaje (también denominadas metas de dominio o centradas en la tarea): este tipo de metas orientan a los alumnos hacia un enfoque de aprendizaje caracterizado por la satisfacción por el dominio y la realización de las tareas y el desarrollo de las competencias, así como también se encuentran relacionadas con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto

positivo, esfuerzo positivo, persistencia, uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y desempeño.

2. Metas de rendimiento (también denominadas metas centradas en el yo): estas metas orientan a los estudiantes a la preocupación por sus habilidades y a demostrar la competencia respecto a otros. En general se ven estas metas como menos adaptativas por el tipo de motivación asociada a ellas, los efectos emocionales negativos, el menor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y en consecuencia, a un bajo desempeño.

Dicho de un modo muy gráfico, se puede afirmar que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad (Elliot, 1999).

Posteriormente, esta línea de investigación propuso que los estudiantes también podrían estar orientados a la evitación en situaciones de aprendizaje (Duda y Nicholls, 1992, Duda, Fox, Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988, Nicholls, 1983, 1989, Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985). Por ejemplo, el análisis factorial del estudio realizado por Duda y Nicholls (1992) indicó que las metas de aprendizaje, las metas de rendimiento y las metas de evitación se agrupan en distintos factores de orientación a las metas.

En este sentido, Skaalvik, Valás y Sletta (1994) propusieron que las metas de rendimiento podrían a su vez comprender dos dimensiones. Por ejemplo, para algunos estudiantes con mayores niveles de orientación a las metas de rendimiento, su propósito sería ser los mejores o demostrar la superioridad de sus habilidades. Sin embargo, otros alumnos con este mismo tipo de orientación podrían estar más focalizados en tratar de no lucir como los menos competentes, evitar parecer estúpidos o evadir reacciones negativas de los otros.

Luego, Elliot y Harackiewicz (1996) también discriminaron entre dos tipos de metas de rendimiento basándose en la propuesta de Skaalvik, Valás y Sletta (1994), confirmando la existencia de un tipo de metas dirigidas a demostrar la competencia y otra a evitar la demostración de incompetencia. Estos

investigadores denominaron a las mismas como metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación al rendimiento. A pesar de ello, los autores hallaron que las condiciones experimentales que fueron diseñadas para producir las dos dimensiones de las metas de rendimiento resultaron en diferencias significativas en la motivación intrínseca, pero no midieron exactamente la orientación a la meta.

Con base en estas evidencias, Skaalvik (1997) realizó un estudio para explorar la existencia de dos posibles dimensiones diferentes asociadas a las metas de rendimiento en 253 estudiantes noruegos de sexto y octavo grado. Esta investigación también tenía como propósito explorar si estas dos dimensiones podían diferenciarse de los otros tipos de orientación a las metas: de aprendizaje y de evitación. Además, el autor deseaba conocer la relación entre los diferentes tipos de orientación a la meta y el logro académico, el autoconcepto académico, la autoeficacia, la autoestima y la ansiedad en las materias de matemática y castellano.

Uno de los instrumentos empleados contenía varias escalas entre cuatro y siete ítems, las cuales medían la orientación a las metas de aprendizaje, a las metas de evitación al trabajo académico, a las metas aproximación al rendimiento y a las metas de evitación al rendimiento.

En esta investigación también se incluyeron dos instrumentos sobre las habilidades autopercibidas: la Subescala de 10 ítems del Cuestionario de Autodescripción (versión noruega) y la Escala de Autoeficacia para el Trabajo Escolar. Por otro lado, la autoestima fue medida a través de otra Subescala de 10 ítems del Cuestionario de Autodescripción (versión noruega). La ansiedad fue medida a través de dos escalas de siete ítems, construídas por el mismo autor del estudio.

Los resultados indicaron que, de forma consistente con las hipótesis sostenidas por el autor, el análisis factorial exploratorio confirmó la existencia de cuatro factores diferentes que se corresponden con los cuatros tipos de

orientación a las metas. El análisis de regresión múltiple llevado a cabo para el resto de las variables implicadas confirmó que el tipo de orientación a las metas de aprendizaje estuvo positivamente relacionado con el autoconcepto académico, la autoeficacia académica y el autoestima (β = .25, .20 y .30, respectivamente; *p*< .01); mientras que el tipo de orientación a las metas de evitación estuvo negativamente relacionada con el autoconcepto académico (β= -.15; *p*< .01) y no se relacionó significativamente con la autoeficacia y la autoestima.

El tipo de orientación a las metas de aproximación al rendimiento estuvo positivamente relacionada al autoconcepto académico, la autoeficacia académica y la autoestima (β = .23, .34 y .12, respectivamente; *p*<.01); mientras que el tipo de orientación a las metas de evitación al rendimiento estuvieron negativamente relacionadas a las mismas variables (β = -.33, -.19 y -.39, respectivamente; *p*< .01). Además, las metas de evitación al rendimiento predijeron altos niveles de ansiedad en los estudiantes de matemáticas, mientras que las metas de aproximación al rendimiento y las metas de aprendizaje predijeron menores niveles de ansiedad en estos estudiantes.

Posteriormente, Skaalvik (1997) realizó otra investigación similar a la anterior, pero incluyendo la medición de las siguientes variables relacionándolas específicamente con la materia de matemáticas: la orientación a la meta, el logro, el autoconcepto y la autoeficacia. En este otro estudio participaron 434 estudiantes noruegos de sexto grado. Las escalas empleadas fueron construídas por el autor, de forma tal que los ítems utilizados anteriormente pudiesen ser comprendidos en relación al área de matemáticas, y no a todas las materias en general (como en el estudio anterior).

Los resultados del análisis de regresión múltiple demostraron que el logro académico en matemáticas estuvo negativamente relacionado con las metas de evitación al rendimiento (β = -.22; *p* = <.01) y positivamente relacionado con las metas de aproximación al rendimiento (β = .18; *p*<.01).

Tanto el autoconcepto como la autoeficacia en matemáticas estuvieron positivamente relacionadas con las metas de aproximación al rendimiento (β = .39 y .25; respectivamente; *p*< .01), y estas variables estuvieron negativamente relacionadas con las metas de evitación al rendimiento (β = -.31 y -.29, respectivamente; *p*< .01).

La ansiedad en matemáticas estuvo positivamente relacionada con las metas de evitación al rendimiento (β = .32; *p* = <.01), pero no estuvo significativamente relacionada con las metas de aproximación al rendimiento (β = .02; *p* = >.05). Además, la motivación intrínseca estuvo positivamente relacionada con las metas de aproximación al rendimiento (β = .20; *p*<.01) y negativamente por las metas de evitación al rendimiento (β = -.08; *p*<.01).

Tomando en consideración los hallazgos de estas investigaciones de Skaalvik (1997), es posible inferir que si existen relaciones significativas entre los diferentes tipos de orientación a las metas y variables como el logro académico, la autoeficacia académica y la ansiedad en el ámbito escolar; también es cierto que existen relaciones entre los tipos de orientación a las metas y la postergación académica, ya que esta última variable se considera negativamente relacionada con el desempeño, la autoeficacia, el autoconcepto y la ansiedad en ámbitos universitarios.

Basados en los resultados de estudios como los anteriormente descritos, Elliot y Mc Gregor (2001) conceptualizaron una perspectiva 2 x 2 de las metas académicas, de la cual se derivan cuatro tipos de orientación hacia la meta, obtenidos al combinar la dimensión aprendizaje versus rendimiento y la dimensión aproximación versus evitación. El tipo de orientación a las metas de aproximación al aprendizaje ha descrito a los sujetos que desean aprender todo lo que haya que aprender; la orientación a las metas de evitación al trabajo académico se ha referido a los sujetos motivados a evitar no aprender lo que hay que aprender; la orientación hacia las metas de aproximación al rendimiento ha descrito a aquellos sujetos motivados para desempeñarse mejor que sus compañeros; y la orientación

hacia las metas de evitación al rendimiento se ha referido a los sujetos motivados a evitar desempeñarse peor en comparación a otros.

En una investigación realizada por Valle et al. (2007), el objetivo de estos autores fue analizar las relaciones existentes entre los cuatro tipos de metas académicas descritas previamente y los distintos tipos de estrategias de aprendizaje, partiendo de la hipótesis de que hay diferencias en la utilización de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a las metas académicas que presentan los estudiantes universitarios.

La muestra de la investigación estuvo conformada por 632 estudiantes de diferentes carreras de la universidad de España, de la cual 442 (70%) fueron mujeres y 190% (30%) fueron mujeres.

- Las metas académicas de los participantes fueron medidas con una adaptación realizada por estos autores de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), la cual es una escala tipo Likert de 5 niveles, que permite diferenciar los tipos de orientaciones motivacionales:

- Metas de aproximación a la tarea, cuyo coeficiente alfa presentó un valor alto de .85.

- Metas de aproximación al rendimiento, cuyo valor de coeficiente alfa fue .89 indicador de una alta confiabilidad para medir este constructo.

- Metas de evitación al rendimiento, con un valor coeficiente de alfa de .90, indicando muy alta confiabilidad.

Las estrategias de aprendizaje fueron medidas a través de algunas sub escalas de la versión adaptada del Cuestionario de Estrategias de Motivación del Aprendizaje, de Pintrich, Smith, García, McKeachie (1991), las escalas seleccionadas, a efectos de la investigación referida son las siguientes:

- Estrategia de repetición, con una puntuación de alfa de .61 indicador de nivel medio alto de confiabilidad.

- Organización, cuya puntuación de alfa fue .76 interpretada como alto nivel de confiabilidad.
- Elaboración, alfa .80 indicador de alta confiabilidad.
- Pensamiento crítico, valor alfa asociado fue .77 indicador de alta confiabilidad.
- Autorregulación cognitiva, con un valor de alfa de .81 que avala su uso para la medición de este constructo.

Para analizar los datos obtenidos, los autores llevaron a cabo análisis de correlaciones para determinar cuáles de las variables del estudio se encontraban relacionadas y posteriormente, realizaron análisis de diferencias de medias de las variables con el método de Kruskal – Wallis, en función de niveles bajos, medios o altos de las metas consideradas en la investigación.

Según estos resultados, a medida que las metas de aprendizaje son más altas, hay un mayor uso de estrategias de repetición ($r= .24$, $p < .01$), organización ($r= .39$, $p< .01$) y elaboración ($r= .42$, $p < .01$) así como hay una relación positiva y significativa con las estrategias meta cognitivas de pensamiento crítico ($r= .34$, $p < .01$) y autorregulación ($r= .49$, $p < .01$), por el contrario a medida que los niveles de las metas son más bajas hay una disminución progresiva en el uso de estas estrategias.

En cuanto a las metas de evitación del trabajo académico, hay diferencias significativas en utilización de estrategias de organización ($r= -.21$, $p < .01$), elaboración ($r= -.25$, $p < .01$), pensamiento crítico ($r= -.18$, $p < .01$), y autorregulación metacognitiva ($r= -.26$, $p < .01$); estas diferencias significativas se producen entre todos los niveles de las metas, excepto en pensamiento crítico donde no hay diferencias entre metas bajas y metas moderadas. La tendencia de los resultados indica que cuantas más altas son las metas de evitación del trabajo, menor es el uso que hacen los estudiantes de esas estrategias. Por el contrario, cuanto más bajas son esas metas, mayor es el uso de esas estrategias. No se

encontraron diferencias significativas en las estrategias de repetición.

En lo que se refiere a las metas de aproximación al rendimiento se encontraron diferencias significativas en las estrategias de organización ($r = -.21$, $p < .01$), elaboración ($r = -.14$, $p < .01$) y autorregulación metacognitiva ($r = -.19$, $p < .01$), en función de los niveles de este tipo de metas. Los resultados presentan una tendencia que indica que cuantas más altas son las metas de aproximación al rendimiento, más bajo es el uso que hacen los estudiantes de este tipo de estrategias. Los autores resaltan que, salvo en las estrategias de repetición, las diferencias significativas sólo se producen entre los grupos de metas bajas y moderadas con respecto al grupo de metas altas. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas la utilización de pensamiento crítico.

Finalmente, en las metas de evitación del rendimiento sólo se encontraron diferencias significativas, en función de los distintos niveles de este tipo de metas, en las estrategias de elaboración ($r = -.11$, $p < .01$), pensamiento crítico ($r = -.08$, $p < .05$) y autorregulación metacognitiva ($r = -.12$, $p < .01$). La tendencia de los resultados indica que cuantas más altas son estas metas, menor es el uso que hacen los estudiantes de esas estrategias. Por el contrario, cuanto más bajas son las metas, más alto es el uso que se hace de esas estrategias. Tampoco en pensamiento crítico hay diferencias significativas entre los niveles de metas bajas y metas altas.

En un estudio realizado por Morford (2008), el autor investigó la relación entre la postergación, variables de personalidad, el compromiso con la meta, la trayectoria de progreso en una situación hipotética y el tipo de orientación a la meta. En el estudio participaron 44 estudiantes universitarios de Psicología (hombres = 20, mujeres = 24) del Instituto de Tecnología de Georgia, cuyas edades estaban comprendidas entre 19 y 24 años. Estos alumnos completaron una Escala del Modelo de Cinco Factores de la Personalidad, la Escala de Postergación Académica para Estudiantes, el Cuestionario del Tipo de Orientación

a la Meta, un cuestionario de compromiso con la meta para una meta específica y otro cuestionario de compromiso para una meta no específica.

En lo que se refiere al tipo de orientación a la meta, a través de un análisis de correlación, el autor encontró que la postergación estaba negativamente correlacionada con las metas de aproximación al rendimiento (r = -.001, p< .05) y con las metas de aproximación al aprendizaje (r = -.143, p< .05), y positivamente correlacionada con las metas de evitación al rendimiento (r = .272, p< .05) y con las metas de evitación al trabajo académico (r = .161, p< .05). Este resultado es consistente con la afirmación de que las personas con mayor orientación a las metas de evitación se encuentran más motivadas a evadir el fracaso. Teóricamente, las personas que postergan son más propensas a evitar tareas aversivas (Steel, 2007), por tanto deberían encontrarse igualmente motivados a evadir las consecuencias aversivas de éstas.

En otra investigación realizada por Williams, Stark y Foster (2008), las autoras exploraron la relación entre el tipo de orientación a la meta, la ansiedad hacia el ámbito académico, la postergación y la autocompasión. En el estudio participaron 91 estudiantes (mujeres = 84%, hombres = 16%) de una universidad de estudios liberales de Estados Unidos. La media de la variable edad de esta muestra fue de 21 años. Se les pidió a los alumnos que completaran cuatro encuestas vía online a cambio de créditos para una materia. Las encuestas incluían los siguientes instrumentos: Escala de Auto-Compasión de Neff, Escala de Postergación de Tuckman de 16 ítems, Escala de Tipo de Orientación a la Meta de Elliot y Mc Gregor de 12 ítems y una versión modificada del Cuestionario Corto de Motivación.

Para examinar la relación entre la ansiedad, el tipo de orientación a la meta y la tendencia a la postergación, las autoras realizaron una serie de análisis de correlación, con un nivel alpha de .05 para todas las medidas. Tal como fue hipotetizado por las investigadoras, la tendencia a la postergación se encontró asociada negativamente a las metas de aproximación al rendimiento (r = -.21, p =

.048), sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la postergación y las metas de evitación al rendimiento (r = .04, p = .69).

Scher, Nelson y Osterman (2000), realizaron un estudio con una muestra de estudiantes universitarios, solicitaron a los participantes que reportaran las tareas que habían finalizado, las que habían dejado de hacer y las tareas que hicieron en lugar de realizar las que dejaron de hacer. Luego, los participantes puntuaron cada una de estas tareas en 39 dimensiones correspondientes a las metas de aproximación al aprendizaje, a las metas de evitación del trabajo académico, a las metas de aproximación al rendimiento y a las metas de evitación al rendimiento. A través de los análisis de correlación ejecutados, encontraron que la postergación crónica estaba correlacionada con el tipo de orientación a las metas de aproximación al aprendizaje y las metas de evitación al trabajo académico en estudiantes universitarios.

En otro estudio realizado por Scher y Osterman (2002), los autores pretendían examinar la confiabilidad y la validez de las Escalas de Postergación y Tesón de Lay. Así mismo, deseaban conocer la relación de estas variables con la ansiedad (medida a través de la Subescala de Ansiedad Fisiológica, la Subescala de Preocupación/Sensibilidad y la Subescala de Preocupación/Concentración) y el tipo de orientación a la meta (medida a través de La Escala de Orientación a la Meta).

En la investigación participaron 120 estudiantes (mujeres = 57.5%, hombres = 42.5%) de una ciudad de Estados Unidos. Los resultados obtenidos a través de un análisis de correlación, indican que la postergación se encuentra correlacionada con la orientación a las metas de aproximación al aprendizaje (r = 0.40; p< .05) y de evitación al trabajo académico (r = -0.33; p< .05). Por otro lado, no se encontraron correlaciones significativas entre la postergación y las metas de aproximación al rendimiento (r = -.02; p>.05), ni entre la postergación y las metas de evitación al rendimiento (r = -.03; p>.05).

En otra investigación realizada por Howell y Buro (2009), estos investigadores consideraron a la postergación como una conducta no adaptativa y por ello hipotetizaron que la misma deberían correlacionar con las creencias no adaptativas sobre las propias habilidades y los tipos de orientación a la meta que también sean desadaptativos. Específicamente, los niveles de postergación en estudiantes universitarios deberían ser predichos por las metas de evitación, en contraste con las metas de aproximación. En esta investigación participaron 397 estudiantes. Los resultados obtenidos fueron consistentes con las hipótesis, dado que las de metas evitación al trabajo académico predijeron mayores niveles de postergación, mientras que las metas de aproximación al aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento estuvieron negativamente relacionadas con la postergación.

Middleton y Midgley (1997) han informado, en un estudio correlacional, de relaciones entre las metas de aprendizaje, de rendimiento y de evitación, donde las metas de aprendizaje correlacionaran positivamente con las estrategias de autorregulación y las expectativas de autoeficacia, y las metas de evitación del rendimiento correlacionaron negativamente con la autorregulación y la autoeficacia.

Las metas de aprendizaje también se relacionan con los procesos de aprendizaje autorregulado. Diversos trabajos han dado cuenta del grado en que las diferentes metas de logro influyen en la regulación del aprendizaje. Winne (1997) ha propuesto un modelo de autorregulación en el que la selección de meta es una estrategia de autorregulación importante a la hora de planificar la acción y el proceso de aprendizaje.

Los estudios correlacionales y de laboratorio han mostrado que los alumnos con metas de aprendizaje se comprometen más en la autorregulación de su aprendizaje, realizan mayor esfuerzo por aprender y tienen un control de la comprensión de lo que se está aprendiendo, dándose cuenta de lo que están aprendiendo y lo que no, utilizan más estrategias de parafraseo y resumen para comprender, realizan atribuciones más adaptables para comprender sus fracasos,

tienen más sentimientos de orgullo y satisfacción en el éxito y menos ansiedad ante el fracaso (citado en De la Fuente Arias, 2004). Los resultados no han sido tan concluyentes para los alumnos que asumen metas de rendimiento, aunque existen estudios que han mostrado que este tipo de metas llevaba consigo estrategias superficiales y repetitivas, como en los resultados obtenidos en la investigación de Karabenick y Collins-Eaglin (1997). En el caso de los alumnos con metas de evitación de fracaso, los resultados han mostrado un modelo de tenacidad reducida para el esfuerzo, de acuerdo al estudio realizado por Bouffard, Vezeau y Bordeleau, (1998).

Con respecto a la variable sexo, las diferencias que han sido encontradas en estudios empíricos con esta variable son inconsistentes. Los resultados del metanálisis realizado por Else-Quest, Hyde, Goldsmith y Van Hulle (2006) indicaron que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en autocontrol –variable que ha sido asociada en varias investigaciones con la postergación- en comparación con los hombres, por lo que podría hipotetizarse que éstos últimos postergan más que las mujeres.

Uzun y Ferrari (2011) realizaron una investigación para explorar las diferencias entre género con respecto a los niveles de postergación académica en estudiantes de bachillerato de Turquía. La muestra estuvo conformada por 214 adolescentes, estudiantes de un colegio público en ese país, de los cuales 115 fueron de género masculino y 99 de género de femenino, con una media de edad de 15.4 años.

En esta investigación se midió la postergación académica, utilizando la escala desarrollada por Solomon y Rothblum, que contiene 18 ítems a través de lo que se explora la frecuencia de conductas de postergación en seis áreas de desempeño académico. La magnitud de coeficiente alfa de consistencia interna fue de 0.69, considerado medio alto y confiable para medir este constructo. Para analizar los resultados, utilizaron el método de correlación de Pearson para evaluar la relación entre la postergación académica y género.

Los autores reportan como resultado que 114 de los participantes, representando el 55% de la muestra, presentaron puntajes en la escala de postergación académica consistentes con niveles altos de postergación académica. En cuanto al género, reportan correlaciones negativas entre los niveles de postergación académica y las estudiantes de género femenino (r=-.16) y los estudiantes de género masculino (r= -.15), indicando que no hay una relación significativa entre la postergación académica y el género.

Así mismo, Haycock et al. (1998) reportaron que en su investigación no obtuvieron indicadores de una relación significativa entre la variable género, la postergación académica y la autoeficacia reportada.

No obstante, Van Eerde (2003) reportó como parte de los resultados de un metaanálisis, realizado con el procedimiento de Rosenthal, la relación entre género y postergación, encontrando que es ligeramente menos probable que las mujeres posterguen en comparación con los hombres (r = .09, X^2 [1,24] = 68.5, p < .001).

Steel (2007) llevó a cabo un metanálisis, con el objetivo de comprender la relación entre variables de personalidad y la postergación académica, considerada como una falla en el sistema de autorregulación de las personas, en un grupo de 216 publicaciones, entre las cuales se incluyeron 7 capítulos de libros, 7 comunicaciones de conferencia, 141 artículos de revistas y 53 tesis.

Para el análisis de los datos, se utilizó el método desarrollado por Hunter y Schmidt para comparar la media de los tamaños del efecto, a través del análisis de Kruskal – Wallis (K) y la cantidad de varianza residual en los puntajes obtenidos. Con respecto a la relación entre el género y la postergación, el autor se planteó como hipótesis una relación no significativa entre estas variables.

Reportando los resultados, los cuales correspondieron con lo esperado, no se observaron diferencias significativas entre el género y la postergación académica. El autor indica que los hombres postergan ligeramente un poco más

que las mujeres (*r* = .08, K= 44) por lo cual no se considera que haya una relación entre género y postergación.

Hess, Sherman y Goodman (2000) efectuaron una investigación cuyo objetivo fue demostrar que los mayores niveles de actividad durante las horas de la tarde se asocian con mayor nivel de neuroticismo y esto a su vez se ha asociado con la postergación académica. Se consideró como primera hipótesis de investigación que esta diferencia de actividad en el día es una variable mediadora entre el neuroticismo y la postergación académica, mientras que la segunda hipótesis indicó que la postergación académica es una variable mediadora entre la actividad en el horario vespertino y el neuroticismo.

La muestra de esta investigación, estuvo conformada por 107 estudiantes universitarios de Baltimore, Estados Unidos, de los cuales 74 fueron mujeres y 33 hombres, con un rango de edad entre 18 y 23 años.

Para medir las variables de estudio, utilizaron el cuestionario desarrollado por Horne y Ostberg de turno diurno y turno vespertino, la escala de Postergación Académica para Estudiantes de Solomon y Rothblum y el Inventario de Personalidad de Eysenck y Eysenck.

En esta investigación, con respecto a la variable sexo, los autores no encontraron evidencia empírica de diferencias significativas entre hombres y mujeres en neuroticismo, turno vespertino y postergación académica.

Así como se han realizado investigaciones que describen el aporte de cada una de las variables anteriormente mencionadas, algunos autores han considerado la inclusión de todas estas variables en un mismo estudio, con el propósito de relacionarlas con la postergación.

Se puede considerar que los investigadores que han llevado a cabo lo anterior poseen el mismo punto de vista de Zimmerman (1989), quien consideró que el aprendizaje autorregulado implica el uso de estrategias específicas para alcanzar metas académicas en base a percepciones de autoeficacia. Esta

definición asume la importancia de tres variables incluídas en el presente estudio: las estrategias metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica y el tipo de orientación a las metas académicas.

En este orden de ideas, Wolters (2003) llevó a cabo dos estudios para examinar el nivel de postergación reportado por lo estudiantes y su relación con aspectos motivacionales y cognitivos de su funcionamiento, factores que han sido enfatizados por los modelos de aprendizaje autorregulado.

En la primera investigación, la orientación a las metas de aprendizaje, la orientación a las metas de aproximación hacia el rendimiento, la orientación a las metas de evitación hacia el trabajo, y la autoeficacia fueron empleadas para predecir el nivel reportado de postergación académica de los estudiantes universitarios. Posteriormente, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas fue agregado como predictor de la postergación (Wolters, 2003).

La muestra empleada en este estudio estuvo compuesta por 168 estudiantes (mujeres = 122, hombres = 46) de un curso introductorio de historia o psicología, cuyo rango de edad estaba comprendido entre 17 y 49 años ($M = 21.4$, $SD = 5.6$).

Todos los participantes completaron una escala tipo Likert de 7 puntos (1 = *en desacuerdo*, 7 = *totalmente de acuerdo*) de 155 ítems, en la cual reportaron su grado de acuerdo con las declaraciones presentadas. Para acceder al tipo de orientación a la meta y a la autoeficacia de los estudiantes, fueron adaptados los ítems empleados por Midgley et al. (1998). La orientación a las metas de aprendizaje reflejaba el grado en el cual los estudiantes reportaban que completaban las tareas para incrementar sus habilidades, su compresión y dominio del material de estudio. La orientación a las metas de aproximación hacia el rendimiento indicaba el grado en el cual los estudiantes reportaban que completaban su trabajo académico para obtener altas calificaciones, recompensas extrínsecas o la aprobación de otros. La orientación a las metas de evitación hacia el trabajo indicaba el grado en el cual los estudiantes expresaban un deseo por

trabajar en lo que fuese simple o que pudiese ser completado sin mucho esfuerzo. La autoeficacia representaba el grado en el cual los estudiantes se veían a sí mismos como capaces de aprender el material de estudio y completar las tareas que les fueron asignadas.

Para conocer el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, fueron adaptados los ítems empleados por Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993). El uso de las estrategias cognitivas fue medido a través de 15 ítems, que comprendían el uso de los estudiantes de la repetición, la elaboración y la organización. El uso de las estrategias metacognitivas fue medido a través de 14 ítems, que comprendían el uso de la planificación, el monitoreo y las estrategias regulatorias.

La postergación académica fue medida a través de cinco ítems creados para explorar la tendencia a postergar la completación de tareas académicas.

Para procesar los datos obtenidos, fue empleada una regresión multivariada jerárquica de dos pasos. Los resultados indicaron que los estudiantes postergaron más cuando percibieron que sus tareas académicas consumían mucho tiempo y esfuerzo (mayor nivel de orientación hacia las metas de evitación hacia el trabajo) ($\beta = .36$, $p < .001$) y, cuando estuvieron inseguros de sus habilidades para completar estas tareas exitosamente (baja autoeficacia) ($\beta = -.28$, $p < .001$).

De forma contraria a lo esperado, los resultados arrojaron que no hubo una relación entre la orientación hacia las metas de aprendizaje y la postergación. Es decir, los estudiantes que completaban las tareas porque querían aprender, incrementar sus competencias o que tenían otras razones intrínsecas no tenían mayores probabilidades de comenzar a trabajar en sus tareas en el momento apropiado. De forma similar, los estudiantes que reportaron la necesidad de demostrar su nivel de habilidad o de ser más eficaces que otros (orientación hacia las metas de aproximación al rendimiento), no presentaron una mayor tendencia a postergar, en comparación con los estudiantes que no expresaron poseer estas necesidades.

Los resultados también indicaron que no se encontró una relación significativa entre el uso de estrategias cognitivas y la postergación, así como tampoco entre el uso de estrategias metacognitivas y la postergación.

Con la finalidad de incluir una medida de la orientación hacia las metas de evitación hacia el rendimiento como predictor de la postergación, y clarificar los resultados obtenidos con respecto al uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, Wolters (2003) realizó otro estudio. En esta investigación, la muestra estuvo compuesta por 152 estudiantes (mujeres = 115, hombres = 37) de tres cursos de psicología, cuyo rango edad estuvo comprendido entre 18 y 45 años (M = 23.6, SD = 5.7). Todos los participantes completaron una escala igual a la empleada en el primer estudio para medir la orientación hacia las metas de aprendizaje, la orientación hacia las metas de aproximación al rendimiento, la orientación hacia las metas de evitación al trabajo, la autoeficacia y la postergación; así como también completaron otra escala igual a la empleada para medir el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el primer estudio. Para medir la orientación hacia las metas de evitación hacia el rendimiento, fueron incluidos y adaptados cinco ítems adicionales a los empleados por Midgley et al. (1998). La orientación hacia las metas de evitación hacia el rendimiento reflejaba el grado en el cual los estudiantes estaban focalizados en evitar la apariencia de incompetencia o fracaso.

Al igual que en el primer estudio, los resultados indicaron que los estudiantes que poseían menor autoeficacia ($\beta = -.35$, $p < .0001$) o que estuvieron más focalizados en completar su trabajo rápidamente y sin mucho esfuerzo ($\beta = .25$, $p < .01$) tendían a reportar un mayor nivel de postergación en comparación con otros estudiantes. Por otro lado, aquellos estudiantes que expresaron una necesidad de evitar lucir como incompetentes o desprovistos de habilidad no poseían mayor probabilidad de postergar sus actividades que otros estudiantes.

Con respecto a las estrategias cognitivas, no se encontraron resultados significativos entre el uso de las mismas y la postergación, mas aquellos estudiantes que reportaron un mayor uso de estrategias metacognitivas reportaron

menores niveles de postergación (β= -.26, *p*< .05). En este sentido, Wolters (2003) propuso que resulta importante continuar indagando la relación entre las estrategias metacognitivas y la postergación, así como propone examinar si alguna de estas estrategias (por ejemplo, la planificación) se encuentra asociada en mayor medida con la tendencia a la postergación.

De acuerdo a Moller y Elliot (2006), la postergación debería estar inversamente correlacionada con las orientaciones hacia la aproximación, dado que las mismas (especialmente la orientación hacia las metas de aproximación al aprendizaje) están asociadas con procesos autorregulatorios adaptativos. En investigaciones previas, como la de Scher y Osterman (2002), la postergación ha correlacionado de forma negativa con una orientación general hacia las metas de aprendizaje (sin hacer una distinción entre la dimensión aproximación – evitación).

En el estudio de McGregor y Elliot (2002), la orientación hacia las metas de aproximación al rendimiento no se ha encontrado relacionada con la postergación, mientras que en otras investigaciones como la de Wolters (2003), esta variable se ha encontrado positivamente correlacionada con la postergación.

Adicionalmente, Moller y Elliot (2006) afirmaron que la postergación debería estar positivamente correlacionada con las orientaciones asociadas a la evitación, dado que dichas orientaciones están asociadas con procesos autorregulatorios desadaptativos y preocupaciones acerca del fracaso y la incompetencia. En este sentido, Elliot y McGregor (2001) encontraron una correlación entre la orientación hacia las metas de evitación al aprendizaje y el miedo al fracaso, lo cual sugiere que dicha orientación se encuentra asociada con un mayor nivel de postergación. Por otro lado, en el estudio de McGregor y Elliot (2002) la postergación se encontró positivamente correlacionada con una orientación hacia las metas de evitación al rendimiento.

En otra investigación, llevada a cabo por Howell y Watson (2006), estos autores también examinaron la relación entre la postergación, la orientación hacia

las metas y las estrategias de aprendizaje; incluyendo las cuatro orientaciones hacia las metas de la taxonomía 2 x 2 descrita anteriormente.

En este estudio, la muestra estuvo compuesta por 170 estudiantes universitarios (mujeres = 119, hombres = 49) de cursos introductorios de psicología, cuyo rango de edad se encontraba comprendido entre 17 y 47 años.

Para explorar al grado en el cual los estudiantes postergaban en seis áreas académicas y el grado en el cual consideraban que la postergación era un problema para ellos, éstos respondieron la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE) compuesta por 12 ítems, en la cual los mayores valores indican una mayor postergación.

Asimismo, los estudiantes respondieron otra escala de postergación tipo Likert (1 = *ese soy yo de seguro*, 4 = *ese no soy yo de seguro*) de 16 ítems construída por Tuckman (citado en Howell y Watson, 2006), con la finalidad de acceder a la tendencia a retrasar la iniciación o completación de tareas, así como la tendencia a la indecisión o pobre manejo del tiempo en la completación de tareas.

Los participantes también respondieron el Cuestionario de Metas de Logro de Elliot y McGregor (2001), escala tipo Likert (1 = *no es del todo cierto para mí*, 7 = *muy cierto para mí*) de 12 ítems, para acceder a los cuatro tipos de orientación a las metas.

Finalmente, el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas fue medido a través de los ítems adaptados por Wolters (2003) del Cuestionario de las Estrategias Motivadoras del Aprendizaje de Pintrich (2000). El uso de las estrategias cognitivas como la repetición, elaboración y organización fue medido en 15 ítems, mientras que las estrategias metacognitivas como la planificación, el monitoreo y la regulación fueron medidas a través de 14 ítems. El procesamiento profundo, el procesamiento superficial y la desorganización fueron medidos por el instrumento desarrollado por Elliot, McGregor, y Gable (1999), el cual estuvo compuesto por cinco ítems que accedían a cada uno de estos aspectos.

Para analizar los datos obtenidos, los autores llevaron a cabo un análisis de regresión jerárquico de dos pasos, en el cual los puntajes de postergación y de los cuatro tipos de orientaciones a las metas fueron introducidos en el primer paso, mientras que las variables de estrategias de aprendizaje fueron incluidas en el segundo. Se realizaron regresiones separadas para los puntajes de postergación obtenidos por ambas escalas.

De acuerdo a los puntajes de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE), los resultados del primer paso revelaron que la postergación fue predicha de forma significativa por la orientación hacia las metas de evitación al aprendizaje (β = .22, p< .01) y la orientación hacia las metas de aproximación al aprendizaje (β = -.21, p<.01). Los resultados del segundo paso revelaron que, tanto la desorganización (β = .26, p< .01) como el uso de estrategias cognitivas (β= -.264, p< .05) predijeron las puntaciones de postergación obtenidas mediante esta escala.

En relación a las puntaciones obtenidas a través de la otra escala de postergación, los resultados del primer paso indicaron que el predictor individual más fuerte de la postergación fue la orientación hacia las metas de aproximación al aprendizaje (β = -.30, p<.001), además de la orientación hacia las metas de evitación al aprendizaje (β= .16, p< .05) y la orientación hacia las metas de aproximación al rendimiento (β= .17, p< .05). Con respecto a las estrategias de aprendizaje, la desorganización (β = .36, p<.001), el uso de las estrategias metacognitivas (β= -.28, p<.01) y cognitivas (β = -.21, p<. 05) también predijeron significativamente la postergación.

En otra investigación, con el objetivo de examinar la relación entre la orientación a las metas de aprendizaje, la orientación hacia las metas de evitación y la postergación, Seo (2009) realizó un estudio empleando una muestra de 307 (hombres = 159, mujeres = 146) estudiantes universitarios, cuya rango de edad se encontraba comprendido entre 18 y 35 años.

Éstos respondieron el Inventario de Postergación de Aitken (citado en Seo, 2009). Esta escala de 5 puntos (1 = *falso*, 5 = *cierto*) de 19 ítems permitió diferenciar entre los postergadores crónicos y entre los estudiantes universitarios que no reportaron conductas de postergación crónica. La orientación a las metas fue medida a través de la Escala 2 x 2 de Orientación a las Metas de Park y Lee (citado en Seo, 2009). Este escala se encontraba compuesta por 26 ítems, nueve para la orientación hacia las metas de aproximación hacia el aprendizaje, cinco ítems para la orientación hacia las metas de evitación hacia el aprendizaje, siete ítems la orientación hacia las metas de aproximación al rendimiento y cinco ítems para la orientación hacia las metas de evitación al rendimiento. Cada proposición fue puntuada en una escala de seis puntos (1= *totalmente en desacuerdo*, 6 = *totalmente de acuerdo*).

Para analizar los datos obtenidos, fue empleado un modelo de ecuaciones estructurales. La postergación se encontró significativamente relacionada con la orientación hacia las metas de evitación al aprendizaje (r = .39, p< .001) y la orientación hacia las metas de evitación al rendimiento (r = .24, p< .001), así como se encontró negativamente relacionada a la orientación hacia las metas de aproximación al aprendizaje (r = -.39, p< .001). Además, se encontró que una meta de evitación es más crítica en la determinación de la postergación de los estudiantes (r = .58, p< .001) que una meta de aprendizaje. En este estudio, el modelo de orientación hacia la meta de evitación se ajustó bien a los datos, mientras que el modelo de orientación hacia la meta de aprendizaje no se ajustó a los mismos. Estos resultados se encontraron congruentes con la noción de Ferrari et al. (citado en Seo, 2009) de que la evitación parece ser un aspecto intuitivo relevante para explicar la postergación.

En un estudio realizado por Won Park y Sperling (2012), los autores consideraron a la postergación como una falla en la autorregulación. El propósito de esta investigación fue acceder a los motivos y las razones por las cuáles ocurre la postergación académica desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. El método empleado en esta investigación incluyó un diseño mixto en el cual los

participantes completaron varios instrumentos que incluían medidas de las variables postergación académica, autorregulación y motivación académica. Además, los alumnos también participaron en entrevistas semiestructuradas.

La muestra empleada en este estudio estuvo compuesta por 41 estudiantes (mujeres = 60%, hombres = 40%) de dos secciones de un curso introductorio de educación, cuyo rango de edad estaba comprendido entre 19 y 21 años.

Todos los participantes completaron las siguientes seis escalas:

- Escala de Autoeficacia General.
- Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación: instrumento de 81 ítems que a través de 15 subescalas mide las siguientes variables: orientación intrínseca a las metas, orientación extrínseca a las metas, valor de la tarea, control de las creencias de aprendizaje, autoeficacia, ansiedad, repetición, elaboración, organización, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje grupal y búsqueda de ayuda. Estas escalas son tipo Likert de 7 puntos (1 = *en desacuerdo*, 7 = *totalmente de acuerdo*).
- Escala de Postergación para Estudiantes: este instrumento consta de 44 ítems que evalúan la prevalencia de la postergación en seis áreas académicas: escribir un ensayo, estudiar para un examen, leer las lecturas asignadas, realizar tareas administrativas, ir a reuniones y realizar actividades relacionadas con el ámbito escolar en general. Esta escala también incluye una medición de las potenciales razones para postergar.
- Escala de Autolimitación: escala tipo Likert de 6 puntos (0 = *totalmente en desacuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*) de 24 ítems.
- Escala de Autoprotección: instrumento tipo Likert de 7 puntos que mide el grado en el cual los estudiantes presentan tendencias a implicarse en conductas defensivas.

- Escala de Ansiedad en Estudiantes: evalúa la experiencia de estrés ante las evaluaciones a través de una escala tipo Likert de 5 puntos y 26 ítems.

Para analizar los resultados, los autores clasificaron a los estudiantes en base al grado de postergación académica. Para ello, consideraron como punto de corte la obtención de 33 puntos en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes, de forma tal que aquellos que obtuvieron un puntaje igual o superior a 33 fueron clasificados como postergadores frecuentes, y aquellos que obtuvieron un puntaje inferior a 33 puntos como estudiantes con un bajo nivel de postergación.

De acuerdo a esta clasificación, los autores realizaron pruebas *t* para muestras independientes en cada una de las escalas empleadas. Los resultados indicaron que aquellos estudiantes con un alto nivel de postergación reportaron un menor uso de la estrategia cognitiva de repetición ($t = 2.442$, $gl = 39$, $p = .019$), más no se encontraron diferencias significativas en las creencias de autoeficacia entre estos dos grupos.

Posteriormente, a través de un análisis de correlación, se encontraron resultados similares a lo obtenido en las pruebas *t*. En este sentido, los altos puntajes en la escala de postergación estuvieron negativamente asociados a la autorregulación metacognitiva ($r = -.33$; $p<.05$), más no se encontró una relación entre los puntajes obtenidos en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes y los obtenidos en la escala de autoeficacia del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Por otro lado, se encontró que el tipo de orientación a metas intrínsecas estuvo inversamente relacionado con los puntajes obtenidos en la escala de postergación ($r = -.35$; $p< .05$), así como no se halló relación entre la postergación y las metas de orientación extrínsecas. En esta investigación, se puede considerar que el concepto de metas intrínsecas se corresponde con el de metas de aproximación al aprendizaje, y el concepto de metas extrínsecas se puede relacionar con las metas de aproximación/evitación al rendimiento.

Además, en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los participantes, se evidenció que los estudiantes con altos niveles de postergación tendían a reportar un menor uso de estrategias metacognitivas y cognitivas de aprendizaje. Aquellos estudiantes con bajos niveles de postergación demostraron especialmente su capacidad para planificar, monitorear y evaluar su trabajo. Por ejemplo, una estudiante que afirmó no postergar con frecuencia mencionó que planificaba el tiempo que dedicaba a cada una de sus clases al principio del semestre. Si no tenía ninguna tarea que hacer en un período de tiempo designado previamente para una clase, invertía su tiempo en otra actividad relacionada con otra materia.

En una investigación realizada por Wolters (2004), el autor se propuso como objetivo estudiar la influencia de los diferentes componentes de la teoría de la orientación a metas sobre la motivación, el compromiso cognitivo y el desempeño en matemáticas de los estudiantes. La muestra de este estudio estuvo compuesta por 525 estudiantes universitarios (mujeres = 272, hombres = 253).

El instrumento empleado fue una escala tipo de Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo) de 89 ítems, que a su vez se dividía de la siguiente manera:

- Estructura de metas del salón de clases: los ítems de esta parte de la escala permitían conocer las percepciones de los estudiantes sobre la estructura de metas del salón en dos dimensiones: metas de aprendizaje y metas de rendimiento.
- Estructura de aprendizaje: esta escala pedía a los estudiantes que reportaran si las instrucciones en su clase de matemáticas enfatizaban que aprendieran lo más posible esforzándose arduamente.
- Estructura de rendimiento: esta escala estaba dividida en dos partes. La primera, la estructura de aproximación al rendimiento, pretendía medir la creencia de los estudiantes sobre si el clima del aula de clases de matemáticas enfatizaba desempeñarse mejor que otros estudiantes y demostrar grandes habilidades. La segunda, la estructura de evitación al

rendimiento, medía la preocupación de los estudiantes por no parecer incompetentes.

- Creencias motivacionales personales: esta escala pretendía medir el tipo de orientación a las metas de aprendizaje, a las metas de aproximación al rendimiento, a las metas de evitación al rendimiento, así como las creencias de autoeficacia académica.
- Compromiso motivacional: los ítems de esta escala medían diferentes actitudes, creencias y conductas que indican el grado de compromiso motivacional como: la elección de tomar cursos adicionales de matemáticas en el futuro; el nivel de esfuerzo aplicado en la materia; la persistencia en el trabajo realizado en la materia a pesar de las distracciones, el aburrimiento o las dificultades; y la postergación de las tareas académicas del curso de matemáticas.
- Estrategias empleadas: los ítems de esta escala medían las estrategias cognitivas de aprendizaje de repetición y elaboración utilizadas en la clase de matemáticas; y las estrategias metacognitivas de aprendizaje incluían el uso de la planificación, monitoreo y estrategias regulatorias en la misma clase.
- Logro académico: fue medido a través de las calificaciones de los estudiantes en su curso de matemáticas durante un año académico.

Los autores realizaron diferentes análisis de regresión jerárquica, obteniendo los siguientes resultados para las variables directamente asociadas con el objetivo de la presente investigación:

La postergación académica fue predicha significativamente por la orientación a las metas de aprendizaje ($\beta = -.32$, $p < .01$) y por las metas de evitación al rendimiento ($\beta = .15$; $p < .01$). Lo anterior quiere decir que a mayor orientación a las metas de aprendizaje, menores son los niveles de postergación académica hallados; así como que a mayor nivel de orientación a las metas de evitación al rendimiento, mayor es el nivel de postergación académica. Por otro, no se encontró una influencia significativa del género, ni de las metas de

aproximación al rendimiento ni de la autoeficacia académica sobre la postergación.

Considerando las evidencias a favor y en contra de las influencias de las variables predictoras expuestas sobre la postergación académica, en la presente investigación se ha hipotetizado que el mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, un alto nivel de autoeficacia académica, así como el hecho de poseer una mayor orientación a las metas de aproximación al aprendizaje, una menor orientación a las metas de evitación al trabajo académico, poseer una mayor orientación a las metas de aproximación al rendimiento, una menor orientación a las metas de evitación al rendimiento, así como la pertenencia al sexo femenino, constituyen variables predictoras de un menor grado de postergación académica reportada en jóvenes estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Método

Problema

¿Cómo influye el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo sobre la postergación académica en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, sede Caracas?

Hipótesis General

La utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo tienen una influencia estadísticamente significativa sobre la postergación académica en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hipótesis Específicas

1. A mayor puntaje obtenido en las escalas de repetición, elaboración y organización del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II), se espera obtener menor puntuación en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).
2. A mayor puntaje obtenido en las escalas de pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II), se espera obtener menor puntuación en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).
3. A mayor puntaje obtenido en la escala de creencias de autoeficacia del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II), se

espera obtener menor puntuación en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).

4. A mayor puntaje obtenido en la escala de metas de aproximación al aprendizaje de la Escala de Orientación a Metas, se estima menor puntuación en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).

5. A mayor puntaje obtenido en la escala de metas de evitación al trabajo académico de la Escala de Orientación a Metas, se espera obtener menor puntaje en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).

6. A mayor puntaje obtenido en la escala de metas de aproximación al rendimiento de la Escala de Orientación a Metas, se estima menor puntuación en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).

7. A mayor puntaje obtenido en la escala de metas de evitación al rendimiento de la Escala de Orientación a Metas, se espera obtener mayor puntaje en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE).

8. Se espera que las estudiantes de género femenino, obtengan menor puntaje en la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE), en comparación con los estudiantes de género masculino.

Variables

Variable Predicha

1. Postergación Académica

Definición conceptual: conducta que involucra un retardo intencional en el inicio o la finalización de actividades académicas (Gutiérrez y Vásquez, 2006).

Definición operacional: puntaje obtenido en la primera parte de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE), traducida por Estaba y Ramírez (citado en Gutiérrez y Vásquez, 2006) de la versión original de Solomon y Rothblum (1984). Los siete ítems correspondientes a esta primera parte del instrumento son presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *nunca*, 5 = *siempre*). El rango de puntajes obtenidos puede estar comprendido entre 7 y 35 puntos y el puntaje total de la escala se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas dadas por los participantes a cada ítem. En cuanto a la interpretación de la escala, se presume que a mayor puntaje obtenido, mayor frecuencia de postergación académica y menor puntaje indica menor frecuencia de postergación académica.

Variables predictoras

1. Uso de estrategias cognitivas de aprendizaje

Definición conceptual: conjunto de estrategias que actúan sobre un problema o tarea específico con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo (Roces et al. 1998). Estas se clasifican en:

- Estrategias de repetición: ayudan a recordar de forma literal la información. Sirven para centrar la atención y codificar el material en la memoria de trabajo, pero no facilitan por sí solas la comprensión y el aprendizaje significativo.

- Estrategias de elaboración: por medio de ellas los estudiantes añaden algo nuevo a la información y generan conexiones entre distintos conocimientos.

- Estrategias de organización: ayudan a que el estudiante analice la información, a que seleccione las ideas importantes o apropiadas para un determinado objetivo y a que descubra o construya conexiones y jerarquizaciones entre los elementos de la información que va a ser aprendida. Implica transformar la información a otro formato que facilite su

comprensión y su asimilación, combinando los elementos en un todo ordenado y significativo para el sujeto.

Definición operacional: puntaje total obtenido en las subescalas repetición, elaboración y organización del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991), versión traducida por Roces, Tourón y González (1995). Los 14 ítems correspondientes a estos instrumentos son presentados en una escala tipo Likert de siete puntos (1 = *nunca*, 7 = *siempre*). El rango de puntajes obtenidos puede estar comprendido entre 7 y 98 puntos y el puntaje total de las escalas se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas dadas por los participantes a cada ítem. En cuanto a la interpretación de los puntajes, el alto puntaje obtenido indica mayor uso de las estrategias cognitivas y un menor puntaje obtenido es un indicador de menor utilización de este tipo de estrategias.

2. Uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje

Definición conceptual: conjunto de estrategias que le permiten a un individuo regular y controlar su actividad cognitiva, optimizar sus recursos cognitivos disponibles y buscar la mejor manera de utilizar en la práctica las habilidades que ya domina. Roces Montero et al. (1998) han clasificado estas estrategias de la siguiente manera:

- Estrategias de pensamiento crítico: se realizan prioritariamente antes del comienzo de las actividades y ayudan al estudiante a determinar en qué dirección debe dirigir su aprendizaje y qué uso debe hacer de las diferentes estrategias cognitivas. Además, pueden contribuir a que se activen conocimientos anteriores relevantes para la comprensión y asimilación de la nueva información.

- Estrategias de autorregulación metacognitiva: son aquellas estrategias que permiten dirigir, controlar y supervisar el proceso de aprendizaje para

comprobar si se está cumpliendo el plan establecido y si se están utilizando de manera adecuada las estrategias elegidas. También, permiten verificar los resultados y evaluar en qué grado se están logrando las metas planteadas y si es necesario introducir modificaciones en las estrategias, en los objetivos o en la planificación.

Definición operacional: puntaje obtenido en las subescalas de pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II) de Pintrich et al. (1991), versión traducida por Roces et al. (1995). Los 17 ítems correspondientes son presentados en una escala tipo Likert de siete puntos (1 = *nunca*, 7 = *siempre*). El rango de puntuaciones obtenidas va de 17 a 119 puntos y el puntaje total se obtiene sumando las respuestas a cada ítem. Con respecto a la interpretación, un mayor puntaje indica mayor uso de estrategias metacognitivas, mientras que un menor puntaje indica menor uso de estrategias metacognitivas.

3. Metas de aproximación al aprendizaje

Definición conceptual: de acuerdo a Elliot y Mc Gregor (citado en Howell y Watson, 2006) este tipo de metas orientan a los estudiantes hacia un enfoque de aprendizaje caracterizado por la satisfacción del dominio y realización de tareas académicas.

Definición operacional: puntaje obtenido en la subescala de metas de aproximación al aprendizaje de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), versión traducida por Valle et al. (2007). Los seis ítems que miden estas metas, son presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *nunca*, 5 = *siempre*); el rango de respuestas puede estar comprendido entre 6 y 30 puntos y el puntaje total se obtiene sumando las respuestas a cada ítem. Los puntajes de la escala se interpretan asumiendo que un mayor puntaje indica mayor nivel de aproximación a metas de aprendizaje, y un menor puntaje indica menor nivel de aproximación a metas de aprendizaje.

4. Metas de evitación al trabajo académico

Definición conceptual: de acuerdo a Elliot y Mc Gregor (citado en Howell y Watson, 2006), este tipo de metas hace referencia a la motivación de evitar aprender lo que se supone que se debe aprender.

Definición operacional: puntaje obtenido en la subescala de metas de evitación al aprendizaje de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), versión traducida por Valle et al. (2007). Los cuatro ítems que miden esta variable son presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *nunca*, 5 = *siempre*) y el rango de respuestas puede estar comprendido entre 4 y 20 puntos. El puntaje total se obtiene sumando las respuestas a cada ítem. Esta escala se interpreta asumiendo que un mayor puntaje indica una mayor orientación a las metas de evitación del trabajo académico, mientras que un menor puntaje indica una orientación menor a las metas de evitación del trabajo académico.

5. Metas de aproximación al rendimiento

Definición conceptual: Elliot y Mc Gregor (citado en Howell y Watson, 2006) las definen como metas que orientan a los estudiantes que las poseen a sentir mayor preocupación por sus habilidades, a estar más pendientes de la actuación de otros y a querer hacer las actividades académicas mejor que los demás.

Definición operacional: puntaje obtenido en la subescala de metas de aproximación al rendimiento de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), versión traducida por Valle et al. (2007). Los cinco ítems con los que se mide esta variable, son presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *nunca*, 5 = *siempre*). El rango de respuestas puede estar comprendido entre 5 y 25 puntos y el puntaje total se obtiene sumando las respuestas a cada ítem. Un mayor puntaje indica mayor orientación a las metas de aproximación al rendimiento, y un menor puntaje indica menor orientación a las metas de aproximación al rendimiento.

6. Metas de evitación al rendimiento

Definición conceptual: de acuerdo a lo expuesto por Elliot y Mc Gregor (citado en Howell y Watson, 2006), estas metas se han atribuido a los sujetos motivados a evitar desempeñarse peor en comparación con los otros estudiantes.

Definición operacional: puntaje obtenido en la subescala de metas de evitación al rendimiento de la Escala de Orientación a Metas de Skaavik (1997), versión traducida por Valle et al. (2007). Los seis ítems de este instrumento, son presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = *nunca*, 5 = *siempre*), cuyo rango de respuestas puede estar comprendido entre 6 y 35 puntos. El puntaje total se obtiene sumando las respuestas a cada ítem. Se interpretan los resultados tomando en cuenta que un mayor puntaje indica mayor orientación a las metas de evitación al rendimiento, y un menor puntaje indica menor orientación a las metas de evitación al rendimiento.

7. Autoeficacia académica

Definición conceptual: capacidad percibida para hacer frente a situaciones específicas; involucra la creencia acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar acciones para alcanzar determinados resultados (Bandura, 1986).

Definición operacional: puntaje obtenido en la escala de creencias de autoeficacia del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II) de Pintrich, et al. (1991), versión traducida por Roces et, al. (1995). El instrumento está conformado por 8 reactivos presentados en una escala tipo Likert de siete puntos (1 = *nunca*, 7 = *siempre*), con un rango de respuestas que puede estar comprendido entre 8 y 56 puntos. El puntaje total se obtiene sumando las respuestas a cada ítem; y se asume que un mayor puntaje indica mayor autoeficacia académica, y un menor puntaje indica menor autoeficacia académica.

8. Sexo:

Definición conceptual: condición orgánica que distingue a ciertos individuos de una misma especie con relación a su forma de intervenir en los procesos reproductivos (Quillet, 1976).

Definición operacional: reporte escrito de los sujetos al ítem de la hoja de respuesta referido al sexo, en la que mujer se codifica como 0 y hombre como 1. Este ítem se va a encontrar en la primera hoja del grupo de instrumentos finales, después de las instrucciones.

Variables Controladas

1. Edad

Definición conceptual: lapso de tiempo que una persona ha vivido desde el momento de su nacimiento (Real Academia Española, 2001).

El efecto de esta variable, se mantuvo constante a lo largo de la investigación, de acuerdo a lo expuesto por Mc Guigan (1996), a través de la selección de participantes con edades dentro del mismo intervalo, es decir, cada sujeto seleccionado debe poseer una edad entre 18 y 25 años de edad.

2. Nivel socio- económico:

Definición conceptual: según Fioretti, es el conjunto de características sociales, culturales y económicas que posee un grupo dependiendo de la ocupación de los miembros, grado de instrucción, tipo de ingreso, poder adquisitivo y nivel de vida. De forma general puede ser bajo, medio o alto (citado en Gómez y Herrera, 2000).

En la investigación, esta variable se mantendrá constante, siguiendo lo establecido en cuanto a control de este tipo de variables por Mc Guigan (1996) ya que al seleccionar sujetos de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), se

asume que se trata, en su mayoría, de personas con nivel socio- económico medio o medio alto.

Tipo y diseño de investigación

De acuerdo al grado de manipulación de las variables, esta investigación se enmarca dentro de la modalidad ex post-facto, la cual es definida por Kerlinger y Lee (2002), como una indagación empírica y sistemática sobre las relaciones entre variables sobre las cuales no se puede ejercer un control directo, ya que éstas son intrínsecamente no manipulables (Kerlinger y Lee, 2002). En este sentido, las variables propuestas son relativas a diferencias individuales (uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, autoeficacia académica y tipo de orientación a la meta) y a atributos (sexo), y en consecuencia no pueden ser modificadas, ya que son inherentemente no manipulables. Además, las inferencias acerca de las relaciones entre variables, se hacen sin una intervención directa, partiendo de la variación concomitante de éstas.

A su vez, la modalidad ex post-facto empleada en esta investigación es el estudio de campo, en el cual se descubren las relaciones e interacciones entre variables psicológicas, sociológicas o pedagógicas en las estructuras sociales reales (Kerlinger y Lee, 2002). En la presente investigación, se midieron y evaluaron las relaciones entre las variables propuestas sin realizar un esfuerzo por producir el evento estudiado, ya que se define operacionalmente a la postergación referida a eventos pasados ocurridos en la vida de los sujetos en un contexto académico, sin que se establezca una condición experimental que posibilite la ocurrencia del fenómeno.

De acuerdo con el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos, esta investigación emplea un diseño transversal. De acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), las investigaciones que emplean este diseño se centran en analizar cuál es el nivel o

estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien, en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo.

Para verificar la relación entre las variables propuestas, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, método paso por paso, a través del cual se intentó predecir la postergación académica en función de las siguientes variables: (a) estrategias cognitivas de aprendizaje, (b) estrategias metacognitivas de aprendizaje, (c) autoeficacia académica, (d) metas de aproximación al aprendizaje, (e) metas de evitación al trabajo académico, (f) metas de aproximación al rendimiento, (g) metas de evitación al rendimiento y (h) sexo.

El modelo propuesto de regresión, es representado a continuación:

$$PA = a + \beta(EC) + \beta(EM) + \beta(AA) + \beta(MATA) + \beta(MEA) + \beta(MAR) + \beta(MER) + \beta(sexo) + e$$

Donde:

PA: Postergación Académica.

a: constante.

EC: Estrategias Cognitivas de Aprendizaje.

EM: Estrategias Metacognitivas de Aprendizaje.

AA: Autoeficacia Académica.

MATA: Metas de Aproximación al Trabajo Académico.

MEA: Metas de Evitación al Aprendizaje.

MAR: Metas de Aproximación al Rendimiento.

MER: Metas de Evitación del Rendimiento.

Población y muestra

La población estudiada está conformada por alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 18 y 25 años, estudiantes de pregrado del turno diurno pertenecientes a todas las escuelas de la Universidad Católica Andrés Bello, ubicada en la zona metropolitana de Caracas, Venezuela.

Mediante un muestreo probabilístico por cuotas, conociendo las características de la población, en este caso la cantidad de estudiantes por escuela de la universidad, se escogió una muestra de 400 estudiantes de ambos sexos con edades comprendidas entre 18 y 25 años. Las proporciones de estudiantes por escuela que conformaron la muestra se presentan a continuación:

Tabla 1.

Frecuencia y Porcentajes de las particiones de la Muestra, clasificada por Carrera.

Escuela	Cantidad de estudiantes	Porcentaje que representa en la población	Cantidad que representa en la muestra
Ciencias Sociales	574	5.35%	21
Derecho	1361	12.69%	51
Economía	479	4.46%	18
Educación	695	6.48%	26
Filosofía	21	0.19%	1
Letras	117	1.09%	4
Psicología	466	4.34%	17
Administración y Contaduría	2501	23.32%	93
Comunicación Social	1902	17.74%	71
Ingeniería Civil	609	5.68%	23
Ingeniería Industrial	580	5.40%	22
Ingeniería Informática	716	6.67%	27
Ing. en Telecomunicaciones	700	6.52%	26
Total	10721	100%	400

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la cantidad requerida de estudiantes fue calculada de forma tal que, la muestra fuera representativa de manera equivalente a la población total de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Se llevó a cabo estudio piloto, con el objetivo de conocer las características psicométricas de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), versión traducida por Valle et al. (2007), ya que no se han realizado investigaciones con esta escala en el país, para ello se seleccionaron, a través de un muestreo intencional no probabilístico, 150 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, de ambos sexos y con edades comprendidas entre los 18 y 25 años.

Instrumentos

Escala de Postergación Académica para Estudiantes (Ver Anexo A)

Solomon y Rothblum (1984), desarrollaron la Escala de Postergación Académica para Estudiantes (EPAE), con la finalidad de medir: (a) la frecuencia con la que se presenta la postergación en áreas académicas; (b) el grado en el cual los estudiantes sienten que demorar sus tareas académicas es un problema; (c) las razones por las cuales los estudiantes postergan; y (d) la intención de los estudiantes de cambiar dicha conducta.

Este instrumento consta de 38 ítems dispuestos en dos partes: la primera parte evalúa por medio de siete ítems la frecuencia de postergación en seis áreas académicas: (a) escribir un informe, (b) estudiar para un examen, (c) realizar las asignaciones durante el fin de semana, (d) realizar tareas administrativas, (e) asistir a reuniones escolares y (f) realizar tareas académicas generales. A través de seis ítems adicionales, se mide la percepción de la postergación como un problema en cada una de las áreas. La segunda parte consta de 26 ítems y presenta posibles razones por las cuales los estudiantes postergan. Estas razones se agrupan factorialmente en: (a) temor a la falla, que se vincula con la ansiedad

que produce la tarea, y (b) aversión a la tarea, que se relaciona con la falta de energía para realizarlas.

Las respuestas a cada uno de los ítems se puntúan por medio de una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 = *nunca*, 2 = *casi nunca*, 3 = *algunas veces*, 4 = *casi siempre* y 5 = *siempre*. En la presente investigación se utilizó la primera parte del instrumento, con la que se mide la frecuencia de postergación. La puntuación total en esta parte se obtiene mediante la suma del puntaje correspondiente a cada ítem. El rango de respuestas puede estar comprendido entre 7 y 35 puntos, donde un puntaje mayor indica mayor postergación académica y un menor puntaje indica menor postergación académica.

Ferrari (citado en Gutiérrez y Vásquez, 2006) reporta un elevado coeficiente (α= .75) de consistencia interna para la medida de frecuencia de postergación, mientras que la confiabilidad estimada por medio del método test-retest, con intervalo de seis semanas entre las aplicaciones, arrojó un coeficiente de .74 para esta frecuencia. Así mismo, en otro estudio llevado a cabo por Ferrari (citado en Gutiérrez y Vásquez, 2006), el autor encontró una confiabilidad moderada alta (α= .68) para la escala de frecuencia de postergación.

Más recientemente, Estaba y Ramírez (citado en Gutiérrez y Vásquez, 2006) llevaron a cabo un estudio en el que aplicaron el instrumento a una muestra de estudiantes universitarios venezolanos, para ello tradujeron la escala de Solomon y Rothblum (1984) y la sometieron a un proceso de validación por jueces expertos, quienes aprobaron la traducción y consideraron además los ítems del instrumento como aptos en cuanto a la redacción, contenido y adaptación.

Una vez validada por los jueces expertos, los autores realizaron un análisis de las propiedades psicométricas de la escala traducida, encontrando para la primera parte de la escala un coeficiente de confiabilidad α= .81. En relación a la validez de las seis áreas académicas de postergación pertenecientes a esta primera parte del instrumento, se obtuvo un factor unidimensional llamado

“postergación académica”, en concordancia con lo obtenido por los autores originales, Solomon y Rothblum (1984).

Por otro lado, en una investigación llevada a cabo por Gutiérrez y Vásquez (2006), con una muestra de 500 estudiantes universitarios venezolanos de ambos sexos con edades comprendidas entre 18 y 25 años, pertenecientes a las escuelas de Comunicación Social, Administración y Contaduría, Derecho, Ingeniería en Telecomunicaciones y Educación de la Universidad Católica Andrés Bello; se obtuvieron indicadores de confiabilidad y validez que avalan el uso de la escala para la estimación de la postergación académica en dicha población, específicamente, se obtuvo un valor de α= .72, indicando una alta consistencia interna y evidencias de que la escala subyace a un único constructo como indicador de una validez adecuada.

Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (Ver Anexo B y C)

Pintrich et al. (citado en Cardozo 1998), desarrollaron el cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), con el propósito de medir el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y la autoeficacia académica. Este instrumento fue adaptado y validado para su versión en castellano por Roces, Tourón y González (citado en Cardozo, 2008) y Castañeda (citado en Cardozo, 2008). Posteriormente fue validado para la población venezolana por Cardozo (2008).

El instrumento consta de 81 ítems presentados en una escala tipo Likert de siete puntos, donde 1 = *nunca* y 7 = *siempre*. A su vez, estos ítems se dividen en dos subescalas: (a) motivación, conformada por 31 ítems, de los cuales ocho corresponden a creencias de autoeficacia; y (b) estrategias de aprendizaje, constituida por 31 ítems de estrategias cognitivas y metacognitivas. Los ítems restantes corresponden a estrategias de manejo, autorregulación y planificación de recursos. De acuerdo al propósito del estudio, se emplearán los 31 ítems

correspondientes a las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje y los ocho ítems correspondientes a las creencias de autoeficacia,

La puntuación total en cada subescala se obtiene mediante la suma del puntaje correspondiente a cada ítem. Con respecto a las estrategias cognitivas de aprendizaje, la subescala de repetición se encuentra compuesta por cuatro ítems (39, 46, 59, 72 en la escala original y 5, 9, 18 y 27 en la escala empleada en esta investigación, ya que se excluyeron los ítems correspondientes a las escalas del cuestionario que no serán empleadas). El rango de respuestas puede estar comprendido entre 4 y 28 puntos, donde un puntaje mayor indica un mayor uso de la estrategia de repetición, y un menor puntaje indica un menor uso de la estrategia de repetición.

La subescala de elaboración se encuentra compuesta por seis ítems (53, 62, 64, 67, 69, 81 en la escala original y 13, 20, 22, 24, 25, 31 en la escala de esta investigación). El rango de respuestas puede estar comprendido entre 6 y 42 puntos, donde un puntaje mayor indica un mayor uso de la estrategia de elaboración, y un menor puntaje indica un menor uso de la estrategia de elaboración.

La subescala de organización se encuentra compuesta por cuatro ítems (32, 42, 49, 63 en la escala original y 1, 7, 11, 21 en la escala de esta investigación). El rango de respuestas puede estar comprendido entre 4 y 28 puntos, donde un puntaje mayor indica un mayor uso de la estrategia de organización, y un menor puntaje indica un menor uso de la estrategia de organización.

Con respecto a las estrategias metacognitivas de aprendizaje, la subescala de pensamiento crítico se encuentra compuesta por cinco ítems (38, 47, 51, 66, 71 en la escala original y 4, 10, 12, 23, 26 en la escala de esta investigación). El rango de respuestas puede estar comprendido entre 5 y 35 puntos, donde un puntaje mayor indica un mayor uso de la estrategia de pensamiento crítico, y un menor puntaje indica un menor uso de la estrategia de pensamiento crítico.

La subescala de autorregulación metacognitiva se encuentra compuesta por 12 ítems (33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79 en la escala original y 2, 3, 6, 8, 14, 15, 16, 17, 19, 28, 29, 30 en la escala de esta investigación; los ítems 2 y 17 se codifican de forma inversa). El rango de respuestas puede estar comprendido entre 12 y 84 puntos, donde un puntaje mayor indica un mayor uso de la estrategia de autorregulación metacognitiva, y un menor puntaje indica un menor uso de la estrategia de autorregulación metacognitiva.

Con relación a la autoeficacia académica, la subescala de estrategias de autoeficacia se encuentra compuesta por ocho ítems (5, 6, 12, 15, 20, 21, 29 y 31 en la escala original, y enumerados del 1 al 8 en la escala empleada en esta investigación). En la versión utilizada en esta investigación, la escala tipo Likert con la que se puntúa la misma, es de siete puntos en la que 1 = *nunca* y 7 = *siempre*. El rango de respuestas puede estar comprendido entre 8 y 56, donde un mayor puntaje indica una mayor autoeficacia académica, y un menor puntaje indica una menor autoeficacia académica.

Muestra. El cuestionario se aplicó al inicio del curso académico 93-94 a una muestra de 463 alumnos pertenecientes a todos los cursos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra (178 alumnos de 12, 90 de 22, 82 de 32, 55 de 42 y 58 de 52).

En el instrumento original de Pintrich et al. (1993) los ítems se agrupan en seis subescalas o factores motivacionales y nueve de estrategias de aprendizaje. A continuación, se mencionan dos estudios en los cuales se validó la versión en castellano de este instrumento, esperando conseguir una estructura factorial lo más parecida posible a la propuesta inicialmente.

Roces, Tourón y González (1995), llevaron a cabo una validación preliminar del CEAM II, aplicando una versión traducida al castellano del instrumento publicado por Pintrich et al. (1991) a una muestra de 463 estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra. Para analizar los datos, llevaron a cabo un análisis factorial con cierto carácter confirmatorio, ya

que tenía el objetivo de comprobar si la agrupación de los ítems correspondía con la propuesta por los autores originales, el análisis fue de tipo PAF con rotación oblicua y normalización de Kaiser, considerando las cargas factoriales mayores de .30.

Con respecto a los resultados obtenidos en este estudio, lo que se refiere a la motivación, los análisis factoriales exploratorios revelan que las seis dimensiones postuladas, motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad, se reproducen con notable claridad. La confiabilidad de conjunto de la escala es alta (α = .82) y la de cada una de las sub escalas tiene valores que van de moderados a altos (α = .48 a α = .86).

Con respecto a las estrategias de aprendizaje presentan una estructura diferente a la hipotetizada. En lugar de los nueve factores previstos, sólo se identifican claramente seis, cuyo contenido se corresponde en parte con el de los factores teóricos. Son los siguientes: elaboración, concentración, ayuda de otros, organización, esfuerzo y metacognición. La confiabilidad de conjunto alcanza un valor elevado (.89) y la de cada una de las subescalas alcanza también valores considerables (entre .68 y .84).

Para la validación del cuestionario en la población venezolana, Cardozo (2008) empleó una muestra de 406 estudiantes universitarios venezolanos (254 hombres y 152 mujeres), pertenecientes a la Universidad Simón Bolívar.

El coeficiente de confiabilidad utilizado para comprobar la consistencia interna de la escala de estrategias de aprendizaje fue el alpha de Cronbach, obteniéndose así un índice α = .85. Los valores de alpha de Cronbach son aceptables para cada factor, encontrándose entre .86 y .53.

En cuanto a la validez, los análisis factoriales revisados revelaron la existencia de cuatro factores o subescalas motivacionales y cinco estrategias de aprendizaje. Para la escala de motivación, las sub escalas valor de la tarea, autoeficacia, ansiedad y control de creencias son consistentes con su constructo;

caso contrario a las de orientación hacia la tarea, que se distribuyen por toda la escala. En cuanto a la escala de estrategias de aprendizaje, se redistribuye en las sub escalas de elaboración, organización, aprovechamiento del tiempo y ayuda, sin que coincida exactamente con lo esperado.

Escala de Orientación a Metas (Ver Anexo D)

Con la finalidad de medir el tipo de orientación a la meta, Skaalvik (1997) desarrolló la Escala de Orientación a Metas. Esta escala fue traducida al castellano y validada en la población española por Valle, et al. (2007).

El instrumento consta de 21 ítems presentados en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 significa *nunca* y 5 *siempre*. A su vez, estos ítems se dividen en cuatro subescalas: (a) metas de aproximación al aprendizaje (seis ítems: 3, 5, 9, 11, 15, 18); (b) metas de evitación al trabajo académico (cuatro Ítems: 2, 7, 12, 21); (c) metas de aproximación al rendimiento (cinco ítems: 1, 4, 13, 16, 19); y (d) metas de evitación al rendimiento (seis ítems: 6, 8, 10, 14, 17, 20). De acuerdo a los propósitos del presente estudio, se empleará la totalidad del instrumento.

La puntuación total de cada subescala se obtiene mediante la suma del puntaje correspondiente a cada ítem. El rango de respuestas puede estar comprendido de la siguiente forma:

1. Metas de aproximación al aprendizaje: entre 6 y 30 puntos, donde un puntaje mayor indica una mayor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de aproximación al aprendizaje, y un menor puntaje indica una menor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de aproximación al aprendizaje.

2. Metas de evitación al trabajo académico: entre 4 y 20 puntos, donde un puntaje mayor indica una mayor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de evitación al aprendizaje o trabajo académico, y un menor puntaje

indica una menor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de evitación al aprendizaje o trabajo académico.

3. Metas de aproximación al rendimiento: entre 5 y 25 puntos, donde un puntaje mayor indica una mayor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de aproximación al rendimiento, y un menor puntaje indica una menor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de aproximación al rendimiento.

4. Metas de evitación al rendimiento: entre 6 y 30 puntos, donde un puntaje mayor indica una mayor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de evitación al rendimiento, y un menor puntaje indica una menor tendencia a poseer un tipo de orientación a metas de evitación al rendimiento.

Para la construcción de la escala, Skaalvik (1997) empleó una muestra de 434 estudiantes noruegos de sexto grado de educación básica, pertenecientes a escuelas escogidas de forma aleatoria de varias regiones de Noruega.

Con respecto a los indicadores de confiabilidad obtenidos en la investigación de Skaalvik, el autor reporta los siguientes valores del indicador de consistencia interna de las subescalas de orientación a las metas de aproximación al aprendizaje (α= .75), metas de evitación al trabajo académico o al aprendizaje (α= .61), metas de aproximación al rendimiento (α= .76) y metas de evitación al rendimiento (α= .82).

Para obtener indicadores de validez del instrumento, Skaalvik (1997) llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, el cual arrojó cuatro factores que explicaron el 58% de la varianza. También realizó un análisis factorial confirmatorio, obteniendo un valor de chi-cuadrado de 183.30 con 98 grados de libertad. La bondad de ajuste a los datos fue de 0.93 y todos los indicadores presentaron altas correlaciones con sus respectivos factores.

Por otro lado, a fin de validar el uso de la escala en el contexto universitario, Valle et al. (2007) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue analizar las

relaciones existentes entre los cuatro tipos de metas académicas descritas y diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

En este estudio participaron 632 estudiantes que cursaban sus estudios en diferentes titulaciones de una universidad de España. Los resultados obtenidos permitieron diferenciar cuatro dimensiones factoriales que se corresponden con cuatro tipos de orientaciones motivacionales: metas de aproximación a la tarea o aprendizaje (α= .85); metas de evitación del trabajo (α= .73); metas de aproximación al rendimiento, o de mejora del yo (α = .80); y metas de evitación del rendimiento o metas en defensa del yo (α= .90).

Considerando los antecedentes expuestos anteriormente, la totalidad de esta escala será empleada en la presente investigación. Se realizó un estudio piloto para obtener indicadores de confiabilidad y validez de la escala, que la avalen para la predicción del constructo en la población de estudiantes universitarios venezolanos de la Universidad Católica Andrés Bello.

Procedimiento

Estudio piloto

1. Preparación del instrumento y administración de las encuestas

    1.1. Se preparó la Escala de Orientación a Metas para la prueba piloto y se imprimieron las encuestas requeridas para la aplicación.

    1.2. La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo intencional no probabilístico. Las encuestas se administraron en salones de segundo, tercer, cuarto y quinto año de psicología de la universidad, previo consentimiento de los profesores.

    1.3. Se repartieron las encuestas a los estudiantes, se les informó de forma general sobre el propósito de la investigación, también se les señaló que su participación era voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de los

datos, los cuales fueron usados para cumplir con los objetivos de la investigación.

1.4. Se recogieron y organizaron las encuestas respondidas para su tabulación.

2. Tabulación

2.1. Se transcribieron los datos obtenidos a través de las encuestas a una base de datos, a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 7.5 en español.

3. Análisis

3.1. Se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos, para obtener los indicadores de confiabilidad y validez que permitieron la utilización del instrumento en la muestra, utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 7.5 en español.

Estudio definitivo

1. Selección de la muestra y aplicación de las encuestas.

1.1. Las autoras se dirigieron a la persona encargada del sistema de inscripción en la Oficina Central de Admisiones y Control de Estudios de la UCAB, a fin de obtener los porcentajes que representan cada una de las escuelas en la población de la universidad.

1.2. Cuando se obtuvieron esos datos, se calculó el porcentaje equivalente de cada escuela, de acuerdo al tamaño muestral escogido (400 estudiantes).

1.3. Se acudió a las secretarías de las escuelas, para obtener los horarios, salones y listados de alumnos correspondientes a las clases magistrales de pregrado del turno diurno.

1.4. Con la información obtenida, se escogieron algunas clases, de acuerdo a la disponibilidad de los horarios de las autoras, con el tamaño adecuado para completar la muestra.

1.5. Se elaboraron cartas dirigidas a los directores de las escuelas y a los profesores de las clases seleccionadas, en las cuales se explicó el objetivo de la investigación y solicitó el permiso para aplicar las encuestas en las clases escogidas.

1.6. Se imprimieron el número de instrumentos requeridos para la aplicación.

1.7. Luego de obtener los permisos de los profesores, las investigadoras se dirigieron a los salones de las clases seleccionadas, hablaron con los profesores y se les comunicó de la administración de las encuestas al finalizar las clases.

1.8. Se repartieron las encuestas al número correspondiente de alumnos, se les informó el propósito de la investigación, que su participación fue voluntaria y se les garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos, los cuales sólo fueron usados para cumplir con los objetivos de la investigación.

1.9. Se recogieron las encuestas administradas y se organizaron por carreras para proceder a la transcripción de datos.

2. Tabulación.

2.1. Se transcribieron los datos obtenidos a través de las encuestas a una base de datos, utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 7.5 en español.

3. Análisis

3.1. Se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos, utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 7.5 en español.

4. Discusión de los resultados.

4.1. Luego del reporte de los análisis de los datos, se procedió a comparar los resultados obtenidos en la investigación con los estudiados para la realización de la misma que fueron mencionados en el marco teórico de este trabajo.

Análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 7.5 en español.

Los datos se procesaron realizando un análisis de regresión múltiple, el cual es un método diseñado para estudiar las magnitudes de los efectos de más de una variable predictora sobre una variable predicha, utilizando los principios de correlación y regresión entre variables (Kerlinger y Lee, 2002).

Tomando en cuenta el número de variables consideradas en el modelo de regresión propuesto, se analizaron los datos a través de un método de regresión de búsqueda secuencial, específicamente, el modelo de estimación paso a paso o por etapas. Con este procedimiento, se maximizó la predicción del modelo con el número más pequeño de variables empleadas y es posible examinar la contribución de cada variable predictora al modelo de regresión, considerando la inclusión de cada variable antes de desarrollar la ecuación final de regresión (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2005).

Las variables del modelo, es decir, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo se consideraron predictoras de la variable postergación académica. Así mismo, se consideró un componente de error que representa aquellos factores no observados que pueden influir en cada una de las variables consideradas en el modelo, es decir, los errores de medida.

En primer lugar, se elaboró la base de datos, en la que las columnas correspondieron a las variables estudiadas y cada fila correspondía a un sujeto de la muestra de 400 estudiantes. Las variables fueron presentadas en las columnas en el siguiente orden: (a) caso, (b) sexo, (c) edad, (d) carrera, (e) ítems de la escala de frecuencia de Postergación Académica, (f) ítems del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje, (g) ítems de la escala de Autoeficacia Académica, e (i) ítems de la Escala de Orientación a Metas.

Con respecto a la variable sexo, ésta fue codificada con el valor 0 para las mujeres y 1 para los hombres. En relación a las variables autoeficacia académica, estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, tipo de orientación a la meta y postergación académica, éstas fueron codificadas considerando las respuestas ítem por ítem a cada escala de la siguiente manera:

1. Estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, autoeficacia académica: 1 – 2 (*no, nunca*), 3 – 4 (*más bien si, alguna vez*), 5 -6 (*más bien si, con bastante frecuencia*) y 7 (*siempre*).
2. Escala de orientación a metas y postergación académica: 1 (*nunca)*, 2 (*casi nunca*), 3 (*algunas veces*), 4 (*casi siempre*) y 5 (*siempre)*.

Inicialmente, se describió la muestra en términos de frecuencia y porcentaje de composición de la misma en función de la facultad de la universidad a la que pertenecen y al género de los estudiantes.

Posteriormente, se calcularon los siguientes estadísticos descriptivos para cada una de las variables del estudio, considerando el nivel de medida de las mismas: (a) valor mínimo; (b) valor máximo; (c) media aritmética; (e) desviación típica; (f) asimetría; y (g) curtosis.

Luego, se realizó un análisis psicométrico de todas las escalas y subescalas empleadas en el estudio, a través del cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach de consistencia interna, para obtener indicadores de la confiabilidad de los instrumentos para medir los constructos con los que se trabajó.

Con el propósito de determinar la agrupación de los ítems para cada escala y subescala en la muestra, se realizó un análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales y sus resultados se analizaron como indicadores de la validez de los instrumentos. En este análisis se uso el criterio de Kaiser, por lo que se retuvieron aquellos factores cuyo autovalor asociado fue mayor a 1.5 y se empleó la rotación ortogonal VARIMAX, luego de lo cual se seleccionaron aquellos ítems cuya carga factorial fue mayor a .30.

Como parte inicial del análisis de regresión múltiple, paso por paso, se verificaron los siguientes supuestos estadísticos:

1. Normalidad de los datos de las variables predictoras y la predicha, esperando que todas las distribuciones sean normales. Con este método, se contrasta la hipótesis nula de que la distribución se ajusta a una distribución normal, por lo que se espera que el valor del estadístico sea no significativo. Este supuesto se comprobó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, tomando como criterio que el nivel de significación mayor a .05 era un indicador de que la distribución de la variable fue normal.

2. Linealidad, para verificar el cumplimiento de este supuesto, se analizarán los dispersigramas resultantes de la relación entre todas las variables predictoras y la variable predicha.

3. Multicolinealidad, se comprobó el cumplimiento de este supuesto estudiando las asociaciones entre las variables de estudio en la matriz de correlaciones simples, calculadas a través del coeficiente producto – momento de Pearson. Se esperó la baja o nula multicolinealidad entre las variables y se siguió el criterio de que toda correlación mayor a .70 es un indicador del no cumplimiento del supuesto.

4. Homocedasticidad, es decir la constancia en los errores de las variables. Para comprobar el cumplimiento de este supuesto, se utilizó la prueba de Durbin-Watson, cuyo resultado se interpreta en base al valor obtenido, es decir, si el valor resulta próximo a 2, los errores no se encuentran correlacionados,

mientras que, si se aproxima a 4 están negativamente correlacionados y si se aproxima a 0 están positivamente correlacionados (L. Angelucci, comunicación personal, 2008). El criterio de cumplimiento del mismo fue la proximidad del coeficiente obtenido al valor 2.

Finalmente, luego de la comprobación de los supuestos, se procedió a realizar el análisis de regresión múltiple paso por paso y se verificó el ajuste de los datos al modelo propuesto en esta investigación.

Resultados

Estudio piloto

Descripción de la muestra

Con el propósito de verificar si el comportamiento de la variable tipo de orientación a la meta se ajustaba a las características de la población universitaria venezolana, se llevó a cabo un estudio piloto con la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997).

Este instrumento fue administrado a una muestra de 150 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, de ambos sexos (mujeres = 81, hombres = 69), cuyas edades se encontraban comprendidas entre 18 y 25 años.

Análisis Psicométrico

Análisis Factorial

Con respecto a esta escala, se extrajeron 4 factores que explican el 56.69% de la varianza total de la prueba. El primer factor posee un autovalor asociado de 4.46 y explica un 19.58% de la varianza total de la prueba, mientras que el segundo factor posee un autovalor asociado de 3.85 y explica un 15.43% de la varianza total de la prueba. El tercer factor presenta un autovalor asociado de 2.21 y explica un 14.01% de la varianza total. Finalmente, el cuarto factor posee un autovalor asociado de 1.36 y explica un 7.66% de la varianza total de la prueba.

Tabla 2.

Cargas Factoriales de la Escala de Orientación a Metas en el Estudio Piloto.

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1		.736		
2			.719	
3			-.727	
4		.632		
5				.547
6	.801			
7				.529
8	.889			
9			-.426	
10	.621			
11			-.547	
12			.734	
13		.723		
14	.712			
15			-.447	
16		.730		
17	.885			
18				.653
19		.627		
20	.869			
21				-.303

Tal como puede observarse en la Tabla 2, el primer factor encontrado se encuentra compuesto por los ítems 6, 8, 10, 14, 17 y 20. Estos ítems son los que componen en su totalidad a la subescala de metas de evitación al rendimiento

Los ítems 1, 4, 13, 16 y 19 componen el segundo factor encontrado. A su vez, todos estos ítems pertenecen a la subescala de metas de aproximación al rendimiento.

El tercer factor se compone de los ítems 2, 3, 9, 11, 12 y 15. Los ítems 3, 9, 11 y 15 se corresponden con la subescala de metas de aproximación al aprendizaje, mientras que los ítems 2 y 12 forman parte de la subescala de metas de evitación al trabajo académico.

Por último, el cuarto factor encontrado contiene a los ítems 5, 7, 18 y 21. Los ítems 7 y 21 pertenecen a la subescala de metas de evitación al trabajo

académico, mientras que los ítems 5 y 18 forman parte de la subescala de metas de aproximación al aprendizaje.

Por tanto, se encontró que el tercer y el cuarto factor no se corresponden en su totalidad con la estructura factorial original propuesta por Skaalvik (1997). Sin embargo, en general, se puede afirmar que la escala es válida.

Análisis del coeficiente de confiabilidad

Tabla 3.

Coeficientes Alpha de Cronbach para las Subescalas de la Escala de Orientación a Metas.

Subescalas	Coeficiente Alpha	Coeficiente Alpha (Skaalvik, 1997)
Metas de Aproximación al Aprendizaje	.668	.75
Metas de Evitación al Trabajo Académico	.556	.61
Metas de Aproximación al Rendimiento	.774	.76
Metas de Evitación al Rendimiento	.883	.82

Tal como se observa en la Tabla 3, se obtuvieron coeficientes de confiabilidad, que según lo señalado por Anastasi y Urbina (1998), alcanzaron valores de moderados a altos para todas las subescalas que componen la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997). En contraste con los resultados obtenidos por el autor original, los índices resultan similares, por lo que se puede concluir que el instrumento registra de forma consistente este constructo.

De acuerdo a los hallazgos generales respecto a la validez y la confiabilidad, se consideró apropiada la administración de este instrumento en la muestra definitiva de esta investigación.

Estudio Definitivo

Descripción de la muestra en función de las variables sexo, edad y carrera

Inicialmente, se propuso recolectar una muestra de 400 personas de ambos sexos, con edades comprendidas entre 18 y 25 años. La muestra estuvo estructurada de manera equivalente a la población de estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

A continuación, se presenta en la Tabla 4 la composición de la muestra recolectada, clasificada según las variables carrera y sexo, junto a la información de la distribución propuesta. La variable carrera ha sido reagrupada de acuerdo a las facultades a las cuales pertenecen.

Tabla 4.

Frecuencia y Porcentajes de las particiones que componen la Muestra, clasificada por Carrera y Sexo.

		Sexo		Propuesta	Total
Facultades	Ciencias Económicas y Sociales	Femenino 73 57%	Masculino 55 43%	132	128
	Derecho	25 50%	25 50%	50	50
	Humanidades y Educación	97 80.2%	24 19.8%	119	121
	Ingeniería	46 45.5%	55 54.5%	98	101
Total		241 60.3%	159 39.8%	400 100%	400 100%

De acuerdo a la información de la Tabla 4, es posible observar que se recolectó el monto total de participantes propuesto inicialmente (400 estudiantes),

con una distribución aproximada a la propuesta de alumnos por carreras. Se puede apreciar que la distribución de los porcentajes de la variable sexo obedece a las características de cada una de las facultades. Por ejemplo, la facultad de Humanidades y Educación está compuesta en su mayoría por estudiantes de sexo femenino, y en efecto esto se refleja en la presente muestra.

Por tanto, se puede afirmar que la muestra empleada en la investigación posee características muy similares a la población de acuerdo a las variables carrera y sexo, lo que hace más factible la extrapolación de los resultados obtenidos en este estudio a la población de la cual se extrajo la muestra, lo que contribuye a la validez externa de la investigación.

Análisis de los estadísticos descriptivos de las variables

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos y las tablas resultantes de estos puntajes, que fueron utilizados para evaluar la distribución y el comportamiento de cada uno de los puntajes de las variables implicadas en el modelo de regresión, en función de la tendencia central, la dispersión y la forma.

Tabla 5.

Estadísticos Descriptivos de la Variable Postergación Académica.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.14	4.86	2.85	.62	.123	.240

A continuación, se presenta gráficamente la distribución de puntajes obtenida para esta variable:

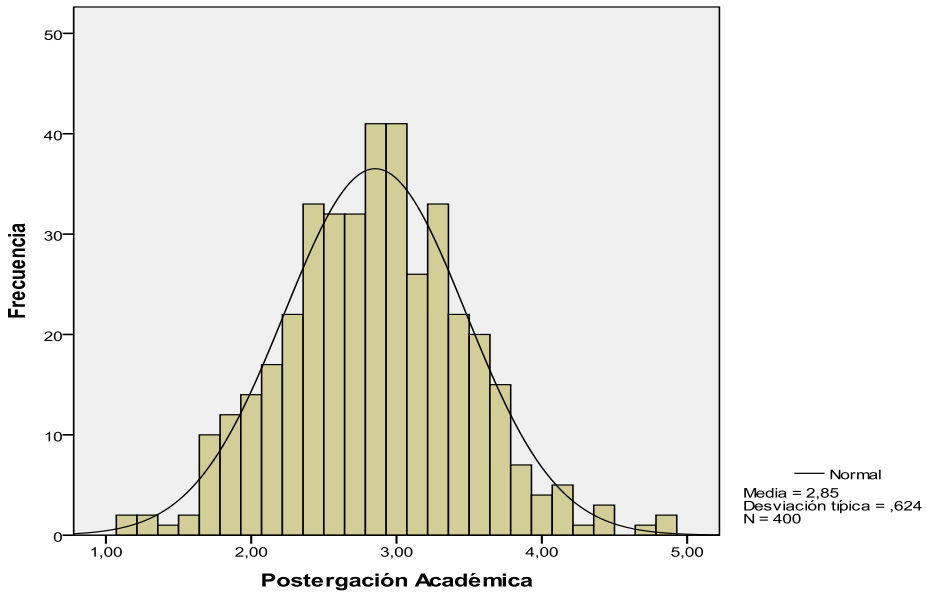

Figura 1. Distribución de los puntajes de la variable postergación académica.

La variable postergación académica, obtuvo un rango de puntuaciones entre 1.14 y 4.86, con una media aritmética de 2.85 y una desviación de .62, lo que indica que la tendencia en esta variable fue hacia los valores medios con poca variación entre ellos. En cuanto a la asimetría, se observa que la distribución es aproximadamente simétrica y con tendencia a una forma mesocúrtica, lo que indica una distribución de los puntajes parecida a la distribución normal. En base a estos resultados, se puede decir que los alumnos de la muestra, tienen una frecuencia media de conductas de postergación académica y no se encontraron gran cantidad de estudiantes que postergaran en pocas o en muchas ocasiones.

Tabla 6.

Descriptivos de la Variable Estrategia Cognitiva: Repetición.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.50	7.00	4.81	1.24	-.191	-.459

Se presenta el gráfico resultante de la distribución de esta variable:

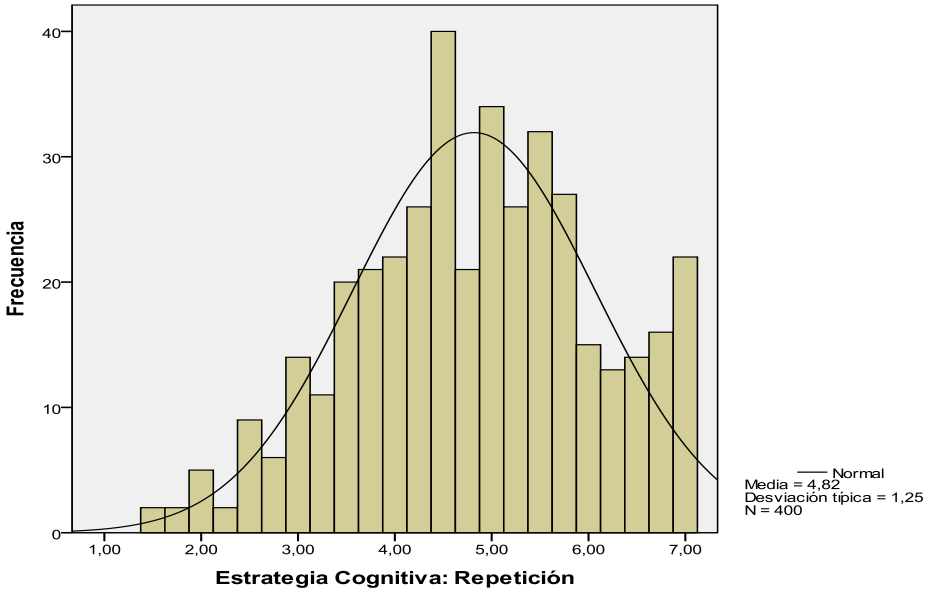

Figura 2. Distribución de los puntajes de la variable estrategia cognitiva: repetición.

Con respecto a la variable estrategia cognitiva de aprendizaje: repetición, el rango de los datos se distribuyó entre 1.5 y 7. El puntaje promedio de respuesta

fue de 4.82, mientras que la desviación presentó un valor de 1.25 puntos, lo que se interpreta como una ligera tendencia hacia los puntajes altos, con una pequeña variación entre ellos. La distribución tiene asimetría negativa, con una tendencia a ser leptocúrtica, lo que se interpreta como una acumulación de datos hacia los valores altos de la distribución, indicador de que los estudiantes reportaron utilizar en numerosas ocasiones la repetición como estrategia cognitiva de aprendizaje.

Tabla 7.

Descriptivos de la Variable Estrategia Cognitiva: Elaboración.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.33	7.00	4.92	1.10	-.296	-.460

A continuación, se presenta gráficamente la distribución de los puntajes de esta variable:

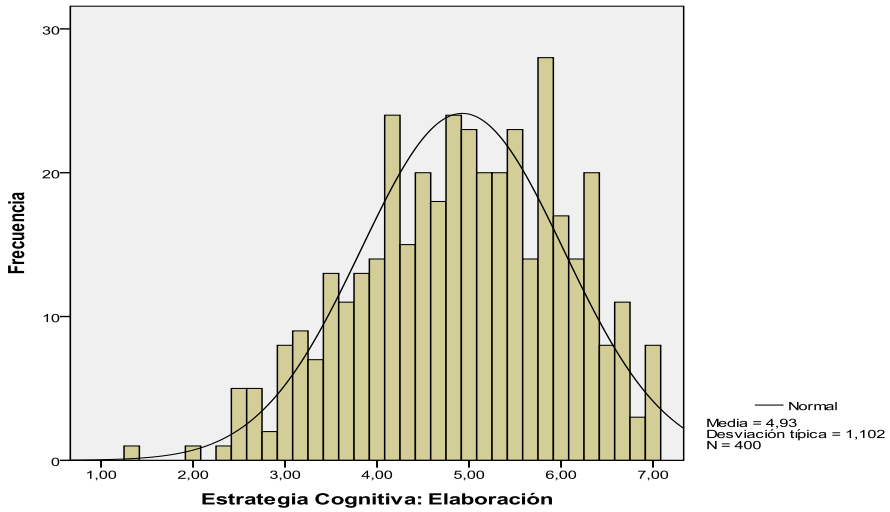

Figura 3. Distribución de los puntajes de la variable estrategia cognitiva: elaboración.

En relación a la variable estrategia cognitiva: elaboración, los datos se distribuyeron en un rango de puntuaciones que fue de 1.33 a 7. El valor de la media fue 4.93 y la distribución presentó una desviación de 1.10 puntos, lo que indica la tendencia a los niveles medios y altos de esta variable, con variaciones entre ellos. Se observa una tendencia de la distribución a la asimetría negativa, con tendencia a la forma leptocúrtica. Basándose en estos resultados, se puede decir que los estudiantes reportaron el uso en niveles moderamente altos de la elaboración como estrategia cognitiva.

Tabla 8.

Descriptivos de la Variable Estrategia Cognitiva: Organización.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.00	7.00	4.77	1.35	-.314	-.559

El gráfico de la distribución de los puntajes se presenta a continuación:

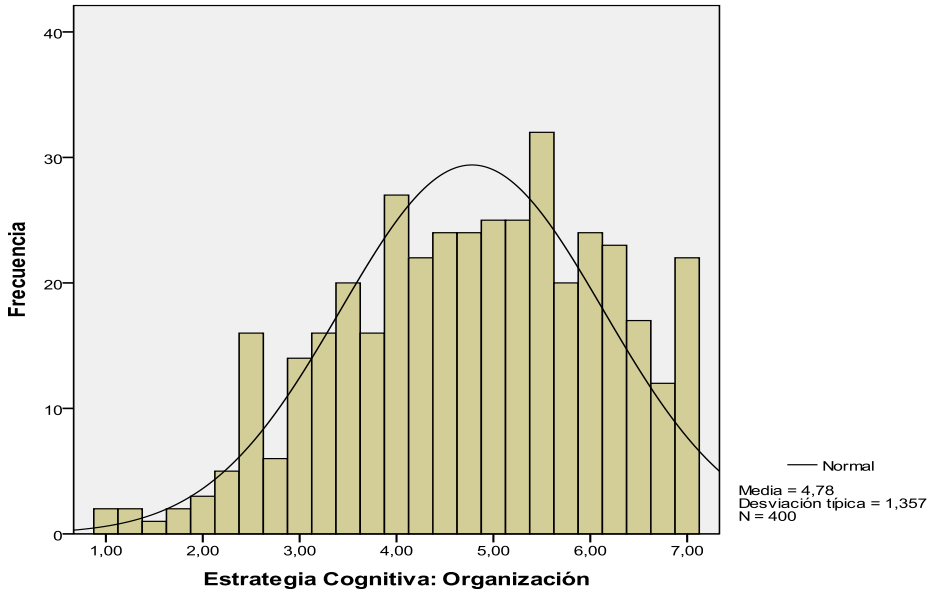

Figura 4. Distribución de los puntajes de la variable estrategia cognitiva: organización.

En cuanto a la variable estrategia cognitiva: organización, los datos se distribuyeron con un rango comprendido entre 1 y 7, la media resultante fue de 4.77 y la desviación de 1.35 puntos, lo que revela que gran parte de los encuestados utilizan esta estrategia cognitiva. Se observa que la distribución tiene ligera asimetría negativa y tendencia a ser mesocúrtica, por lo que se considera que la mayoría de los estudiantes de la muestra hace uso de esta estrategia, debido a los indicadores de presencia de valores altos en la distribución de la variable.

Tabla 9.

Descriptivos de la Variable Estrategia Metacognitiva: Pensamiento Crítico.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.20	7.00	4.34	1.22	-.122	-.445

El gráfico de la distribución de los puntajes se presenta a continuación:

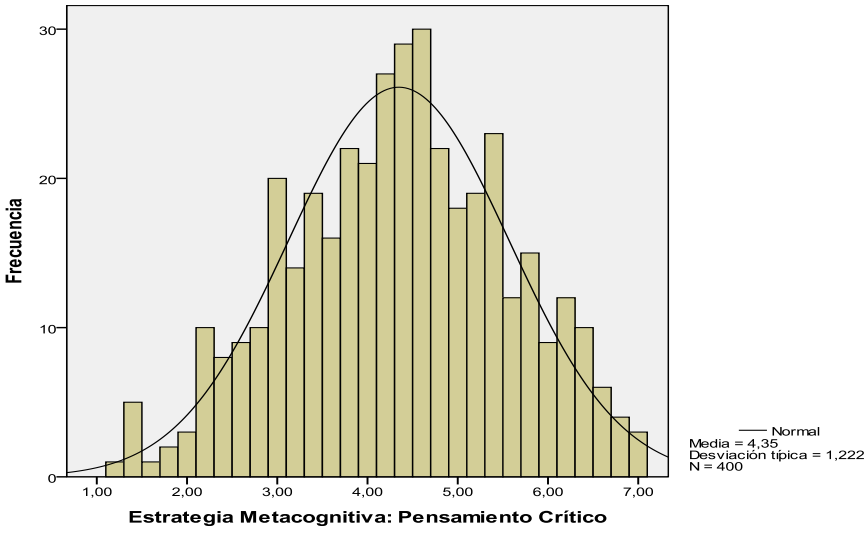

Figura 5. Distribución de los puntajes de la variable estrategia metacognitiva: pensamiento crítico.

Analizando la distribución de la variable estrategia metacognitiva: pensamiento crítico, se observa que el rango de las puntuaciones estuvo comprendido entre 1.20 y 7. El puntaje promedio de respuesta fue de 4.34 puntos con desviación de 1.22 puntos, lo que se puede interpretar como que la mayoría de las puntuaciones están en los niveles medios de la distribución con poca variación entre los puntajes. La distribución presenta una ligera asimetría negativa y una ligera tendencia a ser leptocúrtica. Se puede concluir que una cantidad moderada de estudiantes manifestó la utilización de esta estrategia metacognitiva.

Tabla 10.

Descriptivos de la Variable Estrategia Metacognitiva: Autorregulación Metacognitiva.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
2.08	6.83	4.68	.847	-.023	-.282

A continuación, se presenta gráficamente la distribución de puntajes:

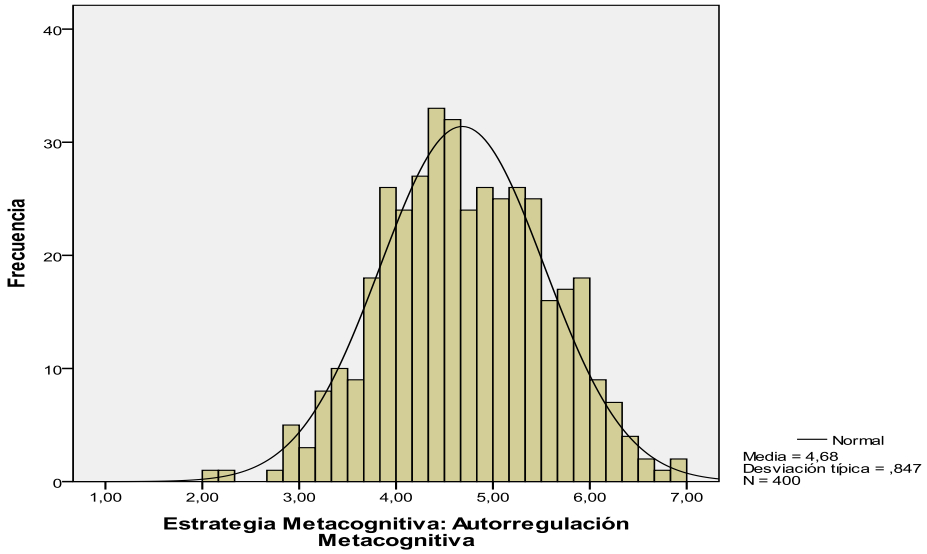

Figura 6. Distribución de los puntajes de la variable estrategia metacognitiva: autorregulación metacognitiva.

Los resultados obtenidos mostraron que el rango de los puntajes de la variable estrategia metacognitiva: autorregulación metacognitiva, estuvo comprendido entre 2.08 y 6.83. La media aritmética fue de 4.68 puntos con una dispersión de .84 puntos, lo que indica que la mayoría de los puntajes estuvieron en los niveles medios a moderados de la distribución, con baja variabilidad entre los mismos. La distribución tiende a ser simétrica y mesocúrtica, parecida a la normal, lo que indica que gran parte de los estudiantes utilizan este tipo de estrategia y que son pocos los que no la usan o que lo hacen con mucha frecuencia.

Tabla 11.

Descriptivos de la Variable Autoeficacia Académica.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
2.00	7.00	4.95	1.05	-.175	-.509

A continuación, se presenta gráficamente la distribución de los puntajes:

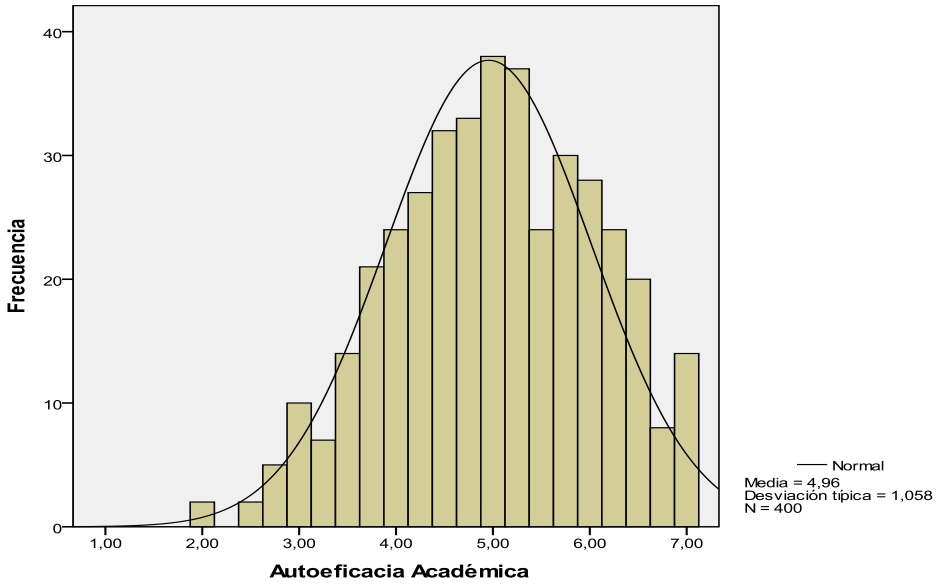

Figura 7. Distribución de los puntajes de la variable autoeficacia académica.

En cuanto a la variable autoeficacia académica, el rango de la distribución estuvo comprendido entre los datos 2 y 7. La media de esta variable fue de 4.95 puntos con una dispersión de 1.05 puntos, esto revela que la mayoría de las puntuaciones fueron moderadas a altas y hubo variación entre los puntajes. Además, la distribución tiende a ser simétrica, con cierta tendencia a ser leptocúrtica, lo que indica que los estudiantes presentaron niveles moderados de autoeficacia académica en esta investigación.

Tabla 12.

Descriptivos de la Variable Metas de Aproximación al Aprendizaje.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
2.33	5.00	4.23	.575	-.674	.060

El gráfico de la distribución de los puntajes se presenta a continuación:

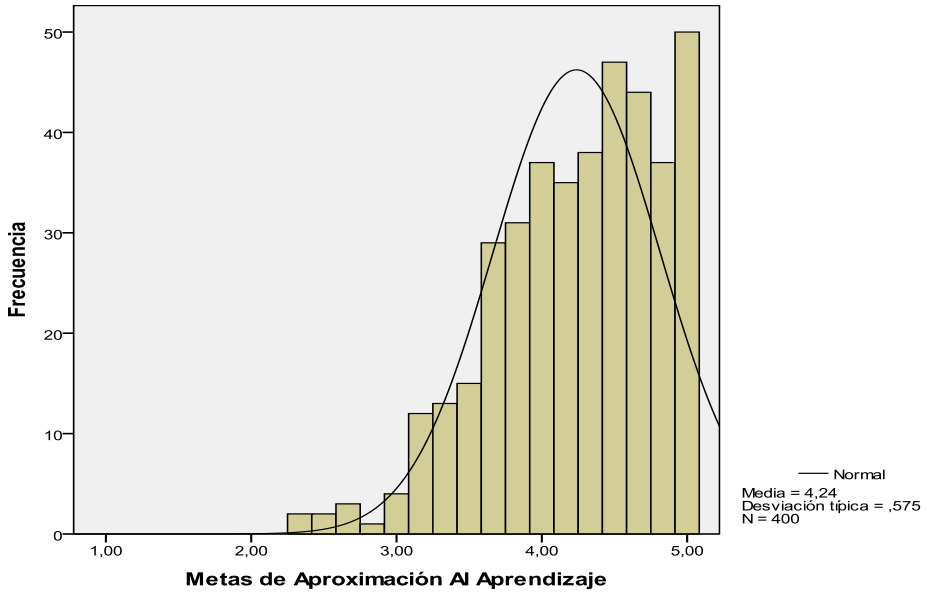

Figura 8. Distribución de los puntajes de la variable metas de aproximación al aprendizaje.

Analizando las puntuaciones de las metas de aproximación al aprendizaje, los datos se distribuyeron en un rango de puntuaciones entre 2.33 y 5, con una media de 4.24 y una dispersión de .575 puntos, datos que indican que la mayoría de los puntajes fueron altos en esta variable y la variación entre ellos fue muy pequeña. En cuanto a la forma, la distribución es asimétrica negativa con tendencia a ser mesocúrtica. A partir de esta descripción, se puede afirmar que los estudiantes pertenecientes a la muestra tienen una alta a moderada orientación a las metas de aproximación al aprendizaje.

Tabla13.

Descriptivos de la Variable Metas de Aproximación al Rendimiento.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.00	5.00	2.87	.892	-.054	-.403

El gráfico de la distribución de los puntajes se presenta a continuación:

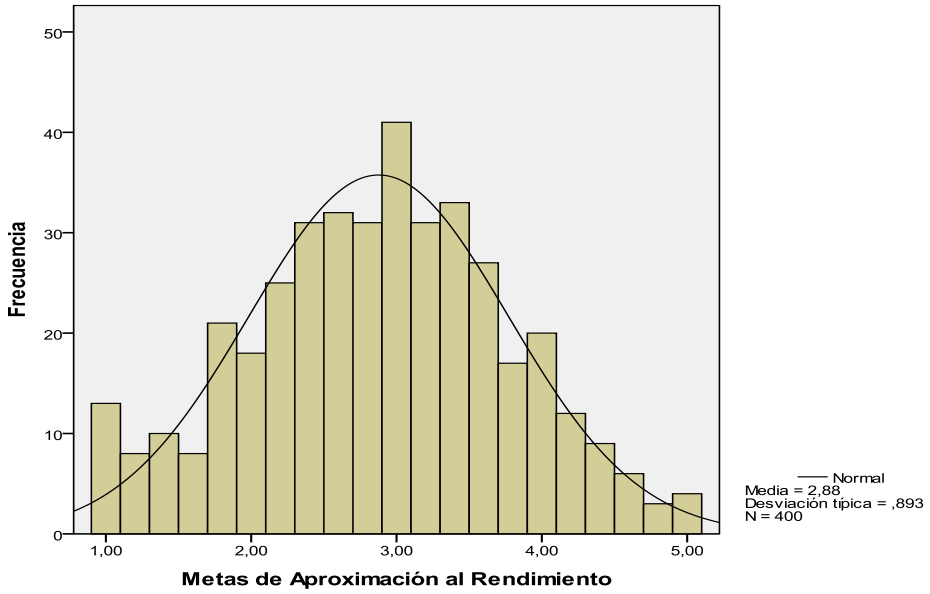

Figura 9. Distribución de los puntajes de la variable metas de aproximación al rendimiento.

En relación a la variable metas de aproximación al rendimiento, los datos se distribuyen en un rango de puntuaciones de 1 a 5. El puntaje promedio de respuesta fue de 2.87 puntos, presentó una dispersión de .892 puntos, indicador de que la mayor parte de los datos estuvieron entre los valores medios de la distribución con baja variabilidad entre los puntajes. La distribución presenta tendencia a la simetría, con forma mesocúrtica parecida a la curva normal. Tomándose en cuenta estos resultados, se puede concluir que los alumnos tienen una orientación promedio hacia las metas de aproximación al rendimiento.

Tabla 14.

Descriptivos de la Variable Metas de Evitación al Rendimiento.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.00	5.00	2.37	1.00	0.365	-0.700

A continuación, se presenta gráficamente la distribución de puntajes:

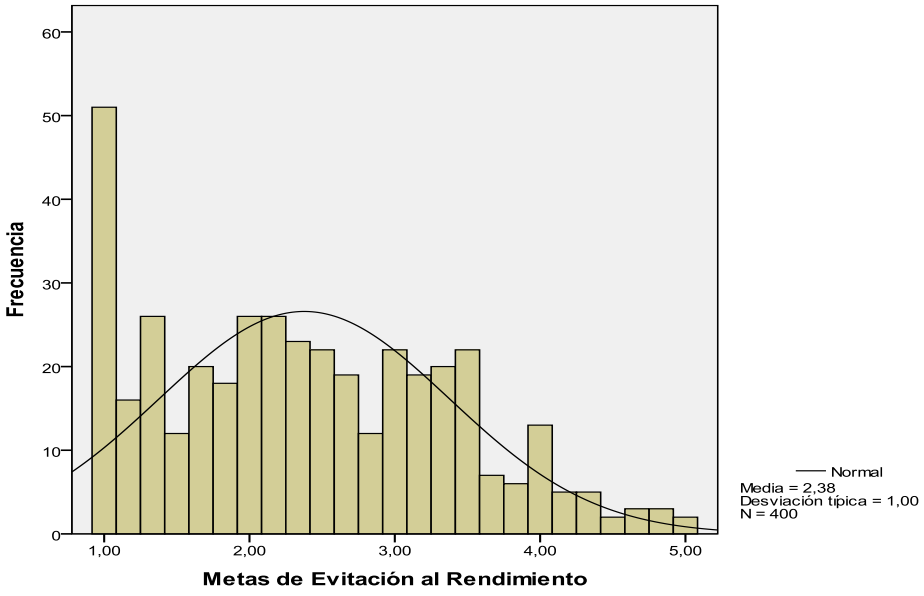

Figura10. Distribución de los puntajes de la variable metas de evitación al rendimiento.

Los resultados obtenidos mostraron que el rango de los puntajes de la variable metas de evitación al rendimiento se encuentra entre 1 y 5. La media de la distribución fue de 2.37 puntos, con una dispersión de 1 punto, lo que indica que la mayor parte de los puntajes se encuentran en los niveles medios. La distribución de los puntajes es ligeramente asimétrica y positiva, con forma tendiente a ser mesocúrtica, lo que lleva a concluir que los estudiantes reportaron bajos niveles de orientación a las metas de evitación al rendimiento.

Tabla 15.

Descriptivos de la Variable Metas de Evitación al Trabajo Académico.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
1.00	5.00	2.47	.79	.322	-.100

A continuación, se presenta gráficamente la distribución de los puntajes:

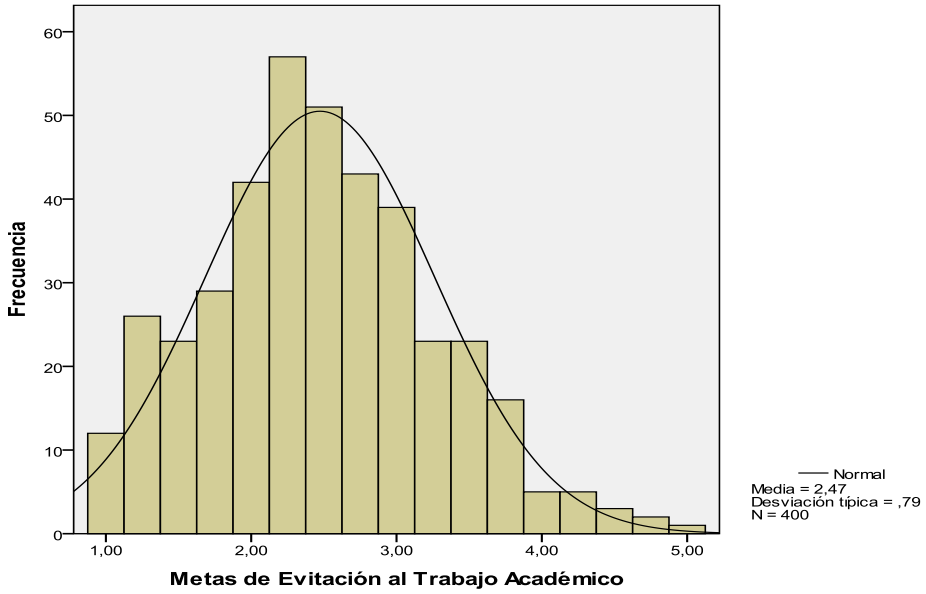

Figura11. Distribución de los puntajes de la variable metas de evitación al trabajo académico.

En cuanto a la variable metas de evitación al trabajo académico, los datos se distribuyeron con un rango entre 1 como mínimo y 5 como máximo. La media de la distribución fue de 2.47 con una variabilidad de .79 entre los puntajes, lo que se interpreta como que la mayoría de los puntajes estuvieron en los niveles medios de la distribución con baja variabilidad entre los mismos. Además, es una distribución con cierta tendencia a ser ligeramente asimétrica y positiva, con forma leptocúrtica. Con base a estos resultados, se puede concluir que los estudiantes tienden a presentar niveles moderados de orientación a las metas de evitación del trabajo académico.

Tabla 16.

Descriptivos de la Variable Edad.

Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
18	25	20.47	1.95	.620	-.365

El gráfico de la distribución de los puntajes se presenta a continuación:

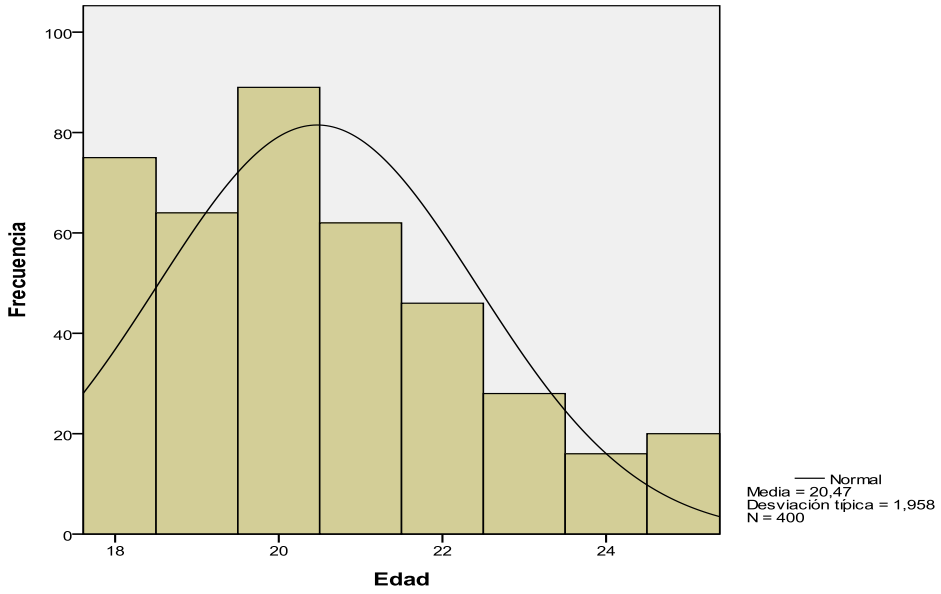

Figura12. Distribución de los puntajes de la variable edad.

En cuanto a la variable edad, la edad mínima fue de 18 años y la máxima de 25, incluyéndose todos los puntajes entre estos dos límites. La edad promedio fue de 20 años y la dispersión fue de 1.95 lo que indica que la variabilidad entre las edades fue alta. La forma de la distribución es asimétrica positiva con cierta tendencia a ser leptocúrtica, lo que indica que la mayoría de los estudiantes de la muestra fueron jóvenes.

Análisis psicométrico

Se realizaron los cálculos necesarios para obtener indicadores de validez y confiabilidad de las escalas utilizadas en el estudio.

Para analizar la validez de los instrumentos utilizados, se llevó a cabo un análisis factorial mediante el método de los componentes principales de todas las escalas utilizadas para verificar si los reactivos se agrupaban en las dimensiones propuestas, empleándose un autovalor de 1.5.

Para determinar el número de ítems que cargaba en cada una de las dimensiones propuestas y obtener así el puntaje factorial se empleó el método de rotación Varimax, y se estableció como punto de corte para la constitución de las dimensiones un criterio igual o mayor a .30.

Se realizó un análisis de confiabilidad de los instrumentos a través del método de Alpha de Cronbach, el cual proporcionó información acerca de la consistencia interna entre cada uno de los reactivos de las escalas utilizadas. Estos análisis se realizaron para todas las escalas empleadas en la investigación.

Análisis factorial

Se reportan a continuación los resultados de los análisis factoriales de cada una de las escalas a través de las cuales se midieron las variables incluidas en la investigación.

Escala de Postergación Académica para Estudiantes

Como resultado del análisis factorial de esta escala, se extrajo 1 factor, el cual explica el 29.74% de la varianza total, con un autovalor asociado de 2.082. A continuación se presenta en la Tabla 17, las cargas factoriales de cada uno de los ítems.

Tabla 17.

Cargas Factoriales de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes.

Ítems	Factor 1
1	.467
2	.640
3	.401
4	.473
5	.395
6	.651
7	.699

Tomando en cuenta los resultados de este análisis, se concluye que esta escala es válida para medir el constructo propuesto por los autores, ya que a pesar de que el porcentaje de varianza explicada no es muy alta, la carga de los ítems en el factor resultó mayor a .39, por lo que es posible afirmar que los ítems se relacionan de forma modera a alta con el factor y se utilizó la versión sin modificaciones a fines de esta investigación.

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación

En relación al Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación, se obtuvieron 5 factores que explican el 46.09% de la varianza total de la prueba. El primer factor tiene un autovalor asociado de 7.57 y explica un 16.76% de la varianza total del cuestionario, mientras que el segundo factor tiene un autovalor asociado de 2.46 y explica un 8.80% de la varianza total de la escala. El tercer factor tiene un autovalor asociado de 1.67 y explica un 8% de la varianza total de la prueba, mientras que el cuarto factor tiene un autovalor asociado de 1.35 y

explica un 7.23% de la varianza total de la prueba. Por último, el quinto factor tiene un autovalor asociado de 1.22 y explica un 5.29% de la varianza total del cuestionario.

Seguidamente, se presenta en la Tabla 18 las cargas factoriales de este cuestionario y la distribución en los factores resultantes.

Tabla 18.

Cargas Factoriales del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación.

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1		.590			
2					.686
3	.656				
4	.687				
5				.658	
6				.435	
7				.523	
8	.327				
9				.642	
10	.612				
11		.802			
12	.599				
13			.305		
14	.409				
15	.552			.330	
16	.433				
17					.780
18				.451	
19					
20	.664				
21		.768			
22	.610				
23	.709				
24			.384		
25			.495		
26	.652				
27				.344	
28			.591		
29			.576		
30			.609		
31			.508		

Tal como se observa en la Tabla 4, el primer factor encontrado estuvo conformado por los ítems: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 22, 23 y 26. El contenido de los mismos hace referencia a las estrategias metacognitivas de aprendizaje, las cuales son medidas en este cuestionario a través de las subescalas autorregulación metacognitiva (ítems 3, 8, 14, 15 y 16) y pensamiento crítico (ítems 4, 10, 12, 23 y 26). Si bien se esperaba que ambas subescalas cargaran en dos factores diferentes, el resultado obtenido sigue siendo coherente con lo teóricamente esperado, ya que ambas subescalas conforman la medición de las estrategias metacognitivas de aprendizaje. Sin embargo, hay que considerar que en algunos ítems pertenecientes a dichas escalas no cargaron en este factor, y que dos ítems (20 y 22) que forman parten de la subescala cognitiva de elaboración cargaron en este primer factor.

El segundo factor está compuesto por los ítems 1, 11 y 21. El contenido de estos ítems hace referencia a la subescala cognitiva de organización. Este resultado se encontró de acuerdo a lo esperado teóricamente, sin embargo, el ítem 7 (el cual también pertenece a esta subescala) no formó parte de esta agrupación factorial.

La composición del tercer factor incluyó a los ítems 13, 24, 25, 28, 29, 30 y 31. Los ítems 13, 24, 25 y 31 forman parte de la subescala cognitiva de elaboración, mientras que los ítems 28, 29 y 30 pertenecen a la composición de la subescala metacognitiva de autorregulación metacognitiva. De acuerdo a la teoría, se esperaría que los ítems 20 y 22 (los cuales cargaron en el factor de estrategias metacognitivas) cargaran en este factor; y que los ítems 28, 29 y 30 formaran parte de la composición del primer factor.

El cuarto factor se compone de los ítems 5, 6, 7, 9, 18 y 27. Los ítems 5, 9, 18 y 27 conforman en su totalidad la subescala cognitiva de repetición. Sin embargo, el ítem 6 teóricamente forma parte de la subescala metacognitiva de autorregulación metacognitiva, mientras que el ítem 7 pertenece a la composición de la subescala cognitiva de organización.

El quinto factor incluyó a los ítems 2 y 17, los cuales teóricamente pertenecen a la composición de la subescala metacognitiva de autorregulación metacognitiva.

En base a estos resultados, se pueden concluir que en general los factores obtenidos se corresponden con lo propuesto por la teoría en la cual se basó la construcción del instrumento. Sin embargo, parece que existe un componente teórico en los ítems de la escala cognitiva de elaboración, el cual ocasiona que en la muestra seleccionada estos ítems se comporten como si fuesen parte de las estrategias metacognitivas de aprendizaje.

En función de los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que esta escala es válida para medir las variables propuestas debido la similitud entre éstos y los encontrados por los autores originales, por lo que se utilizó sin modificaciones para cumplir con los objetivos de esta investigación.

Escala de Autoeficacia Académica

En relación a la Escala de Autoeficacia Académica, se extrajo un solo factor con un autovalor asociado de 4.55, el cual explicó el 56.96% de la varianza total de la prueba. La obtención de un solo factor corresponde con lo esperado teóricamente, además se considera que el porcentaje de varianza explicada es medio alto, adecuado para la utilización y las cargas de los ítems en el factor son altas, lo que se interpreta como un indicador de la relación entre los ítems y el factor.

A continuación se presenta en la Tabla 19 las cargas factoriales de cada uno de los ítems.

Tabla 19.

Cargas Factoriales de la Escala de Autoeficacia Académica.

Ítems	Factor 1
1	.727
2	.768
3	.609
4	.771
5	.758
6	.806
7	.786
8	.794

En base a los resultados obtenidos, se considera que esta escala es válida para medir la autoeficacia académica en la muestra seleccionada para este estudio. Por tanto, se utilizó la versión traducida por Roces, Tourón y González (1995) de la versión original de Pintrich et al. (1991), sin modificaciones para la investigación presente.

Escala de Orientación a Metas

Con respecto a la Escala de Orientación a Metas, se extrajeron 4 factores que explican el 56.73% de la varianza total de la prueba. El primer factor posee un autovalor asociado de 5.05 y explica un 19.39% de la varianza total de la prueba, mientras que el segundo factor posee un autovalor asociado de 3.32 y explica un 14.13% de la varianza total de la prueba. El tercer factor presenta un autovalor asociado de 2.2 y explica un 13,96% de la varianza total. Finalmente, el cuarto factor posee un autovalor asociado de 1.32 y explica un 9.24% de la varianza total de la prueba.

Tabla 20.

Cargas Factoriales de la Escala de Orientación a Metas.

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1		.804		
2				.752
3			.762	
4		.760		
5			.434	
6	.819			
7				.737
8	.849			
9			.476	
10	.675			
11			.763	
12				.543
13		.819		
14	.701			
15			.704	
16		.627		
17	.834			
18			.817	
19		.647		
20	.807			
21				.429

Tal como puede observarse en la Tabla 20, el primer factor encontrado se encuentra compuesto por los ítems 6, 8, 10, 14, 17 y 20. Estos ítems son los que componen en su totalidad a la subescala de metas de evitación al rendimiento

Los ítems 1, 4, 13, 16 y 19 componen el segundo factor encontrado. A su vez, todos estos ítems pertenecen a la subescala de metas de aproximación al rendimiento.

El tercer factor se compone de los ítems 3, 5, 9, 11, 15 y 18. Estos ítems son los que conforman en totalidad a la subescala de metas de aproximación al aprendizaje.

Por último, el cuarto factor encontrado contiene a los ítems 2, 7, 12 y 21. A su vez, todos éstos pertenecen a la subescala de metas de evitación del trabajo académico.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los factores hallados se corresponden en su totalidad con los propuestos teóricamente por Skaalvik (1997) para la construcción del instrumento de orientación a metas, por lo que se considera que esta versión de la escala es válida para medir todas las variables consideradas y por tanto se utilizó sin hacerle modificaciones a la estructura de la misma.

Análisis de los coeficientes de confiabilidad

En este apartado se presentan los coeficientes de confiabilidad correspondientes a la Escala de Postergación Académica y las subescalas de los otros instrumentos utilizados. Los índices fueron obtenidos en base a una muestra de 400 sujetos y los mismos fueron interpretados a partir de los criterios planteados por Anastasi y Urbina (1998).

Tabla 21.

Coeficientes Alpha de Cronbach para la Escala de Postergación Académica y las Subescalas de los otros instrumentos empleados.

Escalas	Coeficientes Alpha
Postergación Académica	0.58
Estrategia Cognitiva: Repetición	0.60
Estrategia Cognitiva: Elaboración	0.72
Estrategia Cognitiva: Organización	0.62
Estrategia Metacognitiva: Pensamiento Crítico	0.76
Estrategia Metacognitiva: Autorregulación Metacognitiva	0.71
Autoeficacia Académica	0.89
Metas de Aproximación al Aprendizaje	0.75
Metas de Aproximación al Rendimiento	0.80
Metas de Evitación al Rendimiento	0.88
Metas de Evitación del Trabajo Académico	0.63

Los coeficientes de confiabilidad resultantes, presentaron niveles de moderados a muy altos, lo que indica que se pueden considerar como indicadores de confiabilidad de estas variables para medir las variables propuestas.

La escala de postergación académica, obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .58, lo que se considera como un nivel moderado de confiabilidad y adecuado para la medición de esta variable, a pesar de ser un coeficiente más bajo que los reseñados en las investigaciones consultadas que utilizaron este instrumento.

En cuanto a las subescalas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación, los niveles de consistencia interna que presentan las mismas tienen valores que dan indicadores de confiabilidad de medios a moderados (α= .60 a α= .72) por lo que se considera que las subescalas son confiables para medir las variables propuestas.

En el caso de la escala de autoeficacia académica, el coeficiente de consistencia interna resultante de .89 es un indicador elevado de confiabilidad y por lo tanto, se considera la medición de esta variable con esta escala como confiable a los fines de esta investigación.

Por último, en la escala de orientación a metas, los niveles de consistencia interna de las subescalas presentan niveles de moderados a elevados de confiabilidad (α= .63 hasta α= .88) lo que indica que la medición de estas variables con este instrumento es confiable.

Análisis de regresión múltiple paso por paso

Verificación de supuestos

Con la finalidad de verificar el cumplimiento de los supuestos del análisis de regresión múltiple, se llevó a cabo la inspección de la normalidad de las variables, la linealidad (para cada una de las variables y la variable predicha) y la

independencia de las mismas, de acuerdo a lo sugerido por Hair, Anderson, Tatham y Black (2005). El análisis de cada uno de los supuestos se presenta a continuación.

Normalidad

Para evaluar el supuesto de normalidad, además del análisis de los estadísticos descriptivos comentado en un apartado anterior, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se considera que el nivel de significación mayor a 0.05 indica que la distribución es normal. Los resultados se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22.

Test de Kolmogorov-Smirnov para el Análisis de la Normalidad.

	Z de Kolmogorov-Smirnov	Significancias asintóticas (bilateral)
Postergación Académica	1.196	.115
Repetición	1.115	.166
Elaboración	1.342	.055
Organización	1.553	.016
Pensamiento Crítico	.996	.274
Autorregulación Metacognitiva	.842	.478
Autoeficacia Académica	1.119	.164
Metas de Aproximación Al Aprendizaje	2.398	.000
Metas de Aproximación al Rendimiento	1.246	.090
Metas de Evitación al Rendimiento	1.686	.007
Metas de Evitación al Trabajo Académico	1.729	.005

De acuerdo a los resultados presentados en la Tabla 22, las variables postergación académica, repetición, elaboración, pensamiento crítico, autorregulación metacognitiva, autoeficacia académica y metas de aproximación al rendimiento se distribuyeron normalmente. Por el contrario, las variables organización, metas de aproximación al aprendizaje, metas de evitación al

rendimiento y metas de evitación al trabajo académico no se distribuyeron de acuerdo a la curva normal.

Linealidad

La verificación del supuesto de linealidad, se realizó a través de la observación y análisis de los dispersigramas resultantes de las variables, que permiten examinar la relación entre la variable predicha y las predictoras por separado. Los dispersigramas se presentan a continuación:

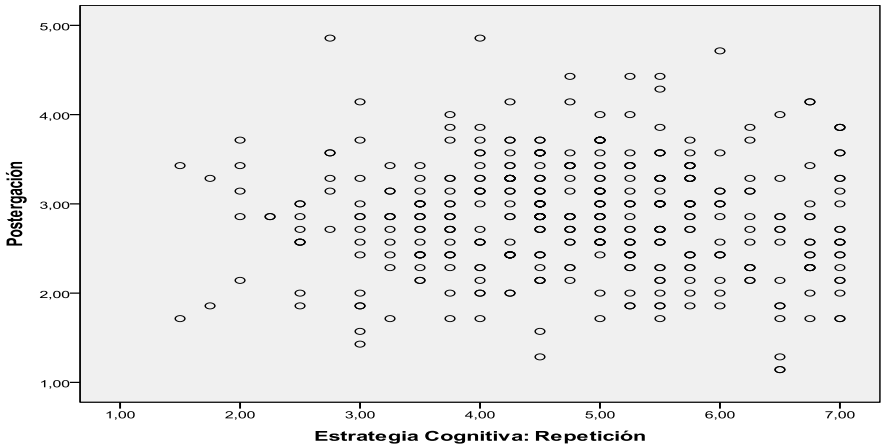

Figura 13. Dispersigrama entre postergación académica y estrategia cognitiva: repetición.

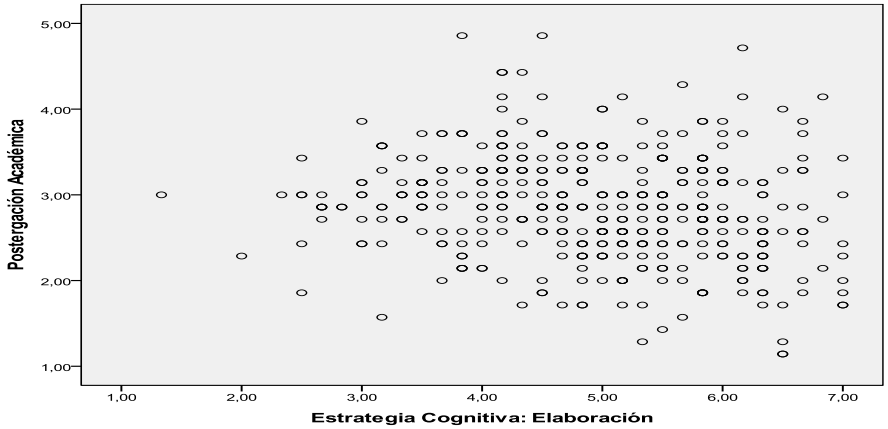

Figura 14. Dispersigrama entre postergación académica y estrategia cognitiva: elaboración.

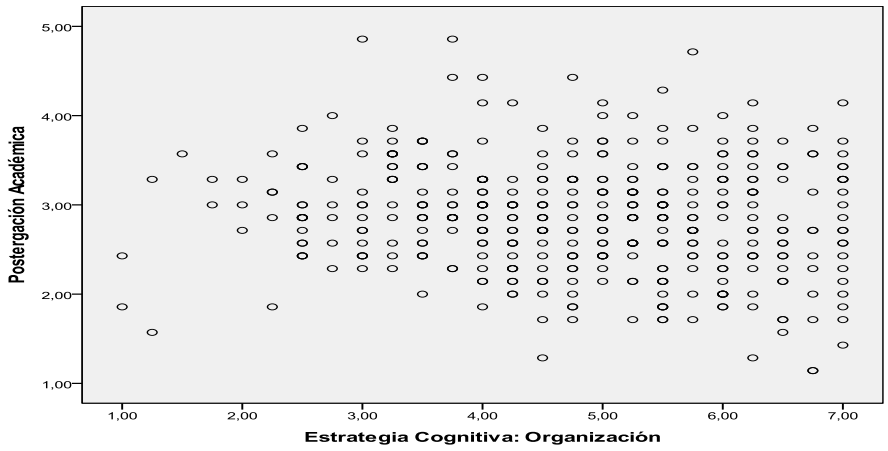

Figura 15. Dispersigrama entre postergación académica y estrategia cognitiva: organización.

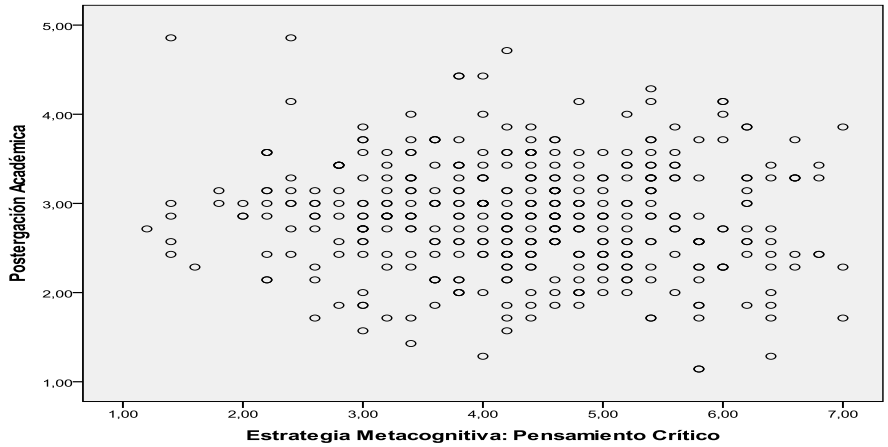

Figura 16. Dispersigrama entre postergación académica y estrategia metacognitiva: pensamiento crítico.

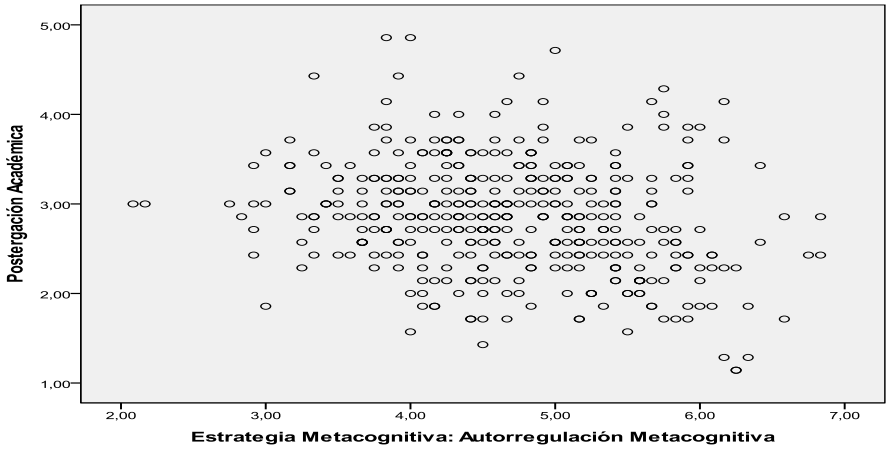

Figura 17. Dispersigrama entre postergación académica y estrategia metacognitiva: autorregulación metacognitiva.

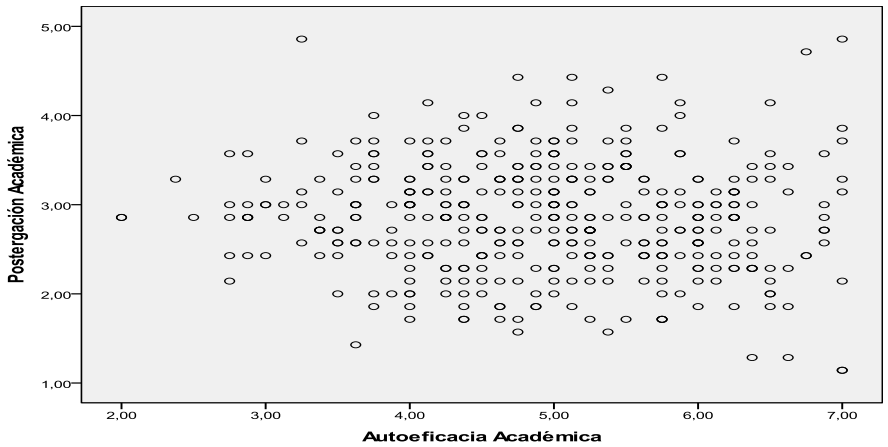

Figura 18. Dispersigrama entre postergación académica y autoeficacia académica.

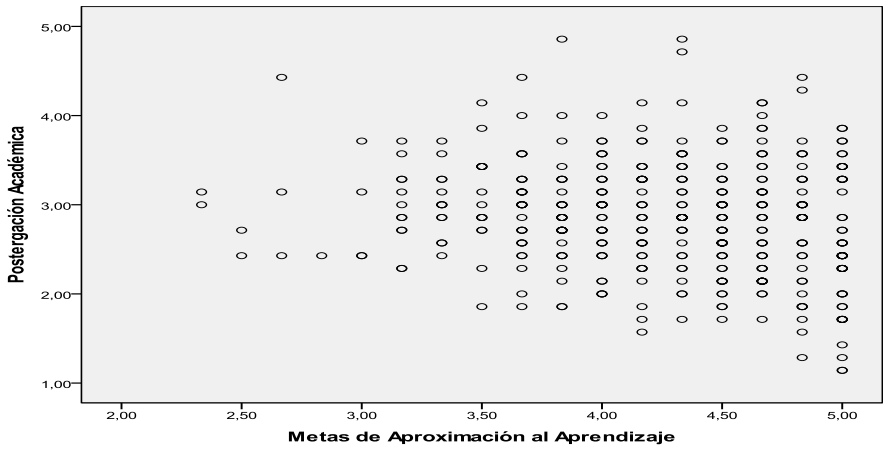

Figura 19. Dispersigrama entre postergación académica y metas de aproximación al aprendizaje.

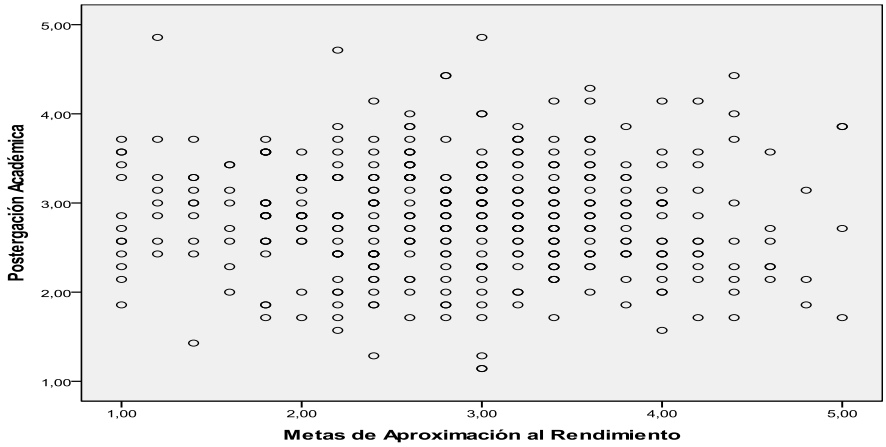

Figura 20. Dispersigrama entre postergación académica y metas de aproximación al rendimiento.

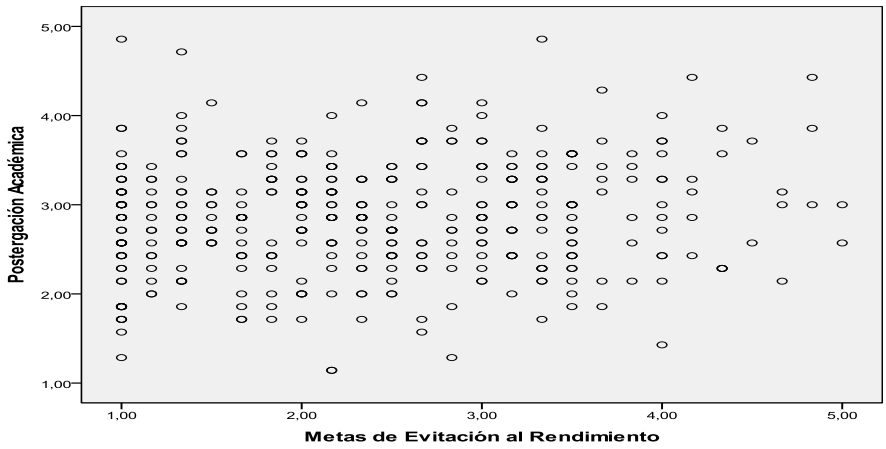

Figura 21. Dispersigrama entre postergación académica y metas de evitación al rendimiento.

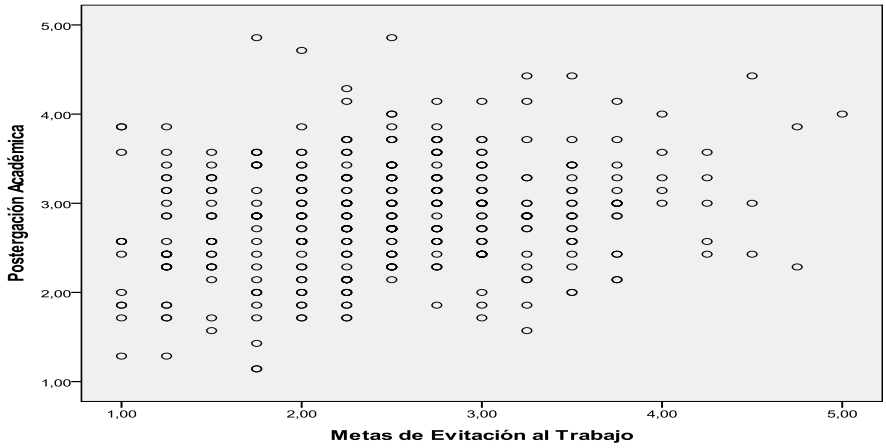

Figura 22. Dispersigrama entre postergación académica y metas de evitación al trabajo académico.

Del análisis resultante de los dispersigramas, se concluye que no hay linealidad entre ninguna de las variables propuestas como predictoras y la variable predicha, excepto en el caso de las variables autorregulación metacognitiva y orientación a las metas de evitación al trabajo, en los que se observa cierta linealidad entre los puntos del gráfico. Lo anterior implica que no se puede

establecer una relación lineal entre la mayoría de las variables predictoras y la variable predicha.

Con respecto a la violación de los supuestos de normalidad y linealidad de algunas de las variables, Kerlinger y Lee (2002) señalan que siempre y cuando la violación de los mismos no sea abrupta, el estadístico de regresión lineal es lo suficientemente robusto como para compensar las posibles consecuencias, sin que influya significativamente en los resultados y predicciones del modelo.

Por su parte, Hair, Anderson, Thatam y Black (2005), además de coincidir con lo expuesto por Kerlinger y Lee (2002), señalan que el no cumplimiento del supuesto de linealidad es el más frecuente en estudios de investigación científica.

Por lo tanto, no se realizaron ajustes estadísticos a las variables que no cumplieron con los supuestos de normalidad y linealidad para incluirlas en el modelo de regresión.

Multicolinealidad

A fin de estudiar las asociaciones entre variables, y verificar la multicolinealidad entre las mismas, se procedió al análisis de la matriz de correlaciones simples estimadas a partir del coeficiente producto-momento de Pearson (ver Anexo Q). Se consideró la existencia de correlaciones importantes entre las variables independientes (multicolinealidad), si estas superaban el valor de 0.70, tal como lo establecen Sheeran, Norman y Conner (2001).

Tal como se observa en el Anexo Q, los resultados indicaron que los coeficientes de correlación entre la mayoría de las variables son inferiores al valor de 0.70, por lo que la multicolinealidad entre las mismas es baja. Sin embargo, se encontró que entre las variables elaboración y autorregulación metacognitiva, hay una correlación de 0.714, en este caso, debido a que el valor de la correlación no supera por mucho al del criterio, se tomó la decisión de incluir ambas variables en el análisis.

Análisis de Regresión Múltiple

Homocedasticidad

Con el propósito de evaluar la homogeneidad de la varianza de los residuos, es decir la constancia en los errores de las variables, se utilizó la prueba de Durbin-Watson; empleando como criterio de cumplimiento la proximidad del coeficiente obtenido al valor 2.

Para el modelo de regresión paso por paso de la variable postergación académica, se encontró homogeneidad entre los errores de todas las variables predictoras, tal como lo indica el coeficiente Durbin-Watson cuyo valor fue de 1.931 (Ver Anexo R).

Regresión Múltiple

Se realizó un análisis de regresión (método paso por paso) de todas las variables propuestas en el modelo de regresión múltiple, para observar si ejercían una influencia sobre la postergación académica.

El número de pasos dados para construir el modelo de regresión ha sido de 2 pasos. En el primer paso se ha seleccionado la variable autorregulación metacognitiva y, en el segundo, metas de evitación al trabajo académico. En ninguno de los pasos se ha eliminado alguna variable previamente seleccionada.

Al seleccionar la primera variable, autorregulación metacognitiva, se obtuvo una correlación múltiple baja (R = .230) entre la combinación lineal de esta variable y la postergación académica. Como se puede observar en la Tabla 23, esta variable explica el 5.1% de la varianza de la postergación académica (F = 22.240; p = .000).

En el segundo paso, el valor de R^2 corregida aumenta hasta .075. Esto supone un cambio de .024 (aproximadamente un 2%). Por tanto, tal como se aprecia en la Tabla 23, los resultados indicaron que existe una correlación múltiple

baja (*R* = .282) entre la autorregulación metacognitiva, las metas de evitación al trabajo académico y la variable predicha. Estas variables explican un 7.5% de la varianza de la postergación académica de manera significativa (*F* = 17.178; *p* = .000).

Tabla 23.

Varianza Explicada para la Variable Postergación Académica. Variables Predictoras: Autorregulación Metacognitiva y Metas de Evitación al Trabajo Académico.

Modelo	*R*	R^2	R^2 *corregida*	Error Típ. De Estimación	Durbin Watson	*F*	Sig.
1	.230	.053	.051	.60831	1.931	22.240	.000
2	.282	.080	.075	.60042	1.931	17.178	.000

La variable que más aportó a la explicación de la varianza de la postergación académica fue la autorregulación metacognitiva. Tal como se observa en la Tabla 24, el coeficiente estandarizado beta fue bajo significativo y negativo (β= -.182; *p* = .000), lo que significa que en la medida en que los estudiantes empleen la estrategia metacognitiva de autorregulación metacognitiva, postergaran menos sus tareas académicas.

Con respecto a las metas de evitación al trabajo académico, el coeficiente estandarizado beta fue bajo y significativo (β = .170; *p* = .001), lo que significa que en la medida en que los alumnos presenten una mayor tendencia a la orientación a las metas de evitación al trabajo académico, postergaran más sus tareas académicas.

Tabla 24.

Coeficientes Beta y su Significancia Para la Variable Postergación Académica. Variables Predictoras: Autorregulación Metacognitiva y Metas de Evitación al Trabajo Académico.

Modelo	Variable	B	Error Típico	Beta	*t*	Sig.
1	Autorregulación Metacognitiva	-.170	.036	-.230	-4.716	.000
2	Autorregulación Metacognitiva	-.134	.037	-.182	-3.625	.000
	Metas de Evitación al Trabajo Académico	.135	.040	.170	3.395	.001

La Tabla 25 muestra los coeficientes de regresión parcial de las variables no seleccionadas para formar parte de la ecuación de regresión en cada paso. En el primer paso se ha seleccionado la variable autorregulación metacognitiva porque es la que más alto correlaciona, en valor absoluto, con la variable dependiente. En ese primer paso, todavía están fuera del modelo el resto de variables independientes.

En el primer paso, hay dos variables todavía no seleccionadas (metas de evitación al rendimiento y metas de evitación al trabajo académico) cuyos coeficientes de regresión poseen niveles críticos por debajo de .05 (criterio de entrada). Entre ellas, la que posee un coeficiente de correlación parcial mayor en valor absoluto (metas de evitación al trabajo académico = .168) y, además, un nivel de tolerancia por encima de .001, es la variable que ha sido seleccionada en el segundo paso. En el segundo paso todavía quedan fuera de la ecuación aquellas variables cuyos coeficientes de regresión no serían significativos en caso de ser seleccionadas. En la Tabla 25 se muestran las variables excluídas.

Tabla 25.

Variables Excluídas del Modelo de Regresión Múltiple.

Modelo	Variables	Beta dentro	*t*	Sig.	Correlación Parcial
1	Sexo	.086	1,766	.078	.088
	Elaboración	-.060	-.859	.391	-.043
	Organización	-.025	-.457	.648	-.023
	Repetición	.081	1.472	.142	.074
	Pensamiento Crítico	.094	1.569	.117	.079
	Metas de Aproximación al Aprendizaje	-.076	-1.369	.172	-.069
	Metas de Aproximación al Rendimiento	-.002	-.039	.969	-.002
	Metas de Evitación al Rendimiento	.116	2.397	.017	.119
	Metas de Evitación al Trabajo Académico	.170	3.395	.001	.168
	Autoeficacia Académica	.013	.246	.806	.012
2	Sexo	.066	1.362	.174	.068
	Elaboración	-.062	-.895	.371	-.045
	Organización	-.031	-.577	.564	-.029
	Repetición	.061	1.108	.269	.056
	Pensamiento Crítico	.083	1.386	.166	.070
	Metas de Aproximación al Aprendizaje	-.035	-.612	.541	-.031
	Metas de Aproximación al Rendimiento	-.046	-.914	.361	-.046
	Metas de Evitación al Rendimiento	.060	1.145	.253	.057
	Autoeficacia Académica	.033	.633	.527	.032

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito determinar la influencia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo sobre la postergación académica en estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello.

Para cumplir con el objetivo mencionado se midieron las variables del estudio, utilizando para ello diferentes escalas, entre las cuales se encuentra la Escala de Postergación Académica para Estudiantes de Solomon y Rothblum (1984), en su versión validada por la investigación de Gutiérrez y Vásquez (2006). Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que el instrumento es adecuado para medir de manera válida y confiable la frecuencia de la postergación académica en la población universitaria venezolana, lo cual se considera un aporte de esta investigación al estudio de esta variable.

Otro de los instrumentos utilizados fue el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II), en su versión de Roces, Tourón y González (1995). De acuerdo a los hallazgos psicométricos de la investigación, se puede afirmar que a través de este cuestionario se puede medir de manera válida y confiable el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, así como la autoeficacia académica en estudiantes universitarios venezolanos, considerándose lo anterior como otra contribución de este estudio al área de la psicología de la educación.

Con respecto a la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), se consideran a los resultados del análisis de confiabilidad y validez de este instrumento como uno de los mayores aportes de la presente investigación, ya que las autoras no hallaron evidencias de la validación de esta escala en Venezuela. A través de un estudio piloto y de un estudio definitivo se obtuvieron indicadores de moderados a altos de confiabilidad, así como se confirmó la estructura factorial originalmente propuesta por el autor.

Por otra parte y en relación al estudio central, la muestra empleada cumple con todas las características propuestas originalmente por las autoras para la elaboración de la investigación, por lo que se puede afirmar que se hicieron todos los esfuerzos para garantizar la representatividad de la misma.

Para identificar las direcciones de la influencia se plantearon relaciones entre estas variables a partir de los resultados empíricos aportados por otras investigaciones, los cuales fueron integrados en el presente estudio a través de un modelo de regresión múltiple paso por paso.

Previo a la realización del análisis de regresión múltiple se verificó el cumplimiento de los supuestos necesarios que plantea este modelo: normalidad de las variables implicadas, relación lineal entre las variables predictoras y la variable predicha, y la no correlación entre las variables predictoras. El supuesto de la no multicolinealidad se cumplió para la mayoría de las variables, excepto una, donde la correlación supera por un bajo monto al criterio planteado. Los supuestos de normalidad y linealidad solo se cumplieron para algunas de las variables del estudio.

Al respecto, Kerlinger y Lee (2002) proponen que siempre y cuando la violación de éstos no sea abrupta, como es el caso de este estudio, el estadístico de regresión lineal es lo suficientemente robusto como para compensar tal situación sin que influya en los resultados y predicciones del modelo. Por su parte, Hair, Anderson, Thatam y Black (2005), además de coincidir con lo expuesto por Kerlinger y Lee (2002), señalan que el no cumplimiento del supuesto de linealidad es el más frecuente en estudios de investigación científica.

Con respecto a las hipótesis planteadas en el modelo de regresión múltiple, se esperaba que los estudiantes que emplean con mayor frecuencia estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje posterguen en menor medida sus tareas académicas. En relación a las estrategias metacognitivas de aprendizaje, se encontró que la autorregulación metacognitiva influye sobre la postergación académica y esta relación es estadísticamente significativa, de forma tal que,

aquellos estudiantes que autorregulan su proceso de aprendizaje tienden a postergar con menor frecuencia sus tareas universitarias.

En las investigaciones realizadas por Won y Sperling (2012) y Howell y Watson (2006), se reporta la presencia de una relación significativa y negativa entre la utilización de la autorregulación académica como estrategia metacognitiva de aprendizaje y la postergación, tal y como se halló en la presente investigación.

De forma adicional, se obtuvieron datos cualitativos a través de la realización de entrevistas semiestructuradas con los participantes que presentaron bajos niveles de postergación académica en el estudio llevado a cabo por Won y Sperling (2012), sobre la utilización de estrategias metacognitivas de aprendizaje, tales como planificación, monitoreo y evaluación de su trabajo.

En relación a este hallazgo, Pintrich (2000) afirma que los estudiantes que se implican más en la autorregulación de su aprendizaje, realizan un mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de la comprensión dándose cuenta de lo que están aprendiendo y de lo que no (Middleton y Midgley, 1997). En este sentido, resulta coherente que la postergación académica se encuentre relacionada con la capacidad que tienen los estudiantes para controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el éxito académico, haciendo uso de diversos procesos autorregulatorios que ayuden a incrementar su rendimiento.

En relación a las metas de evitación al trabajo académico, se esperaba que los alumnos que presentan mayores niveles de esta variable, posterguen más. Al respecto, se encontró una influencia significativa en la dirección esperada de este tipo de orientación a la meta sobre la postergación.

Este resultado es coherente con lo encontrado en los estudios de Scher, Nelson y Osterman (2000); Mc Gregor y Elliot (2002); Scher y Osterman (2002); Wolters (2003); Howell y Watson (2006); Moller y Elliot (2006); Howell y Buro (2009); y Seo (2009); en los que de igual forma se halló que los mayores niveles de orientación a la metas de evitación al trabajo académico predijeron mayores niveles de postergación.

La mayoría de los teóricos han asumido que los esfuerzos de los estudiantes para regular su aprendizaje requieren de tiempo de preparación adicional, vigilancia y esfuerzo. A menos que los resultados de estos esfuerzos sean lo suficientemente atractivos, los estudiantes pueden no estar lo suficientemente motivados para alcanzarlos. Relacionando lo anterior con el resultado obtenido, se podría decir que aquellos estudiantes que consideren que los esfuerzos extrínsecos que se puedan obtener a través de la aplicación de dicho esfuerzo no son lo suficientemente atractivos, optarán por las metas de evitación al trabajo académico, y por consiguiente, postergarán con mayor frecuencia.

Tal como fue explicado anteriormente, el modelo resultó significativo para las hipótesis referentes al uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje y la orientación a las metas de evitación al trabajo académico. Sin embargo, estos hallazgos deben ser interpretados con cautela, debido al bajo porcentaje de varianza explicada por ambas variables con respecto a la postergación académica.

Por otro lado, los resultados de esta investigación indican que no se encuentra una relación entre la postergación y el uso de las estrategias cognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, las metas de aproximación al aprendizaje, las metas de aproximación al rendimiento, las metas de evitación al rendimiento y el sexo.

El hecho de que la postergación no se presente asociada con estas variables, es congruente con los hallazgos de otros estudios realizados con muestras de población universitaria, en los que se ha presentado gran inconsistencia en las afirmaciones con respecto a la relación entre las variables consideradas en esta investigación.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Wolters (2003), de forma congruente con lo obtenido en la presente investigación, este autor reporta que no obtuvo datos que confirmen una relación significativa entre la utilización de las

estrategias cognitivas de aprendizaje, la orientación a las metas de aproximación al aprendizaje, la orientación a las metas de aproximación al rendimiento y la variable postergación académica.

Sin embargo, los resultados de la presente investigación no son consistentes con los obtenidos en el estudio de Wolters (2003), en relación a las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la autoeficacia académica. Con respecto a las primeras, este autor no obtuvo resultados que se puedan interpretar como indicadores de una relación significativa entre el uso de las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la postergación. En el caso de la autoeficacia académica, este investigador –al igual que Haycock et al. (1998) y Seo (2008)- reporta la influencia significativa de esta variable, es decir, a mayores niveles de conductas de autoeficacia, menor presencia de postergación académica en estudiantes.

En otro estudio realizado por Wolters (2004), tampoco se reporta una influencia significativa de la autoeficacia académica y el tipo de orientación a las metas de aproximación al rendimiento, al igual que sucedió en los resultados de esta investigación.

Won y Sperling (2012), no obtuvieron resultados que reflejaran una relación significativa entre las estrategias cognitivas de aprendizaje, las metas de aproximación al rendimiento, las metas de evitación al rendimiento, la autoeficacia académica y los niveles de postergación académica, al igual que se reporta en los resultados de esta investigación.

Por su parte, Scher, Nelson y Osterman (2000) y Scher y Osterman (2002), no encontraron una relación significativa entre el tipo de orientación a las metas de aproximación al rendimiento, las metas de evitación al rendimiento y la postergación académica.

Estos hallazgos llaman la atención sobre el difundido supuesto que afirma la existencia de una relación entre la postergación y el miedo al fracaso (Ellis y Knaus, 1977). Por tanto, los hallazgos de Scher, Nelson y Osterman (2000) y de

Scher y Osterman (2002), sugieren que la postergación podría estar más asociada con las metas de evitación del trabajo académico, tal como es evidenciado en este estudio por la relación significativa hallada entre las metas de evitación del trabajo académico y la postergación.

No obstante, de forma no consistente con nuestro estudio, estos autores han encontrado que aquellos estudiantes orientados a las metas de aproximación al aprendizaje, tienden a postergar en menor medida el trabajo académico. Específicamente, en el estudio de Scher, Nelson y Osterman (2000), las metas de aproximación al aprendizaje y no las tareas de aproximación/evitación al rendimiento, estuvieron relacionadas con la cantidad de tiempo que las personas invertían en sus quehaceres (y en consecuencia, con el nivel de postergación de los mismos).

Por tanto se puede afirmar que las consecuencias de optar por metas de aproximación al rendimiento no parecen estar tan claras. Aunque estas metas suelen estar relacionadas con una baja persistencia (y por ende con mayores niveles de postergación académica) y con una baja utilización de estrategias de procesamiento profundas, en algunos estudios se han asociado con altos resultados académicos (Skaalvik, 1997).

De forma contraria a lo obtenido en la presente investigación, Skaalvik (1997), Mc Gregor y Elliot (2002),Wolters (2004),Howell y Watson (2006), Moller y Elliot (2006),Howell y Buro (2009), Seo (2009)y Won y Sperling (2012) encontraron relaciones entre la orientación a las metas de aproximación al aprendizaje, estrategias cognitivas de aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación al rendimiento y los niveles de postergación académica.

Algunas investigaciones sugieren que el componente de evitación de las metas de rendimiento no parece estar relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje (Middleton y Midgley, 1997). De acuerdo a Urdan y Schoenfelder (citado en Valle et al., 2007), las metas de evitación del rendimiento suelen estar

asociadas normalmente con un patrón negativo de creencias motivacionales y de conductas. Así, los estudiantes que optan por este tipo de metas suelen dejar de persistir cuando se enfrentan con trabajos difíciles o cuando fracasan en una tarea, utilizan estrategias de procesamiento superficial y recurren con mucha frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección (Valle et al., 2007), y por tanto, poseen mayor tendencia a la postergación académica.

Tal como plantea Brophy (citado en Valle, 2007), se necesita más investigación que aclare el papel de las metas de evitación al rendimiento en el aprendizaje, el logro académico y la postergación académica; dado que aunque teóricamente se asume que la adopción de este tipo de metas conduce a un alto nivel de postergación académica, a nivel práctico, sin embargo, los investigadores suelen finalizar recomendando a los profesionales de la educación que se diseñen clases que promuevan los dos tipos de metas (de aproximación y evitación al rendimiento), ya que esta combinación es la que mejores resultados aporta.

Por otro lado, Valle et al. (2007) comentan que la controversia entre las metas de rendimiento puede explicarse por la utilización de una perspectiva de investigación en la que se utiliza una orientación de múltiples metas, en la que mientras que algunos autores se encuentran a favor, otros la critican abiertamente.

La perspectiva utilizada en el presente estudio para el análisis de la relación entre las metas y la postergación académica, es un procedimiento de tipo clásico en el que se toman los cuatro tipos de metas de forma individual (sin considerar el nivel en las otras tres). Sin embargo, de acuerdo a Valle et al. (2007), los resultados obtenidos en las investigaciones que emplean este procedimiento podrían variar sensiblemente si se utilizara la perspectiva de las múltiples metas, la cual permite que un estudiante forme parte de un grupo como consecuencia del predominio de un tipo de meta.

La variable sexo ha sido una de las más inconsistentes en cuanto a su relación con la postergación académica. En esta investigación se esperaba que las mujeres postergaran menos, en comparación con los sujetos masculinos; tal

como reporta Else et al. (2006) en los resultados de su metanálisis, ya que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en autocontrol con respecto a los hombres, variable asociada con menores niveles de postergación, lo que podría indicar que las mujeres postergan menos que los hombres.

Sin embargo, esta hipótesis no pudo ser confirmada por los resultados obtenidos y por otros estudios antecedentes como los de Solomon y Rothblum (1984), Haycock et al. (1998), Hess, Sherman y Goodman (2000), Steel (2007), Uzun y Ferrari (2011) y Wolters (2004).

Este trabajo tiene algunas limitaciones que hacen que los resultados del mismo deban ser interpretados con cierta cautela.

Por una parte, estaría el tipo de instrumentos de medida utilizados para recoger información sobre las variables (escalas tipo autoinforme). A pesar de su uso mayoritario, la validez de esta metodología ha estado ampliamente investigada y cuestionada (Pike, 1995). Existen dudas razonables sobre si la persona puede acceder a la información que se le solicita o si realmente son conscientes de los procesos de pensamiento a la hora de hacer una actividad (Valle et al., 2007).

En este sentido, algunos autores señalan que los individuos pueden ser conscientes de los resultados de su pensamiento pero no tienen especial acceso al proceso que realizan (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006). Además, está el hecho de que los procesos que se automatizan pueden ser difícilmente autoinformados (Butler, 2002). También existen dudas sobre si las personas realmente informan de lo que hacen o, de algún modo, falsean la verdad, o indican lo que creen que hacen pero que, realmente, pueden no hacerlo (Valle et al., 2007).

También podría considerarse que la postergación se ha encontrado asociada a conductas defensivas, por lo cual los estudiantes podrían no haber aportado datos precisos con respecto a la frecuencia de postergación y a las variables asociadas a este estudio, como la autoeficacia académica.

Específicamente en el estudio realizado por Won y Sperling (2012), durante la realización de las entrevistas semiestructuradas, estos autores encontraron que aquellos estudiantes con altos niveles de postergación tendían a involucrarse en estas conductas defensivas o protectoras del yo.

Por ejemplo, Won y Sperling (2012), encontraron que uno de los estudiantes que se identificó como un gran postergador admitió que él se proponía obtener bajos estándares académicos, como conformarse con pasar un curso con la mínima nota aprobatoria. Este hecho de proponerse metas “bajas” representa, de acuerdo a Won y Sperling (2012), un esfuerzo para proteger su autoestima de lo que implicaría fallar al no alcanzar una meta más alta. Además, el mismo hecho de admitir que se propone alcanzar metas “bajas” podría ser otra justificación de la conducta de postergación.

En relación a las conductas defensivas, en dicho estudio se pudo observar que otros comentarios de estudiantes que se identifican como postergadores implican el uso de estrategias de autolimitación, las cuales se relacionan con el hecho de proponerse metas “bajas”, por temor al fracaso y para atribuir por completo su bajo desempeño académico a la postergación.

Otra limitación que podría haber ejercido una influencia en los resultados obtenidos es que los estudiantes podrían poseer diferentes grados de postergación académica, de uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, de niveles de autoeficacia académica y de tipos de orientación a la meta, que son diferentes de acuerdo a las materias. En el presente estudio, las medidas de postergación académica y del resto de las variables predictoras fueron realizadas en base a un contexto académico general. Tal como afirman, Won y Sperling (2012), los datos podrían alcanzar mayor confiabilidad si las preguntas a los participantes fuesen realizadas en base a un contexto específico, como podría ser una materia en particular.

Una limitación adicional encontrada, que puede relacionarse con la anteriormente descrita, la constituye el hecho de no haber considerado el nivel de

postergación individual para la medición del resto de las variables implicadas. Por ejemplo, algunos estudios reportados incluyen una separación entre los participantes con altos y bajos niveles de postergación, y a partir de esta división han realizado el análisis de resultados posterior. Por tanto, podría afirmarse que de haber realizado esta división (así como en el caso de haber adoptado una perspectiva de múltiples metas para el análisis correspondiente del tipo de orientación a las metas), los resultados podrían haber sido considerablemente distintos a los obtenidos.

Además, debe considerarse que debido a que la mayoría de las investigaciones con las variables incluídas en este estudio han sido realizadas con muestras pertenecientes a otros países -pese a que los instrumentos empleados demostraron ser válidos y confiables-, las diferencias culturales existentes podrían ejercer una influencia en los resultados contrarios a las hipótesis planteadas. En este sentido, Inglehart (citado en Thakkar, 2009), afirma que algunas sociedades poseen una preferencia por la educación y las metas futuras, mientras que otras apuntan a una tendencia por las actividades sociales y el placer inmediato.

Por tanto, en investigaciones futuras se debería considerar la pertenencia de los estudiantes a un determinado tipo de sociedad como posible variable predictora de la postergación académica.

Finalmente, esta investigación permitió la realización de diferentes aportes al estudio de la postergación, ya que la inclusión de las variables estudiadas en un modelo de regresión logró explicar una porción baja, pero significativa, de la variable postergación académica. Específicamente, se verificó la relación entre las variables autorregulación metacognitiva y la orientación a las metas de evitación al trabajo académico.

Los hallazgos contrarios a las hipótesis propuestas resultan importantes para el estudio del comportamiento de estas variables en los estudiantes venezolanos, ya que brindan información sobre los constructos que deberían continuar explorándose en futuras investigaciones debido a la gran cantidad de

resultados inconsistentes en torno a los mismos, como las estrategias cognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, las metas de aproximación al aprendizaje, las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación al rendimiento. Así mismo, esta investigación sugiere que no debería emplearse la variable sexo como predictora de la postergación académica en futuros estudios.

Por otro lado, los análisis de confiabilidad y validez realizados para cada una de las escalas empleadas constituyen otro aporte de esta investigación, ya que se encontraron niveles de confiabilidad de moderados a altos y se confirmó la estructura factorial de las escalas originales.

Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación se realizó con una muestra de 400 estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, de ambos sexos y cuyas edades estuvieron comprendidas entre los 18 y 25 años. Los resultados de la presente investigación permitieron confirmar algunas de las hipótesis propuestas con el fin de determinar la influencia del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, el tipo de orientación a la meta y el sexo sobre la postergación académica.

Esta investigación obtuvo indicadores de confiabilidad de moderados a altos y confirmó la estructura factorial original de todas las escalas empleadas, lo cual se considera un aporte al estudio del comportamiento de estas variables en la población universitaria venezolana.

Además, se halló que los estudiantes que postergan menos el inicio y/o la culminación de las tareas académicas son aquellos que usan con mayor frecuencia la estrategia metacognitiva de autorregulación, posiblemente debido a que realizan un mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de la compresión dándose cuenta de lo que están aprendiendo y de lo que no. En este sentido, resulta coherente inferir que esta capacidad para hacer uso de diversos procesos autorregulatorios se encuentra relacionada con una menor frecuencia de postergación académica.

Este hallazgo resalta la importancia del entrenamiento de los estudiantes en estrategias que permitan dirigir, controlar y supervisar el proceso de aprendizaje para comprobar si se está cumpliendo el plan establecido, evaluar el nivel de logro de las metas establecidas, y de ser necesario introducir modificaciones en las estrategias, en los objetivos o en la planificación del aprendizaje.

Con respecto a las metas de evitación al trabajo académico, se encontró que aquellos estudiantes con este tipo de orientación a la meta -la cual determina

el grado de deseo de los alumnos por trabajar en lo que sea simple o que pueda ser completado sin mucho esfuerzo-, tendían a presentar una mayor frecuencia de postergación académica.

Se recomienda que en las investigaciones futuras las medidas de postergación académica y de sus variables predictoras sean realizadas en base a una asignatura o un contexto académico específico, así como la consideración de la estructura de valores de la sociedad de pertenencia de la muestra como variable predictora.

En relación a las estrategias metacognitivas de aprendizaje y las metas de evitación al trabajo académico, debido a que estas variables explicaron una porción significativa pero baja de la varianza de la postergación académica, se sugiere continuar estudiando la influencia de éstas sobre la postergación.

Esta recomendación se extiende a las estrategias cognitivas de aprendizaje, la autoeficacia académica, las metas de aproximación al aprendizaje, las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación al rendimiento, ya que se encontraron inconsistencias con respecto a la influencia de estas variables a través de diversos estudios.

Con respecto a la variable sexo, se sugiere que la misma no sea incluída en futuras investigaciones, ya que no se ha encontrado que constituya una variable importante para la predicción de la frecuencia de postergación académica.

Referencias Bibliográficas

Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, *27*, 5-13.

American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* Recuperado en Junio 29, 2011, de http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx#

Angelucci, L. (2007). Análisis de ruta: Conceptos básicos. *Analogías del Comportamiento, 9,* 31-59. Recuperado en Febrero 5, 2011, de la biblioteca virtual de la Universidad Católica Andrés Bello.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Beck, B., Koons, S. & Milgrim, D. (2000). Correlates and Consequences of Behavioural Procrastination: The Effects of Academic Procrastination Self-Consciousness, Self-Esteem, and Self-Handicapping. En J. Ferrari y T. Pychyl (Eds.). Procrastination. Current Issues and New Directions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 3-15.

Beier, M.E. & Ackerman, P. (2001). Current-events knowledge in adults: an investigation of age, intelligence, and nonability determinants. *Psychology an Aging*, *16*, 615-628.

Bouffard, T., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 309-319.

Brown, R. (1991). Helping students confront and deal with stress and procrastination. *Journal of College Student Psychoteraphy*, *6*, 87-102.

Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de Educación Laurus*, *14* (28), 209-237.

Day, V., Mensink, D., & O 'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, *30*, 120–134.

De la Fuente Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1)*, 35-62. Recuperado en Abril 3, 2011, de *www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../Art_3_26.pdf*

Díaz González, F. (2007, Diciembre 4). Notas del idioma [Mensaje de Blog en la Web]. Recuperado de http://notasdelidioma.blogspot.com/2007/12/notas-del-idioma-41.html

Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(4), 893-906.

Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 313-329.

Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.

Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.

Elliot, A.J., & Mc Gregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501-519.

Elliot, A.J., Mc Gregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549-563.

Ellis, A. & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Signet Books.

Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., Goldsmith, H.H., & Van Hulle, C.A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *132*, 33-72.

England, C.M. (2010). *Traducción, Adaptación y Validación Inicial de Escala de Auto-eficacia Académica para Estudiantes Universitarios.* (Tesis Doctoral, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico).

Escuela de Psicología (2002) *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología.* Publicaciones UCAB: Caracas.

Ferrari, J.R. (2000). Procrastination and attention: factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, *5* (5), 185-196.

Ferrari, J.R., Johnson, J.L. & Mc Cown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York, N.Y.: Plenum Press.

Gilman, R., & Anderman, E.M. (2006). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue. *Journal of School Psychology*, *44*, 325-329.

Gutiérrez, Z., & Vásquez, Y. (2006). *Influencia de la autoestima, la orientación temporal, el tesón, el sexo y la edad sobre la postergación académica de estudiantes universitarios* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, *78*, 611–616.

Haycock, L.A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.

Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality, 15,* 61-74.

Howell, A.J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19* (1), 151-154. Abstract recuperado de http://top25.sciencedirect.com/subject/psychology/22/journal/learning-and-individual-differences/10416080/archive/22/

Howell, A., & Watson, D. (2006). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, *43*, 167-178.

Karabenick, S.A., & Collins-Eaglin, J. (1997). Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies. *Journal of Experimental Educational*, *65*, 331-341.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4ª Ed). México: Mc Graw Hill.

Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality, 7*, 483-494.

Lay, C., & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time Management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, *8*, 647-662.

McGregor, H.A., & Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381-395.

Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.

Mialaret, G. (2006). *Psicología de la educación* (2ª ed.). México: Siglo XXI.

Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., et al. (1998). The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, *23*, 113-131.

Milgram, N., Dangour, W., & Raviv, A. (1992). Situational and personal determinants of academic procrastination. *The Journal of General Psychology*, *119* (2), 123-133.

Moller, A.C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. En A.V. Mitel (Ed.), Focus on Educational Psychology (pp. 307-326). Nueva York: Nova Science Publishers.

Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GAÓ.

Morford, Z.H. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study (Trabajo de Grado de Licenciatura, Georgia, Estados Unidos). Recuperada de http://smartech.gatech.edu/jspui/bitstream/1853/21829/1/FinalThesis.pdf

Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-283). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nicholls, J.G., Pastashnick, M., & Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 76, 683-692.

Núñez Pérez, J.C., González-Pienda, J.A., García Rodríguez, M., González-Puramariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, M.C. (1998). *Psicothema, 10* (1), 97-109.

Onwuegbuzie, A. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, *15* (5), 103-109.

Parisi, A., & Paredes, M. (2007). Diseño, construcción y validación de una escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral. *Revista de Psicología, 26* (2). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S131609232007000200001&script=sci_arttext

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P., Smith, D.A.F., García, T., & McKeachie, W.J. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 53,* 801-813.

Prieto, L. (2005). La autoeficacia en el contexto académico. *Division of Educational Studies*, 1-14. Recuperado de: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/prieto.PDF

Quillet, A. (1976). *Diccionario enciclopédico Quillet* (Tomo VII). Buenos Aires, Argentina: Aristídes Quillet.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22º ed.). Madrid, España: Autor.

Robles, J., Csoban, E., & Vargas-Irwin, C. (2009). Análisis cuantitativo de la dinámica individual de trabajos de grado de psicología. *Suma Psicológica, 16 (2)*, 51-68. Recuperado dehttp://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134213131005

Roces, C., Tourón, J. & González, M.C. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, *16* (3), 347-366.

Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and method. *Journal of Educational Psychology, 74*, 3-17.

Scher, S.J., Nelson, L.L., & Osterman, N.M. (2000, Febrero). Achievement goals and procrastination. Artículo presentado en la I Jornada Anual de la Sociedad.

Scher, S.J., & Osterman, N.M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools, 39*, 385-398.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2ª ed.). México: Prentice Hall.

Schouwenburg, H.C., Lay, C.H., Pychyl, T.A., & Ferrari, J.R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association.

Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality, 36*(6), 753-763.

Seo, E.H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus an avoidance goal. *Social Behavior and Personality*, 37 (7), 911-920.

Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego and task-oriented students: a comparision of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.

Skaalvik, E.M., Valás, H., & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*, 231-243.

Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89 (1)*, 71-81.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academia procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology, 31* (4), 503-509.

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

Suárez Riveiro, J.M., Fernández Suárez, A.P., & Anaya Nieto, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 295-306.

Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: An investigation of the root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal, 4 (2)*. Recuperado de http://www.lurj.org/article.php/vol4n2/procastinate.xml

Torrano Montalvo, F., & González Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1)*, 1-34. Recuperado en Abril 3, 2011, de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27

Uzun, B., Ferrari, J. (2011). Gender orientation and academic procrastination: exploring turkish high school students. *Individual Differences Research, 9 (1),* 33-40.

Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral da Associacao Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 11 (1)*, 31-40.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., & Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e

implicaciones educativas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 7 (3)*, 1073-1106.

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*, 1401-1418.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E., (1987). *The teaching of learning strategies.* En M. C. Wittrock (Ed). Handbook of research on teaching. New York: Mc Millan.

Winne, P.H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 397-410.

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

Won S., & Sperling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology, 3* (1), 12-23. Doi: 0.4236/psych.2012.31003

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

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236–250.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81 (3)*, 329-339.

ANEXO A

Escala de Postergación Académica para Estudiantes

(EPAE)

Instrucciones

Por favor estima el grado en el cual RETRASAS, POSTERGAS o APLAZAS cada una de las siguientes actividades. Coloca una X en la casilla que indique la frecuencia con que esperas hasta el último minuto para realizar alguna de las actividades mencionadas a continuación:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Escribir un informe, trabajo, monografía o tesis.					
2. Estudiar para los exámenes.					
3. Mantener al día las lecturas académicas asignadas semanalmente.					
4. Realizar actividades académico-administrativas tales como: inscribirse, pago de mensualidad, sacar carnet.					
5. Realizar actividades de consulta: reunirse con el tutor, fijar una cita con el profesor.					
6. Buscar información en biblioteca para la realización de una tarea, trabajo o tesis.					
7. Comprar o solicitar préstamo de guías, libros u otro material de estudio.					

ANEXO B

Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje (CEAM II)

Instrucciones

A continuación se te hacen unas preguntas sobre tus estrategias de aprendizaje. Contesta a las preguntas sobre cómo estudias de manera que **reflejen del modo más exacto tu situación,** marcando con una X en la casilla que indique la que mejor describa tu situación personal.

	No. Nunca.		Más bien no. Alguna vez.		Más bien si. Con bastante frecuencia.		Si. Siempre.
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando estudio, subrayo para organizar mejor mis ideas.							
2. Muchas veces se me escapan puntos importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas.							
3. Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme.							
4. Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.							
5. Cuando estudio, trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.							
6. Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.							
7. Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.							
8. Si lo que leo me resulta difícil de entender, ensayo un modo distinto de leer el material.							
9. Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.							
10. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.							
11. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de estudio.							
12. Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.							

13. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc.							
14. Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo, lo ojeo para ver como está organizado.							
15. Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de que entiendo los contenidos que he estado estudiando.							
16. Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecue a las exigencias de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.							
17. Frecuentemente, me doy cuenta de que he estado leyendo materia de estudio pero sin enterarme de lo que leía.							
18. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.							
19. Cuando estudio, pienso qué se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.							
20. Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.							
21. Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.							
22. Cuando leo materia de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.							
23. Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.							
24. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.							
25.Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.							
26. Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.							
27. Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.							
28. Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.							
29. Cuando estudio, me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en los distintos períodos de estudio.							
30. Si me pierdo tomando apuntes en clase, procuro completarlos luego.							
31. Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio en otras actividades, por ejemplo en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.							

ANEXO C

Escala de Creencias de Autoeficacia

Instrucciones

A continuación se te hacen unas preguntas sobre tu actitud en el estudio, responde marcando con una X en la casilla de respuesta **la que mejor describe tu situación personal**.

	No. Nunca.		Más bien no. Alguna vez.		Más bien si. Con bastante frecuencia.		Si. Siempre.
	1	2	3	4	5	6	7
1.Creo que obtendré muy buenas notas en este semestre/año.							
2.Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de este semestre/año.							
3.Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.							
4.Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este semestre/año.							
5.Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.							
6.Creo que me irá bien este semestre/año.							
7.Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.							
8. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este semestre/año.							

ANEXO D

Escala de Orientación a Metas

Instrucciones

Este es un cuestionario que permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente se presentan una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar; contesta a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. En esta carrera, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.					
2. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.					
3. Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.					
4. Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.					
5. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.					
6. Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.					
7. Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.					
8. Cuando hago exposiciones o participo en clase, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.					
9. Me gusta resolver los problemas trabajando duro.					
10. En la universidad es importante para mí no parecer estúpido.					
11. Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.					
12. Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.					
13. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.					
14. Lo peor de cometer errores en la carrera es que tus compañeros pueden darse cuenta.					

15. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.					
16. Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.					
17. Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.					
18. En clase me gusta aprender cosas interesantes.					
19. Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que se más que otros estudiantes.					
20. En clase me preocupa que me pongan en ridículo.					
21. En clase prefiero hacer lo menos posible.					

ANEXO E

Versión Definitiva de las Encuestas Administradas

ESTIMADO ESTUDIANTE:

Estamos realizando una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. **Nos gustaría que colaborases en este estudio respondiendo a unas preguntas referidas a tu aprendizaje en las asignaturas de este año o semestre académico**. TU PARTICIPACIÓN ES MUY IMPORTANTE, VOLUNTARIA Y NO INFLUYE EN NINGUNA NOTA. La prueba es anónima para así garantizar la confidencialidad de las respuestas. NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo se requiere que respondas con la mayor sinceridad posible a las cuestiones que se te plantean.

Inicialmente, te pedimos que completes algunos datos de identificación, marcando con una X en el cuadro que corresponda. Luego te presentamos varios cuestionarios con contenidos que hacen referencia a la postergación de tareas, la autoeficacia, las estrategias de aprendizaje y la orientación a la meta.

Sexo		Edad	Año	Semestre
M	F			

ESCUELA	
Administración y Contaduría	
Ciencias Sociales	
Economía	
Derecho	
Psicología	
Filosofía	
Letras	
Comunicación Social	
Educación	
Ingeniería Civil	
Ingeniería Industrial	
Ingeniería Informática	
Ingeniería en Telecomunicaciones	

Instrucciones

Por favor estima el grado en el cual RETRASAS, POSTERGAS o APLAZAS cada una de las siguientes actividades. Coloca una X en la casilla que indique la frecuencia con que esperas hasta el último minuto para realizar alguna de las actividades mencionadas a continuación:

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Escribir un informe, trabajo, monografía o tesis.					
2. Estudiar para los exámenes.					
3. Mantener al día las lecturas académicas asignadas semanalmente.					
4. Realizar actividades académico-administrativas tales como: inscribirse, pago de mensualidad, sacar carnet.					
5. Realizar actividades de consulta: reunirse con el tutor, fijar una cita con el profesor.					
6. Buscar información en biblioteca para la realización de una tarea, trabajo o tesis.					
7. Comprar o solicitar préstamo de guías, libros u otro material de estudio.					

Instrucciones

A continuación se te hacen unas preguntas sobre tus estrategias de aprendizaje. Contesta a las preguntas sobre cómo estudias de manera que **reflejen del modo más exacto tu situación,** marcando con una X en la casilla que indique la que mejor describa tu situación personal.

No. Nunca.	Más bien no.	Alguna vez.	Más bien si.	Con bastante frecuencia.	Si.	Siempre	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando estudio, subrayo para organizar mejor mis ideas.							
2. Muchas veces se me escapan puntos importantes durante las clases porque estoy pensando en otras cosas.							
3. Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme.							
4. Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.							
5. Cuando estudio, trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.							
6. Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.							
7. Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.							
8. Si lo que leo me resulta difícil de entender, ensayo un modo distinto de leer el material.							
9. Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.							
10. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.							

No. Nunca	Más bien no.	Alguna vez.	Más bien si	Con bastante frecuencia.	Si.	Siempre.	
	1	2	3	4	5	6	7
11. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de estudio.							
12. Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.							
13. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc.							
14. Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo, lo ojeo para ver como está organizado.							
15. Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de que entiendo los contenidos que he estado estudiando.							
16. Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecue a las exigencias de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.							
17. Frecuentemente, me doy cuenta de que he estado leyendo materia de estudio pero sin enterarme de lo que leía.							
18. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.							
19. Cuando estudio, pienso qué se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.							
20. Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.							
21. Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.							

No. Más bien no. Más bien si. Si. Nunca. Alguna vezCon bastante Siempre. frecuencia							
	1	2	3	4	5	6	7
22. Cuando leo materia de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.							
23. Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.							
24. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.							
25. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.							
26. Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.							
27. Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.							
28. Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.							
29. Cuando estudio, me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en los distintos períodos de estudio.							
30. Si me pierdo tomando apuntes en clase, procuro completarlos luego.							
31. Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio en otras actividades, por ejemplo en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.							

Instrucciones

A continuación se te hacen unas preguntas sobre tu actitud en el estudio, responde marcando con una X en la casilla de respuesta **la que mejor describe tu situación personal**.

No. Más bien no. Más bien si. Si. Nunca Alguna vez. Con bastante Siempre. frecuencia							
	1	2	3	4	5	6	7
1. Creo que obtendré muy buenas notas en este semestre/año.							
2. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de este semestre/año.							
3. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.							
4. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este semestre/año.							
5. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.							
6. Creo que me irá bien este semestre/año.							
7. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.							
8. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este semestre/año.							

Instrucciones

Este es un cuestionario que permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente se presentan una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar; contesta a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. En esta carrera, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.					
2. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.					
3. Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.					
4. Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.					
5. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.					
6. Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.					
7. Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.					
8. Cuando hago exposiciones o participo en clase, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.					
9. Me gusta resolver los problemas trabajando duro.					
10. En la universidad es importante para mí no parecer estúpido.					
11. Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.					
12. Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.					
13. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.					
14. Lo peor de cometer errores en la carrera es que tus compañeros pueden darse cuenta.					
15. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.					
16. Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.					
17. Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.					
18. En clase me gusta aprender cosas interesantes.					
19. Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que se más que otros estudiantes.					
20. En clase me preocupa que me pongan en ridículo.					
21. En clase prefiero hacer lo menos posible.					

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO F

Tablas de Confiabilidad para la Escala de Postergación Académica

F1. *Estadísticos de cada uno de los Reactivos de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1. Escribir un informe, trabajo, monografía o tesis.	3,04	,988	400
2. Estudiar para los exámenes.	3,19	1,133	400
3. Mantener al día las lecturas académicas asignadas semanalmente.	3,27	1,025	400
4. Realizar actividades académico-administrativas tales como: inscribirse, pago de mensualidad, sacar carnet.	2,56	1,434	400
5. Realizar actividades de consulta: reunirse con el tutor, fijar una cita con el profesor.	2,40	1,123	400
6. Buscar información en biblioteca para la realización de una tarea, trabajo o tesis.	2,89	1,154	400
7. Comprar o solicitar préstamo de guías, libros u otro material de estudio.	2,64	1,231	400

F2. *Estadísticos de la Escala Total de Postergación Académica para Estudiantes.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,97	19,097	4,370	7

F3. *Estadísticos Total-Elemento de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Escribir un informe, trabajo, monografía o tesis.	16,94	16,001	,268	,155	,563
2. Estudiar para los exámenes.	16,79	14,332	,406	,239	,514
3. Mantener al día las lecturas académicas asignadas semanalmente.	16,70	16,385	,200	,088	,583
4. Realizar actividades académico-administrativas tales como: inscribirse, pago de mensualidad, sacar carnet.	17,42	14,394	,243	,184	,581
5. Realizar actividades de consulta: reunirse con el tutor, fijar una cita con el profesor.	17,58	15,953	,210	,093	,582
6. Buscar información en biblioteca para la realización de una tarea, trabajo o tesis.	17,08	14,389	,386	,239	,521
7. Comprar o solicitar préstamo de guías, libros u otro material de estudio.	17,34	13,507	,450	,303	,493

F4. *Estadísticos de Confiabilidad de la Escala de Postergación Académica para Estudiantes.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,588	,590	7

ANEXO G

Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Repetición

G1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Repetición.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
5. Cuando estudio, trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.	4,92	1,889	400
9. Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.	4,84	1,842	400
18. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.	5,03	1,763	400
27. Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.	4,48	1,906	400

G2. *Estadísticos de la Escala Total del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Repetición.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,27	24,983	4,998	4

G3. *Estadísticos Total-Elemento para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Repetición.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
5. Cuando estudio, trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez.	14,35	15,295	,414	,172	,506
9. Cuando estudio, leo los apuntes y los libros una y otra vez.	14,43	16,461	,343	,124	,560
18. Memorizo palabras clave para recordar mejor las ideas importantes.	14,24	16,301	,391	,157	,525
27. Hago listas con los puntos importantes de la materia de estudio y las memorizo.	14,79	15,615	,381	,153	,533

G4*. Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Repetición.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,602	,602	4

ANEXO H

Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Elaboración

H1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Elaboración.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
13. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc.	4,80	1,626	400
20. Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.	4,64	1,756	400
22. Cuando leo materia de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.	5,30	1,623	400
24. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.	5,05	1,796	400
25. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.	4,92	1,646	400
31. Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio en otras actividades, por ejemplo en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.	4,86	1,693	400

H2. *Estadísticos Total-Elemento para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Elaboración.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
13. Cuando estudio, reúno información de diferentes fuentes: clases, lecturas, trabajos prácticos, etc.	24,76	32,781	,447	,213	,696
20. Siempre que es posible, trato de relacionar las ideas de unas asignaturas con las de otras.	24,92	31,828	,446	,336	,697
22. Cuando leo materia de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé.	24,26	31,397	,534	,379	,672
24. Cuando estudio, escribo pequeños resúmenes de las ideas principales de los libros y apuntes de clase.	24,51	33,599	,333	,175	,731
25. Trato de entender el contenido de las asignaturas estableciendo relaciones entre los libros o lecturas recomendadas y los conceptos expuestos en clase.	24,65	30,881	,555	,320	,665
31. Trato de aplicar los conocimientos que adquiero por medio de la lectura o el estudio en otras actividades, por ejemplo en las exposiciones del profesor o en las clases prácticas.	24,71	31,682	,483	,240	,686

H3. *Estadísticos de la Escala Total del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Elaboración.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
29,56	43,751	6,614	6

H4*. Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Elaboración.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,729	,732	6

ANEXO I

Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Organización

I1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Organización.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1. Cuando estudio, subrayo para organizar mejor mis ideas.	5,44	1,957	400
7. Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.	4,70	1,943	400
11. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de estudio.	4,17	2,092	400
21. Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.	4,81	1,915	400

I2. *Estadísticos de la Escala Total del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Organización.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
19,11	29,458	5,428	4

I3. *Estadísticos Total-Elemento para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Organización.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Cuando estudio, subrayo para organizar mejor mis ideas.	13,67	19,529	,353	,156	,592
7. Cuando estudio hago una primera lectura rápida de los libros o apuntes e intento encontrar las ideas más importantes.	14,41	21,947	,205	,054	,689
11. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar mejor la materia de estudio.	14,95	16,503	,505	,351	,476
21. Cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes.	14,31	16,584	,590	,398	,416

I4. *Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Elaboración.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,625	,624	4

ANEXO J

Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico

J1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
4. Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.	4,53	1,777	400
10. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.	4,22	1,855	400
12. Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.	4,09	1,637	400
23. Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.	4,50	1,614	400
26. Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.	4,40	1,656	400

J2. *Estadísticos Total-Elemento para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
4. Muchas veces me hago preguntas a mí mismo sobre las cosas que oigo o leo para ver si las encuentro convincentes.	17,20	25,333	,496	,258	,730
10. Cuando en clase o en los libros se expone una teoría, interpretación o conclusión, trato de ver si hay buenos argumentos que la sustenten.	17,51	24,466	,515	,283	,724
12. Tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella.	17,65	26,454	,488	,247	,731
23. Trato de poner en acción ideas propias relacionadas con lo que estoy aprendiendo en las diferentes asignaturas.	17,24	25,354	,578	,348	,701
26. Cuando oigo o leo una afirmación o conclusión, pienso en otras alternativas posibles.	17,34	25,080	,575	,344	,702

J3. *Estadísticos de la Escala Total del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
21,73	37,354	6,112	5

J4. *Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,761	,763	5

ANEXO K

Tablas de Confiabilidad para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Autorregulación Metacognitiva

K1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Autorregulación Metacognitiva.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
emc2r	4,4150	1,55687	400
3. Cuando leo o estudio, me planteo preguntas que me ayuden a centrarme	4,2975	1,89816	400
6. Cuando estoy leyendo algo referente a una asignatura y no me está quedando claro, vuelvo atrás y trato de resolver mis dudas.	5,8425	1,33872	400
8. Si lo que leo me resulta difícil de entender, ensayo un modo distinto de leer el material.	4,1700	1,83699	400
14. Generalmente, antes de estudiar a fondo un tema nuevo, lo ojeo para ver cómo está organizado.	4,5575	1,85615	400
15. Me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de que entiendo los contenidos que he estado estudiando.	4,6450	1,80614	400
16. Si es necesario, varío mi forma de estudiar para que se adecue a las exigencias de cada asignatura y al estilo de enseñanza del profesor.	4,2775	1,84771	400
emc17r	4,4075	1,58674	400
19. Cuando estudio, pienso qué se supone que debo aprenderme de cada tema, en lugar de limitarme a leerlo.	4,8075	1,61150	400
28. Cuando estudio, trato de determinar qué conceptos no entiendo bien.	5,1825	1,49492	400
29. Cuando estudio, me fijo metas concretas para encauzar mis actividades en los distintos períodos de estudio.	4,4850	1,83390	400
30. Si me pierdo tomando apuntes en clase, procuro completarlos luego.	5,1150	1,90548	400

K2. *Estadísticos Total-Elemento para el Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Pensamiento Crítico.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
emc2r	51,7875	97,276	,119	,151	,724
3.	51,9050	84,111	,449	,318	,681
6.	50,3600	93,294	,320	,143	,701
8.	52,0325	88,087	,345	,165	,697
14.	51,6450	86,941	,375	,200	,692
15.	51,5575	82,879	,523	,407	,670
16.	51,9250	84,826	,444	,249	,682
emc17r	51,7950	97,151	,118	,175	,725
19.	51,3950	94,651	,195	,090	,716
28.	51,0200	87,629	,482	,272	,680
29.	51,7175	83,652	,487	,284	,675
30.	51,0875	88,712	,307	,151	,703

K3. *Estadísticos de la Escala Total del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Autorregulación Metacognitiva.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
56,2025	103,355	10,16636	12

K4. *Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Estrategias y Motivación para el Aprendizaje: Escala de Autorregulación Metacognitiva.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,715	,710	12

ANEXO L

Tablas de Confiabilidad para la Escala de Creencias de Autoeficacia Académica

L1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos de la Escala de Creencias de Autoeficacia Académica.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1. Creo que obtendré muy buenas notas en este semestre/año.	4,49	1,391	400
2. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de este semestre/año.	4,73	1,496	400
3. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.	5,61	1,256	400
4. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este semestre/año.	4,86	1,490	400
5. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.	5,00	1,351	400
6. Creo que me irá bien este semestre/año.	4,95	1,493	400
7. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.	5,16	1,261	400
8. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este semestre/año.	4,86	1,478	400

L2. *Estadísticos Total-Elemento para la Escala de Creencias de Autoeficacia Académica.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Creo que obtendré muy buenas notas en este semestre/año.	35,16	56,464	,636	,534	,880
2. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de este semestre/año.	34,92	54,399	,683	,546	,876
3. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.	34,04	60,154	,512	,335	,891
4. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este semestre/año.	34,79	54,395	,686	,588	,876
5. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.	34,65	56,292	,670	,473	,877
6. Creo que me irá bien este semestre/año.	34,70	53,575	,727	,694	,871
7. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.	34,49	56,702	,706	,551	,874
8. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este semestre/año.	34,79	53,999	,714	,636	,873

L3. *Estadísticos de la Escala Total de la Escala de Creencias de Autoeficacia Académica.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
39,65	71,697	8,467	8

L4*. Estadísticos de Confiabilidad de la Escala de Creencias de Autoeficacia Académica.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,891	,891	8

ANEXO M

Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Aprendizaje

M1*. Estadísticos de cada uno de los reactivos de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Aprendizaje.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
3. Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.	4,53	,708	400
5. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.	4,09	,983	400
9. Me gusta resolver los problemas trabajando duro.	3,89	,972	400
11. Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.	4,12	,860	400
15. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.	4,31	,823	400
18. En clase me gusta aprender cosas interesantes.	4,49	,782	400

M2*. Estadísticos de la Escala Total de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Aprendizaje.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
25,44	11,911	3,451	6

M3.*Estadísticos Total-Elemento para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Aprendizaje.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
3. Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.	20,91	9,050	,554	,379	,706
5. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.	21,34	9,023	,325	,119	,769
9. Me gusta resolver los problemas trabajando duro.	21,55	8,665	,402	,201	,746
11. Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.	21,31	8,215	,600	,384	,687
15. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.	21,12	8,574	,552	,335	,701
18. En clase me gusta aprender cosas interesantes.	20,94	8,556	,600	,446	,691

M4*. Estadísticos de Confiabilidad de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Aprendizaje.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,753	,767	6

ANEXO N

Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Trabajo Académico

N1*. Estadísticos de cada uno de los reactivos de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Trabajo Académico.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
2. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.	2,47	1,073	400
7. Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.	2,82	1,183	400
12. Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.	2,36	1,120	400
21. En clase prefiero hacer lo menos posible.	2,24	1,200	400

N2*. Estadísticos de la Escala Total de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Trabajo Académico.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
9,89	9,986	3,160	4

N3.*Estadísticos Total-Elemento para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Trabajo Académico.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
2. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.	7,42	6,285	,474	,241	,523
7. Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.	7,07	6,316	,382	,177	,586
12. Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.	7,53	6,114	,473	,230	,521
21. En clase prefiero hacer lo menos posible.	7,65	6,503	,334	,131	,622

N4. *Estadísticos de Confiabilidad de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Trabajo Académico.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,633	,637	4

ANEXO O

Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Rendimiento

O1*. Estadísticos de cada uno de los reactivos de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Rendimiento.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
1. En esta carrera, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.	3,32	1,072	400
4. Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.	2,80	1,225	400
13. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.	3,18	1,253	400
16. Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.	3,05	1,253	400
19. Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que se más que otros estudiantes.	2,05	1,131	400

O2*. Estadísticos de la Escala Total de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Rendimiento.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
14,38	19,927	4,464	5

O3.*Estadísticos Total-Elemento para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Rendimiento.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. En esta carrera, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.	11,07	13,714	,638	,532	,758
4. Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.	11,59	13,055	,607	,371	,765
13. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.	11,21	12,405	,674	,565	,743
16. Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.	11,34	13,502	,527	,286	,790
19. Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que se más que otros estudiantes.	12,34	14,169	,526	,286	,789

O4. *Estadísticos de Confiabilidad de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Aproximación al Rendimiento.*

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,807	,808	5

ANEXO P

Tablas de Confiabilidad para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Rendimiento

P1. *Estadísticos de cada uno de los reactivos de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Rendimiento.*

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
6. Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.	2,68	1,318	400
8. Cuando hago exposiciones o participo en clase, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.	2,50	1,298	400
10. En la universidad es importante para mí no parecer estúpido.	2,77	1,387	400
14. Lo peor de cometer errores en la carrera es que tus compañeros pueden darse cuenta.	1,93	1,054	400
17. Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.	2,25	1,213	400
20. En clase me preocupa que me pongan en ridículo.	2,14	1,237	400

P2. *Estadísticos de la Escala Total de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Rendimiento.*

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
14,26	36,019	6,002	6

P3.*Estadísticos Total-Elemento para la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Rendimiento.*

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
6.	11,58	24,866	,717	,598	,862
8.	11,77	24,560	,760	,636	,854
10.	11,50	25,749	,593	,359	,884
14.	12,34	27,797	,640	,441	,875
17.	12,01	25,143	,773	,606	,853
20.	12,12	25,416	,728	,539	,860

P4. *Estadísticos de Confiabilidad de la Escala de Orientación a Metas: Metas de Evitación al Rendimiento.*

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,885	,887	6

ANEXO Q

Matriz de Correlaciones para la Verificación del Supuesto de Multicolinealidad

Q1. *Matriz de Correlaciones entre las Variables en Estudio.*

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1[a]	-.045	-.194**	-.127*	-.073	-.230**	-.065	-.169**	-.042	.130**	.222**	.110*
2[b]		.376**	.472**	.260**	.470**	.249**	.235**	.188**	.179**	-.036	-.208**
3[c]			.485**	.639**	.714**	.306**	.478**	.120*	-.074	-.197**	-121*
4[d]				.298**	.466**	.112*	.288**	.081	.036	-.103*	-.395**
5[e]					.588**	.313**	.362**	.160**	-.056	-.119*	.088
6[f]						.332	.481**	.173**	-.059	-.282**	-.107*
7[g]							.373**	.216**	-.117*	-.195**	.008
8[h]								.124*	-.077	-.331**	-.107*
9[i]									.297**	.186**	.104*
10[j]										.402**	.003
11[k]											.152**

Nota. *p < .05; **p < .001.
[a] Postergación académica.
[b] Repetición.
[c] Elaboración.
[d] Organización.
[e] Pensamiento crítico.
[f] Autorregulación metacognitiva.
[g] Autoeficacia académica.
[h] Metas de aproximación al aprendizaje.
[i] Metas de aproximación al rendimiento.
[j] Metas de evitación al rendimiento.
[k] Metas de evitación al trabajo académico.
[l] Sexo.

ANEXO R

Análisis de Regresión Múltiple Paso por Paso

R1. *Variables Introducidas en el Modelo.*

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Autorregulación Metacognitiva	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Metas de Evitación al Trabajo Académico	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variable dependiente: Postergación Académica.

R2. *Resumen del Modelo.*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,230[a]	,053	,051	,60831	
2	,282[b]	,080	,075	,60042	1,931

a. Variables predictoras: (Constante), Autorregulación Metacognitiva.

b. Variables predictoras: (Constante), Autorregulación Metacognitiva y Metas de Evitación al Trabajo Académico.

c. Variable dependiente: Postergación Académica.

R3. *Análisis de Varianza.*

ANOVA

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	8,230	1	8,230	22,240	,000[a]
	Residual	147,275	398	,370		
	Total	155,505	399			
2	Regresión	12,386	2	6,193	17,178	,000[b]
	Residual	143,120	397	,361		
	Total	155,505	399			

a. Variables predictoras: (Constante), Autorregulación Metacognitiva.

b. Variables predictoras: (Constante), Autorregulación Metacognitiva, Metas de Evitación al Trabajo Académico.

c. Variable dependiente: Postergación Académica.

R4*. Coeficientes del Modelo Obtenido.*

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	3,648	,171		21,321	,000		
	Autorregulación Metacognitiva	-,170	,036	-,230	-4,716	,000	1,000	1,000
2	(Constante)	3,148	,224		14,064	,000		
	Autorregulación Metacognitiva	-,134	,037	-,182	-3,625	,000	,920	1,087
	Metas de Evitación al Trabajo Académico	,135	,040	,170	3,395	,001	,920	1,087

a. Variable dependiente: Postergación Académica.

R4. *Variables Excluídas del Modelo Obtenido.*

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad		
						Tolerancia	FIV	Tolerancia mínima
1	Sexo	,086[a]	1,766	,078	,088	,989	1,012	,989
	Elaboración	-,060[a]	-,859	,391	-,043	,490	2,039	,490
	Organizac.	-,025[a]	-,457	,648	-,023	,783	1,278	,783
	Repetición	,081[a]	1,472	,142	,074	,779	1,283	,779
	Pensam.	,094[a]	1,569	,117	,079	,654	1,528	,654
	AproxApr.	-,076[a]	-1,369	,172	-,069	,769	1,301	,769
	AproxRen.	-,002[a]	-,039	,969	-,002	,970	1,031	,970
	EvitacRen.	,116[a]	2,397	,017	,119	,997	1,003	,997
	EvitacTrab	,170[a]	3,395	,001	,168	,920	1,087	,920
	Autoeficac.	,013[a]	,246	,806	,012	,890	1,124	,890
2	Sexo	,066[b]	1,362	,174	,068	,972	1,028	,905
	Elaborac.	-,062[b]	-,895	,371	-,045	,490	2,039	,469
	Organizac.	-,031[b]	-,577	,564	-,029	,782	1,279	,727
	Repetición	,061[b]	1,108	,269	,056	,769	1,300	,709
	Pensam.	,083[b]	1,386	,166	,070	,652	1,534	,609
	AproxApre	-,035[b]	-,612	,541	-,031	,727	1,375	,727
	AproxRen	-,046[b]	-,914	,361	-,046	,910	1,099	,863
	Evit.Rend.	,060[b]	1,145	,253	,057	,835	1,197	,771
	Autoeficac.	,033[b]	,633	,527	,032	,878	1,138	,840

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Autorregulación Metacognitiva.

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), Autorregulación Metacognitiva, Metas de Evitación al Trabajo Académico.

c. Variable dependiente: Postergación Académica.