

INFLUENCIA DE LA PERSPECTIVA TEMPORAL Y LA MOROSIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Influence of Temporal Perspective and Academic Procrastination in University Students

Daniel González Lomelí¹, María de los Ángeles Maytorena,
Fernanda Lohr Escalante, Elisa Alejandra Carreño Cruz
Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora México

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue identificar los efectos directos e indirectos entre propensión al futuro, morosidad en tareas escolares y el desempeño académico en estudiantes de tres licenciaturas, a través de la técnica de modelamiento estructural. Se construyó un modelo estructural que explica 43% de la morosidad de forma directa y positiva a través del temor al fracaso, y de manera negativa por la propensión al futuro y; de forma indirecta por la necesidad de autoeficacia a través del temor al fracaso. La alta puntuación en morosidad de los estudiantes indica la necesidad de atender esta problemática tanto por la práctica educativa como por la investigación, en el sentido de integrar las variables que intervienen para abordarlo en el que hacer educativo. Una forma de hacerlo es fomentar el establecimiento de metas ya que la carencia de metas puede afectar de manera negativa al desempeño académico.

Palabras claves: Perspectiva temporal, morosidad académica, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The purpose of this research was to model direct and indirect effects between propensity to future, procrastination in homework tasks and academic development in students of three University careers around modeling structural technique. It was constructed a Structural Model that explains 43% of procrastination by fear or failure, in a positive and direct way, and propensity to the future in a direct and negative way, in an indirect way, procrastination is explained by the necessity of auto-efficacy by fear or failure. The high punctuation of procrastination of the students of this study prove the necessity of attending this problematic this educative practice as by investigation by the lack of achieving goals that might affect in a negative way the academic development.

Key word: Temporal perspective, Academic procrastination, University students.



¹ Se agradece al CONACYT el financiamiento del proyecto 43113-H.

Correo electrónico: dgonzalez@psicom.uson.mx.

Artículo recibido: 1 de febrero de 2006

Artículo aceptado: 1 de junio de 2006

La morosidad se define como tendencia a demorar o posponer la realización de las tareas o deberes de uno mismo. Aguilar y Valencia (1994) refieren que la morosidad es acompañada, por lo general, de sentimientos de desagrado o disgusto y en el ámbito educativo tiene como consecuencia las bajas calificaciones y el abandono de los cursos. El problema de la morosidad es ocasionado por las deficiencias que se presentan en las escuelas, las cuales entorpecen la actividad del individuo, sea por excesiva reglamentación o por la ausencia de regulación; lo que genera una percepción negativa de las actividades problema y resistencia a realizarlas.

Las condiciones externas negativas que median la morosidad varían en cada persona debido a procesos de autorregulación. El término morosidad está asociado a otras variables; como puntuaciones altas de ansiedad de prueba y baja autorregulación; también se ha encontrado que las puntuaciones de morosidad se correlacionan negativamente con puntuaciones de autoeficacia y positivamente con puntuaciones de temor al fracaso (Aguilar y Valencia, 1994).

Existen factores tanto disposicionales como contextuales que se relacionan con el éxito o fracaso en los estudios; un ejemplo se presenta en una investigación realizada en México por Frías, Betancourt, Castell y Corral (2002) en la que se evaluaron los determinantes familiares e individuales de la problemática escolar, se encontró que la familia es un factor importante en el logro académico de los estudiantes y afirman que buscar las fuentes del éxito/fracaso académico sólo en características individuales como motivación, capacidades, hábitos de estudio, entre otros, no garantiza la solución de los problemas.

En otra investigación realizada en nuestro país sobre certeza vocacional y estrategias de aprendizaje en la que se recolectó el autorreporte de 255 estudiantes de cuatro licenciaturas, González, Castañeda y Maytorrena (2001) encontraron que estas variables y el promedio de bachillerato explicaron 24% de la varianza del desempeño académico; los autores comentan sobre la pertinencia de tener en cuenta que la ejecución de cualquier tarea particular es una función de varios factores como atención, motivación, ansiedad y contingencias externas y no sólo de habilidad y destreza.

Por su parte Marín, Infante y Troyano (2000) analizaron el papel que ejercen las variables motivacionales y actitudinales en el rendimiento académico, el estudio fue realizado en España, con una muestra de estu-

diantes que habían fracasado en sus primeros estudios universitarios; los resultados obtenidos indicaron que los aspectos motivacionales y actitudinales poseen un potencial predictor del fracaso académico igual o mayor que los aspectos cognoscitivos o intelectuales. El estudio indica que se debe tomar en cuenta la importancia de la compatibilidad entre vocación y elección universitaria.

Niño de Guzmán *et al.* (2000) realizaron una investigación con 318 estudiantes preuniversitarios en el que se midieron cinco factores de personalidad y la ansiedad estado-rasgo y encontraron que el dominio de tareas se encuentra vinculado a sentimientos de competencia y valía personal, lo cual puede expresarse en términos de rendimiento efectivo. Los autores indican que el éxito académico requiere una aproximación organizada, práctica y una atención cuidadosa para los procedimientos de análisis por lo que resulta necesario el desarrollo de una autodisciplina personal y del sentido del deber.

Los resultados encontrados en la investigación antes citada indican que la dedicación y responsabilidad con los estudios favorecen al rendimiento académico por lo que el posponer la realización de las tareas y deberes escolares o morosidad es un concepto importante para el éxito/fracaso académico.

Aguilar, Valencia, Martínez y Vallejo (2002) realizaron un estudio en nuestra nación con 411 estudiantes universitarios (208 de contaduría, 91 de psicología y 112 de química) en el cual se emplearon siete escalas psicométricas cada una referida a un factor como: autoeficacia, morosidad, valor de la carrera, certeza vocacional, percepción escolar, motivación intrínseca y costos (las restricciones que les impone el estudio de la carrera en términos de tiempo, esfuerzo y la realización de actividades sociales). Los resultados indicaron que la autoeficacia ocupó una posición prominente en el modelo, ya que tuvo efectos directos sobre todas las variables así como efectos indirectos sobre motivación intrínseca por mediación de las otras variables. Encontraron también que la confianza en las propias competencias y habilidades y la seguridad vocacional, incrementan substancialmente la motivación intrínseca y también disminuye fuertemente la morosidad. Asimismo, el valor asignado a los estudios es afectado positivamente por la autoeficacia, y repercute favorablemente en la certeza vocacional y la motivación intrínseca.

Según estos autores la investigación corroboró algunos de los resultados obtenidos por otros investiga-

dores en diferentes países: la relación de la autoeficacia y el valor con la motivación intrínseca (Pintrich y García, 1991) la relación negativa de la autoeficacia con la morosidad (Tuckman, 1991) y la indecisión vocacional (Aguilar, Peña, Pacheco y De la Paz, 1993); la relación positiva de autoeficacia con el valor de la tarea (Battle, 1996; Feather, 1988); y la motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981; Harackiewicz, Sansone y Mandlerlink, 1985).

En un segundo estudio realizado por los mismos autores (Aguilar *et al.*, 2002) se empleó la escala de temor al fracaso desarrollada por ellos mismos la cual lo define como insatisfacción con el propio desempeño y reacción excesiva ante los propios errores. Las medidas en la escala de temor al fracaso se relacionan positivamente con puntuaciones de morosidad y ansiedad evaluativa, y con medidas de evitación al trabajo (Aguilar, Martínez, Valencia, Conroy y Girardo, 1997). Los mismos autores señalan que Eliot y Church (1997) encontraron una correlación positiva de las medidas de metas de evitación y de aproximación.

La evitación del trabajo se caracteriza por la tendencia a hacer el trabajo con el mínimo esfuerzo (Aguilar y Valencia, 1996). En el campo de la educación se han descrito varias orientaciones de meta con el fin de explicar las diferencias en la conducta de logro de los estudiantes. Orientaciones como metas de aprendizaje o de dominio de la tarea en las cuales los estudiantes buscan dominar y entender su trabajo. Otro tipo de metas son las sociales o del ego en las que se busca demostrar alta capacidad o agradar al profesor.

Mientras que la evitación del trabajo, según Aguilar y Valencia (1996) podía estar relacionada con la toma de riesgo, el temor al fracaso y la ansiedad que experimentan las personas frente a situaciones que creen no poder manejar, lo cual puede ocasionar reacciones negativas a los propios errores y temor a no alcanzar las metas deseadas. Además, tiende a disminuir la propensión a tomar riesgos lo cual afecta negativamente la aceptación de tareas desafiantes.

Al comparar los efectos totales de evitación del trabajo y temor al fracaso sobre autoeficacia se advierte que la resistencia a realizar mayores esfuerzos en el trabajo escolar contribuye en mayor grado a disminuir los niveles de autoeficacia que el temor al fracaso. El temor al fracaso aparece en un modelo como antecedente más lejano de la motivación intrínseca afectando directamente a la morosidad y a la evitación del tra-

bajo. La primera afecta directamente a la motivación intrínseca y la segunda a la autoeficacia.

Por perspectiva temporal, se concibe una dimensión fundamental de la construcción del tiempo psicológico, la cual incluye los procesos cognitivos que clasifican la experiencia humana en comportamientos del pasado, presente y futuro (Zimbardo y Boyd, 1999); esto implica que existen personas más propensas al presente, otras al pasado y otras con tendencias al futuro.

La perspectiva del tiempo es un proceso inconsciente por medio del cual el acontecer continuo de los hechos personales y sociales se distribuyen en clases temporales elegidas con el fin de dar orden, coherencia y significado a esos eventos. Tales marcos temporales, pasado, presente y futuro, ayudan a codificar, almacenar y evocar situaciones experimentadas y objetivas (Keough, Zimbardo y Boyd, 1999; en Corral *et al.*, 2003).

Estos autores (Corral *et al.*, 2003) señalan que quienes tienen una orientación al presente poseen la habilidad para disfrutar el momento sin distraerse por las dificultades pasadas o las preocupaciones futuras pero son incapaces de retrasar la gratificación y definir vías hacia metas razonables. Además, es posible que no presten atención a los avisos de que su conducta actual puede tener efectos negativos en el futuro. Aquellos con gran orientación al futuro, son buenos para establecer y lograr metas y planear estrategias para cumplir obligaciones a largo plazo. De igual manera visualizan y formulan objetivos futuros, que influirán en decisiones y juicios en el presente.

En una investigación cuyo propósito fue establecer relaciones entre la propensión al futuro y el uso de sustancias con conductas antisociales y fallas en la ejecución académica, con 192 estudiantes de secundaria, no se encontró evidencia suficiente, al menos no en relación con la ejecución medida a través de calificaciones, pero los autores indican que es probable que la relación entre la propensión al futuro y la ejecución escolar sea indirecta, mediada por la motivación (Corral *et al.*, 2003).

Frías *et al.* (2004) trabajaron con niños de 5° y 6° grado de primaria, crearon la variable habilidades de autocontrol con las variables propensión al futuro, autocontrol y baja impulsividad. Los resultados mostraron que las habilidades de autocontrol se relacionan de manera negativa con los problemas de conducta. También se encontró una relación positiva entre las habilidades de autocontrol y el promedio de calificaciones.

El propósito de este trabajo es probar un modelo que relacione los efectos directos e indirectos entre propensión al futuro, la morosidad en el cumplimiento de las tareas escolares y el desempeño académico de estudiantes universitarios, a través de un análisis factorial confirmatorio de ecuaciones estructurales.

Modelo teórico a poner a prueba

La variable desempeño académico (Figura 1) se construye teóricamente con los datos de los alumnos acerca de su promedio general, créditos aprobados, materias aprobadas, materias reprobadas y si el alumno es regular o irregular en su trayectoria académica. Se establece un efecto directo y positivo sobre el desempeño académico con la variable Perspectiva Temporal y un efecto directo y negativo con la variable Morosidad; así mismo Morosidad recibe una influencia directa y positiva de las variables Necesidad de Autoeficacia y Temor al fracaso, y un efecto directo y positivo de la variable Perspectiva Temporal.

MÉTODO

Participantes

A partir de una muestra disposicional no aleatoria en este estudio participaron 219 alumnos de ambos

sexos de los turnos matutino y vespertino, inscritos en el cuarto semestre de la División de Ciencias Sociales de las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación (n=68), Psicología (n=94) y Trabajo Social (n=57). El promedio de la carrera al terminar el tercer semestre fue de 84 (D. E.= 6.8) y el promedio del cuarto semestre fue de 83 (D. E.= 11.7). Aprobaron en promedio 18 materias (de un máximo de 24 materias) durante los cuatro primeros semestres de la carrera.

Instrumentos y medidas

Los estudiantes respondieron a cuatro escalas:

1. Una escala de Morosidad elaborada por Aguilar y Valencia (1994). La cual consta de 9 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo).

Ejemplo de reactivos:

- a. Hacer una tarea o encargo lo pospongo lo más posible.
- b. Doy muchas vueltas a las cosas antes de empezar a hacerlas.

2. Un instrumento de Perspectiva Temporal elaborado por Zimbardo y Boyd (1999) y validado en

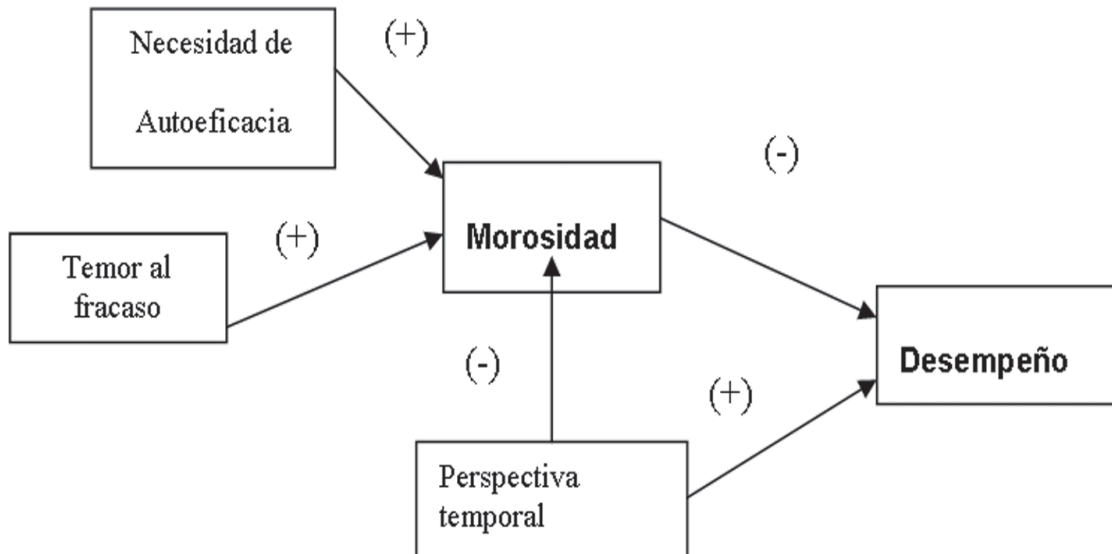


Figura 1. Modelo teórico de relaciones entre desempeño académico y las variables de morosidad, perspectiva temporal autoeficacia y temor al fracaso.

México por Corral (2003) el cual mide las escalas de pasado positivo, pasado negativo, presente hedonista, presente fatalista y futuro. Consta de 56 reactivos con 5 opciones de respuesta que van de muy poco aplicable (1) hasta (5) bastante aplicable.

Ejemplo de reactivos:

- a. Cuando quiero conseguir alguna cosa me propongo metas.
- b. Cumplir con los pasos y hacer las tareas son cosas que están primero que la diversión.

3. Una escala de Temor al fracaso elaborada por Aguilar *et al.* (2002) y que se define como la tendencia a exagerar los propios errores y a sentirse insatisfecho de sus logros, la cual consta de diez reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que van desde 1 (completamente de acuerdo) hasta 5 (completamente en desacuerdo).

Ejemplo de reactivos:

- a. Cuando encuentro fallas en mi trabajo reacciono como si fuera un trabajo completo.
- b. Cuando realizo un trabajo importante no quedo completamente satisfecho de su calidad.

4. Una escala de Necesidad de Autoeficacia elaborada por Aguilar (1992) definida como la apreciación del individuo de sus propias capacidades e intereses, relacionadas con determinada carrera (Aguilar *et al.*, 1992; Aguilar *et al.*, 1993). Y que consta de cinco reactivos tipo Likert con 6 opciones de respuesta, que van desde 1 (totalmente de acuerdo) hasta 6 (totalmente en desacuerdo).

Ejemplo de reactivos:

- a. No creo tener la capacidad necesaria para seguir con la carrera que estoy estudiando.
- b. Creo que se me dificultan algunas materias de la carrera que estoy estudiando.

Además se tomaron en cuenta datos generales de los alumnos de la muestra del estudio tales como promedio de la carrera, promedio del semestre, créditos, materias aprobadas, materias reprobadas y estatus.

PROCEDIMIENTO

Primero se solicitó la autorización de la jefatura del departamento de cada una de las licenciaturas para realizar la investigación. En un segundo momento se

solicitó la participación voluntaria e informada de los estudiantes. En tercer lugar se procedió a aplicar los instrumentos a los alumnos en sus respectivos salones de clase. Posteriormente, con cada uno de los números de expediente de los alumnos de la muestra, se consultaron sus datos en el archivo escolar con el fin de recolectar los indicadores de desempeño académico.

Análisis y síntesis de datos

Para las variables continuas se obtuvo la media y la desviación estándar. Y para las variables discretas se realizaron análisis de frecuencia. Se corrieron análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) para cada una de las escalas consideradas en el estudio, morosidad, perspectiva temporal, autoeficacia y temor al fracaso.

Un análisis factorial confirmatorio de ecuaciones estructurales permitió identificar las relaciones directas e indirectas entre las variables independientes (perspectiva temporal, autoeficacia y temor al fracaso) y las variables dependientes (Morosidad y desempeño académico) en estudio, con el fin de conocer el poder de explicación del modelo. Además de obtener indicadores de bondad de ajuste (Bentler, 1995).

RESULTADOS

Consistencia interna de las escalas

El índice de confiabilidad (alfa de Cronbach) para la escala de Morosidad fue igual a .80, con una media estadística de 2.6 y su desviación estándar fue de 0.9; la escala quedó integrada por nueve reactivos medidos en una escala de 1 (baja morosidad) a 5 (alta morosidad).

En cuanto a la consistencia interna de la escala que mide el temor al fracaso, el alfa de Cronbach fue de .81, su media estadística de 2.6 y su desviación estándar de 0.9. La escala quedó integrada por diez reactivos medidos en una escala de 1 (bajo temor al fracaso) a 5 (alto temor al fracaso).

El coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) para la escala de Necesidad de Autoeficacia fue igual a .72, con una media de 2.3 y una desviación estándar de 1.0. La escala quedó integrada por cinco reactivos y fue medida en una escala de 1 (baja necesidad de autoeficacia) a 6 (alta necesidad de autoeficacia).

Las dimensiones de la escala de Perspectiva Temporal muestran coeficientes de consistencia interna que van de .61 a .79, el índice de consistencia interna menor fue para la escala presente fatalista cuyo alfa fue

de .61 con una media de 2.2 (DE = 1.1) seguido de las escalas pasado positivo (alfa de .62, media = 3.5, D.E. = 1.1) y propensión al futuro con un alfa de .62 y medias de 3.5 (1.1). Mientras que el índice de consistencia interna para la escala presente hedonista fue de .75 con una media de 3.1 (DE = 1.1) y para la escala pasado positivo el índice de consistencia interna fue de .79 con una media de 2.5 (DE = 1.2).

Comparación entre grupos

Se hicieron comparaciones entre las licenciaturas en relación tanto a las variables de desempeño académico (Promedio de kardex, Promedio semestre, Materias aprobadas y Materias reprobadas) como a las variables psicológicas (Morosidad, Temor al fracaso, Necesidad de Autoeficacia, Pasado positivo, Pasado negativo, Presente Hedonista, Presente fatalista y Perspectiva al futuro). Se conformaron los grupos alto (25% más alto) y bajo (25% más bajo) a partir de la puntuación en cada una de las variables en las que se basó la comparación entre carreras.

En la Tabla 1 aparece en la primera columna la variable de contraste, en la segunda columna aparece el nombre de la carrera de mayor y menor porcentaje para cada variable, seguido del porcentaje obtenido en cada variable, el valor de χ^2 y finalmente su probabilidad asociada. Los alumnos de la licenciatura en Trabajo social alcanzaron el mayor porcentaje en las variables promedio de kardex, promedio del semestre, materias aprobadas, presente fatalista, perspectiva al futuro, temor al fracaso y pasado negativo. Mientras que los estudiantes de Cs. de la Comunicación sobresalen en morosidad, pasado positivo y presente hedonista. Las variables temor al fracaso, necesidad de autoeficacia y pasado negativo presentaron comparaciones no significativas.

Modelamiento Estructural

Se logró construir un modelo estructural de morosidad para estudiantes de las licenciaturas en Cs. de la Comunicación, Psicología y Trabajo Social (Figura 2) en el cual la variable dependiente morosidad es afec-

Tabla 1: Comparación de grupos entre variables y carrera.

Variable	Carrera	Porcentaje	X2	p<
Promedio kardex	T. Social	84.3	22.9	.000
	Psicología	69.3	69.3	
Promedio semestre	T. Social	90.0	23.8	.000
	C. Comunicación	62.8	62.8	
Materias Aprobadas	T. Social	96.4	27.0	.000
	C. Comunicación	27.0	27.0	
Morosidad	C. Comunicación	65.8	7.3	.026
	Psicología	60.0	60.0	
Pasado Positivo	C. Comunicación	62.5	9.9	.007
	Psicología	66.6	66.6	
Presente Hedonista	C. Comunicación	71.7	11.3	.003
	Psicología	64.0	64.0	
Presente Fatalista	T. Social	44.4	13.3	.001
	Psicología	67.5	67.5	
Perspectiva al Futuro	T. Social	100	80.8	.000
	C. Comunicación	85.1	85.1	
Temor al fracaso	T. Social	59.3	2.92	.23
	Psicología	58.4	58.4	
Nec. de Autoeficacia	Psicología	55.5	2.0	.36
	T. Social	58.9	58.9	
Pasado Negativo	T. Social	57.5	0.9	.63
	Psicología	52.9	52.9	

tada de manera directa y negativa (peso estructural de -.51) por la variable propensión al futuro y de manera directa y positiva (peso estructural de .41) por la variable temor al fracaso; la necesidad de autoeficacia afecta de manera indirecta (peso estructural de .32) a la morosidad a través de la variable temor al fracaso.

En este modelo estructural la R^2 de morosidad fue igual a .43 lo cual significa que el modelo explica 43% de la variabilidad de morosidad de los estudiantes de las licenciaturas que conformaron la muestra del estudio. La morosidad quedó integrada por los indicadores *hacer una tarea o encargo lo pospongo lo más posible* (peso factorial de .54), *le doy muchas vueltas a las cosas antes de empezar a hacerlas* (peso factorial de .65), *tengo problemas para terminar las tareas a tiempo* (peso factorial de .56), *hacer algo importante pero desagradable me toma tiempo en decidirme* (peso factorial de .53), *interrumpo a menudo la realización de una tarea compleja o difícil* (peso factorial de .54), *pienso mucho las cosas antes de empezar a hacerlas* (peso factorial de .60), *soy apático para realizar mis deberes* (peso factorial de .47), *una tarea difícil la pospongo lo mas posible* (peso factorial de .54) y *al preparar un examen empiezo a estudiar hasta los últimos días* (peso factorial de .41).

La variable temor al fracaso es una variable de primer orden la cual tiene una R^2 de .10 lo cual significa que el modelo estructural explica 10% de variabilidad del temor al fracaso en los estudiantes universitarios. Esta variable se constituyó por los indicadores; *cuando realizo un trabajo importante no quedo completamente satisfecho de su calidad* (peso factorial de .35), *me siento muy alterado cuando cometo un error* (peso factorial de .65), *siento como un fracaso no alcanzar el nivel que me fijó previamente* (peso factorial de .74), *cuando encuentro fallas en mi trabajo reacciono como si fuera un fracaso completo* (peso factorial de .68), *soy muy sensible a las críticas sobre la calidad de mi trabajo* (peso factorial de .55), *me preocupa el fracaso en la realización de mis tareas* (peso factorial de .56) y *exagero la importancia de los errores que cometo* (peso factorial de .62).

La variable independiente propensión al futuro quedó constituida por los indicadores; *cuando quiero conseguir alguna cosa me propongo metas* (peso factorial de .54), *cumplir con los plazos y hacer las tareas son cosas que están primero que la diversión* (peso factorial de .42), *cumplo a tiempo mis obligaciones con mis amigos y autoridades* (peso factorial de .55), *antes de tomar una decisión, yo evalúo costos y beneficios de esa decisión* (peso factorial de .38), *termino mis proyectos a tiempo* (peso factorial de .50) y *soy capaz de resistir tentaciones cuando hay trabajo por hacer* (peso factorial de .36).

La variable independiente necesidad de autoeficacia se conformó con los indicadores; *no creo tener la capacidad necesaria para seguir mi carrera* (peso factorial de .41), *se me dificultan algunas materias de la carrera* (peso factorial de .63), *se me dificultan aspectos de la profesión para la que estudio* (peso factorial de .83) y *me faltan algunas habilidades que se requieren en la carrera* (peso factorial de .62).

Los indicadores de bondad de ajuste resultantes poseen los siguientes valores, una χ^2 de 384 (295 gl) con una probabilidad asociada de $p < .001$; los indicadores prácticos de bondad de ajuste fueron el IBBAN igual a .75, el IBBANN igual a .92 y el IAC fue de .92 y el RMSEA fue de .03. Los indicadores de bondad de ajuste práctico muestran que el modelo está respaldado por los datos, lo cual significa que este modelo sin ser necesariamente el óptimo, no es significativamente diferente del modelo saturado en cuanto a poder de explicación.

DISCUSIÓN

Al comparar las puntuaciones de las variables medidas entre las diferentes carreras a las cuales pertenecen los integrantes de la muestra, se encontró que en morosidad, pasado positivo y presente hedonista fueron los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación quienes se ubicaron en el grupo alto; es decir son los estudiantes de ciencias de la comunicación quienes poseen más indicadores de posponer la realización de sus actividades académicas, además de mostrar orientación al pasado. Al respecto Coleman (1990 en Corral et al., 2003) indica que las desviaciones en la perspectiva del tiempo provocan una deficiente planeación del futuro.

Respecto a la orientación al presente que también se presentó en mayor medida en los estudiantes de comunicación, la literatura refiere que quienes se caracterizan por esta perspectiva temporal poseen la habilidad para disfrutar del momento sin distraerse por las dificultades pasadas ni las preocupaciones futuras. Sin embargo, son incapaces de retrasar la gratificación y definir un camino hacia metas razonables; además, no se percatan de que su conducta actual puede tener consecuencias negativas en el futuro (Corral et al., 2003).

Las variables perspectiva al futuro, temor al fracaso y pasado negativo se presentaron en mayor medida con los estudiantes de Trabajo Social (se ubicaron en el grupo alto al comparar los grupos). Aunque en temor al fracaso y pasado negativo, la relación no fue signifi-

ficativa, existen indicios de que la relación entre esas variables y las carreras medidas se presenta más en los estudiantes de Trabajo Social. Aquellos individuos con gran orientación al futuro, son buenos para establecer y lograr metas y planear estrategias para cumplir obligaciones a largo plazo. De igual manera visualizan y formulan objetivos futuros, que influirán en decisiones y juicios en el presente.

Al comparar la variable necesidad de autoeficacia con las carreras de los estudiantes, fue Psicología la que se ubicó en un lugar alto. Tal vez esto se deba al hecho de que esta licenciatura es la de mayor dificultad comparada con el resto de licenciaturas que formaron parte de la muestra del estudio. La carrera de Psicología también destaca con las variables morosidad, pasado positivo, presente hedonista, presente fatalista, temor al fracaso y pasado negativo aunque en

el grupo bajo. Este resultado puede relacionarse con el antes citado en el sentido de que por ser la licenciatura de más rigor, los estudiantes no posponen sus actividades académicas y orientan sus metas hacia lo que desean para el futuro.

Este resultado permite recomendar que en investigaciones futuras se diversifique el tipo de muestra hacia licenciaturas de áreas distintas a las Ciencias Sociales y en las que el rigor o nivel de demanda también varíe con el fin de conformar un mayor nivel de explicación hacia la morosidad y su relación con el desempeño académico.

Se logró construir un modelo estructural que explica 43% de la morosidad a través de la propensión al futuro, el temor al fracaso (de manera directa) y la variable necesidad de autoeficacia, de manera indirecta. Estos resultados se relacionan con los encontrados por

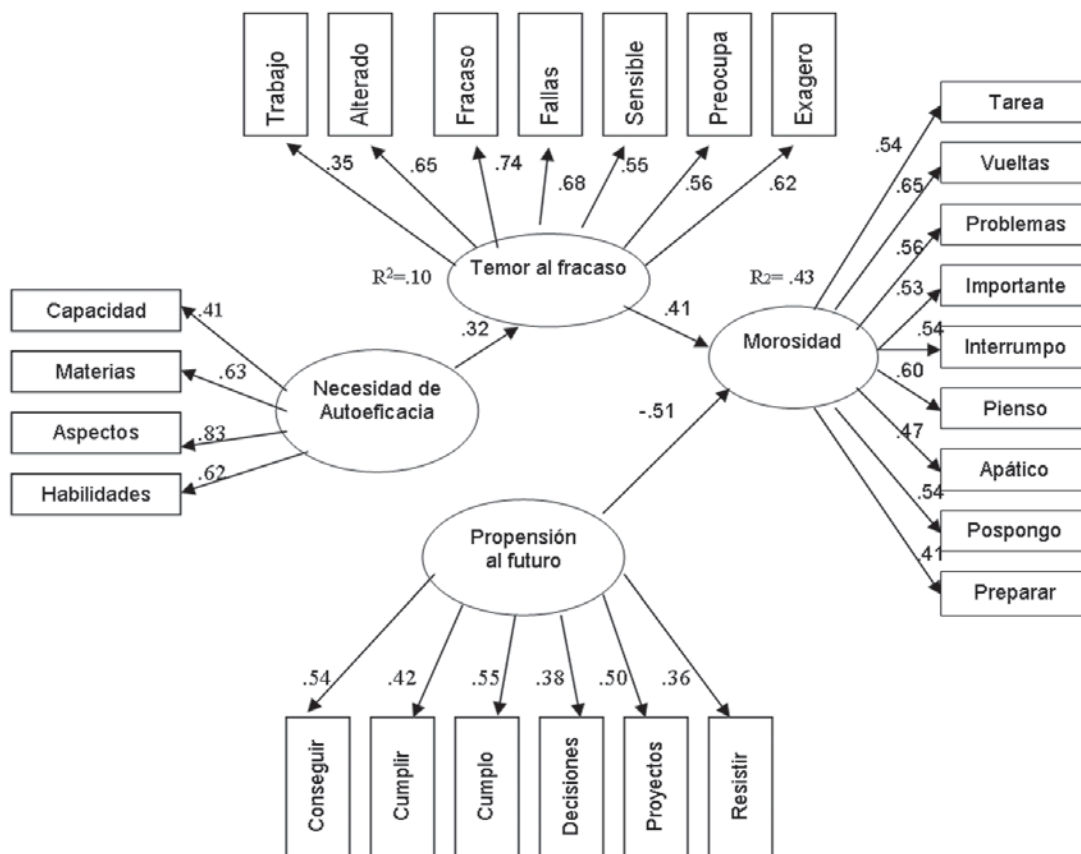


Figura. 2. Modelo estructural de Morosidad, Temor al fracaso, Propensión al futuro y Autoeficacia en estudiantes universitarios. $\chi^2 = 384$ (295 gl), $p = .001$; IBBAN = .75, IBBANN = .92, LAC = .92, RMSEA = .03.

Aguilar y Valencia (1994) quienes también hallaron una relación entre la morosidad y el temor al fracaso.

El hecho de haber encontrado una media superior a la media teórica en la escala de morosidad, es un hallazgo importante ya que desde la educación básica se menciona falta de interés en los estudios (Abril, Román y Cubillas, 2002) lo cual se reporta como causa de deserción; y este fenómeno parece continuar en los estudios universitarios, como lo reflejan los datos encontrados. También se han encontrado relaciones positivas entre las habilidades de autocontrol y el promedio de calificaciones (Frías, *et al.*, 2004) por lo que recomendaron el entrenamiento en el uso de agendas y planeación de actividades escolares con el fin de que los alumnos prevean su futuro y desarrollen habilidades de autocontrol.

Abril, Román y Cubillas (2002) hablan de un periodo de riesgo al concluir la educación básica y durante el primer año de la educación media. Indican también, que la deserción en este período de estudios, puede estar relacionada con la carencia de metas y proyectos de vida del adolescente y con las relaciones familiares.

Además, reflejan la necesidad de trabajar con el establecimiento y cumplimiento de metas con los alumnos universitarios desde que ingresan a la universidad con el fin de que su estancia durante los estudios de licenciatura, estén orientados hacia el cumplimiento y logro de las metas establecidas. El que los alumnos tengan sus metas claras les ayudará a no posponer la elaboración y entrega de sus actividades académicas y aumentar su nivel de autoeficacia.

En esta investigación no fue posible modelar estructuralmente una relación entre la morosidad y el desempeño académico a pesar de que existen evidencias teóricas en las que se indica la relación, al menos indirecta, de ambas variables. Por lo que se recomienda, en investigaciones futuras, se busque la relación entre morosidad y desempeño académico, sea de manera directa o indirecta, tal vez a través de la motivación como la encontraron Aguilar y Valencia (1994) en investigaciones previa a esta.

Otra recomendación es la de evaluar y fomentar actividades de planeación en los estudiantes tales como el establecimiento de metas, uso de horarios y agendas (Frías, *et al.*, 2005) así como fomentar la motivación intrínseca en los estudiantes universitarios, una forma de hacerlo puede ser que los cursos que los estudiantes reciban estén orientados hacia el futuro ejercicio profesional de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Abril, E., Román, R. y Cubillas, M. (2002). Educación y empleo en jóvenes sonorenses. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 4, 229-243.
- Aguilar, J., Martínez, M., Valencia, A., Conroy, C. y Girado, A. (1997). Metas de logro, competitividad y perfiles motivacionales entre estudiantes universitarios. *Revista Latina del Pensamiento y Lenguaje*, 5, 25-35.
- Aguilar, J., Pacheco, J., Andrade, J., Vargas, J., Gutiérrez, M. y Zetina, G. (1992). Estudio sobre la calidez convergente del inventario de factores de carrera con estudiantes de licenciatura. México: UNAM.
- Aguilar, J., Peña, L., Pacheco, J y De la Paz, C. (1993). Adaptación y ampliación del inventario de factores de carrera. *Investigación Psicológica*, 3, 53-63.
- Aguilar, J. y Valencia, A., (1994). Medición e interrelaciones entre temor al fracaso y morosidad. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 10, 145-155.
- Aguilar, J. y Valencia, A. (1996). Un modelo estructural de evitación del trabajo. *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 29-35.
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M. y Vallejo, A. (2002). Un modelo estructural de la motivación extrínseca en estudiantes universitarios. En A. Bazán y A. Arce (Eds.). Estrategias de evaluación y medición del comportamiento en Psicología (pp. 165-185). Cd. Obregón, Sonora: ITSON – UADY.
- Bandura, A. y Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Battle, E. (1966). Motivational determinants of academy competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 634-642.
- Bentler, M. (1995). *EQS Structural Equation Modeling With EQS and EQS/Windows: basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks: sage Publications, Inc.
- Corral, V., Frías, M., Pavlovich, S., Ibarra, D., Mejía, K., Rolón, L., Valdez, G. y Velarde, D. (2003). Correlatos de la conducta antisocial y del aprovechamiento escolar en estudiantes de secundaria: propensión al futuro, uso de la Internet y variables demográficas. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 5, 55-70.
- Feather, N. (1988). Values, valences, and course enrollment. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391.

- Frías, M., Betancourt, R., Castell, I. y Corral, V. (2002). Determinantes familiares e individuales de la problemática escolar en una población en riesgo. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 4, 57-73.
- Frías, M., Valdez, P., Nava, G., Corral, V., Rodríguez, C., Brau, A. e Ibarra, C. (2004). Autopercepción de habilidades de autocontrol relacionadas con el auto – reporte de problemas de conducta y con las calificaciones escolares en niños. En: E. Carlos, J. Ramos y L. Galván (comps.). *Anuario de Investigaciones Educativas*. (pp. 11-21). Hermosillo, Sonora: SEC-CIAD-REDIES.
- González, D., Castañeda, S. y Maytorena, M. (2001). Certeza vocacional y habilidades cognoscitivas de estudio asociadas al desempeño académico universitario. *Investigaciones Educativas en Sonora*, 3, 167-178.
- Harackiewicz, J., Sansone, C. y Manderlink, G. (1985). Competence, and achievement orientation, and intrinsic motivation: A process analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 493-508.
- Marin, S. M. e Infante, R. E. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 505-517.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., Escalante, M., Lira, T., Morote, R. y Ruda, L. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en alumnos preuniversitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18 341-372.
- Pintrich, P. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En: M. Mehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 7.
- Truckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Meeting of the American Educational Research Association. Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Zimbardo, P. G. y Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

