

EL PAPEL DE LA AUTOESTIMA EN EL LOGRO ACADÉMICO UNIVERSITARIO. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

TRABAJO DE FIN DE GRADO.

GRACE STEFANIA MUÑOZ ARGUMERO.
FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA.
GRADO EN PEDAGOGÍA. PROMOCIÓN 2017-2021.
TUTORA: GONZÁLEZ HERRERA, ANA ISABEL

Convocatoria: Julio 2021.

ÍNDICE

Resumen	2
Abstract	2
1. Introducción	3
2. Marco Teórico	4
3. Objetivos y selección de métodos	9
3.1 Estrategia de búsqueda de información y fuentes.....	10
3.2 Criterios de inclusión.....	11
3.3 Criterios de exclusión.....	11
3.4 Selección de estudios.....	12
4. Análisis y estructuración de la información	13
5. Resultados	14
5.1 Autoestima y autoconcepto en el aprendizaje.....	19
5.2 Autoeficacia y rendimiento.....	21
5.3 Motivación hacia el aprendizaje universitario.....	24
5.4 Self-handicapping y procrastinación.....	26
6. Discusión y conclusiones	28
7. Bibliografía	31

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Desglose de los documentos seleccionados.....	15
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema del proceso de selección de la información para la revisión sistemática..	13
Figura 2. Esquema de organización de la información para la revisión y el estudio.....	14

Resumen

Esta revisión sistemática de carácter descriptivo está constituida por un objetivo principal, conocer y describir cómo incide la autoestima en la calidad del aprendizaje y, algunos específicos, los factores personales que componen a la misma, los cuales son, el autoconcepto, la motivación, y la autoeficacia para disminuir el estrés y la ansiedad frente a las actividades académicas. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda de los principales resultados obtenidos en investigaciones sobre este tema. Así, tras realizar varias exploraciones en bases de datos como ERIC, Scopus, Scielo y PsyINFO, se encuentran evidencias notables, publicadas entre 2010 y 2021, que demuestran que la autoestima es un factor determinante tanto en el proceso de aprendizaje como en el bienestar general del alumnado universitario. Se analizan 16 artículos relacionados con los diferentes constructos que conforman la autoestima y favorecen el proceso de aprendizaje. Asimismo, se obtienen conclusiones que buscan brindar un aporte a la educación de tal manera que, desde la pedagogía, se promuevan factores que favorezcan el desarrollo de una autoestima positiva del estudiantado hacia su aprendizaje y formación profesional. Se discuten los resultados y se plantea la necesidad de incluir una orientación vocacional de forma directa en la programación educativa de la universidad, sobre todo en personas en situación de riesgo.

Palabras clave: autoestima, aprendizaje, motivación, autoeficacia, procrastinación, universitarios.

Abstrac

This systematic review of a descriptive nature is constituted by a main objective, to know and describe how self-esteem affects the quality of learning and, some specific, the personal factors that make up it, which are, self-concept, motivation, and self-efficacy to reduce stress and anxiety in front of academic activities. To this end, a search has been carried out for the main results obtained in research on this subject. Then, after conducting several explorations in databases such as ERIC, Scopus, Scielo and PsyINFO, there is remarkable evidence, published between 2010 and 2021, which demonstrate that self-esteem is a determining factor both in the learning process and in the general well-being of university students. We analyse 16 articles related to the different constructs that make up self-esteem and favor the learning process. Likewise, conclusions are obtained that seek to provide a contribution to education in such a way that, from the pedagogy, factors are promoted that favor the development of a positive self-esteem of the student body towards their learning and professional training. The results are

discussed and the need to include vocational guidance directly in the educational programming of the university is raised, especially in people at risk.

Keywords: self-esteem, learning, motivation, self-efficacy, procrastination, university.

1. Introducción

Para elaborar el presente estudio se ha planteado como punto de partida el poder comprender y describir la repercusión de la autoestima como componente vital del aprendizaje del estudiantado universitario, pues al comenzar estudios superiores se vive un proceso de transición académica de vital importancia, en los que influyen los constructos personales que tiene cada alumno y alumna. Esto se apoya en Naranjo (2010) quien observa que dentro del sistema educativo, es esencial que a cada sujeto se le respete su individualidad buscando centrar el desarrollo de sus potencialidades tanto personales como académicas, ya que puede pasar desapercibido entre su grupo de iguales. Cada persona se ve influida por diferentes factores personales y sociales que afectan positiva o negativamente en la disposición de sus actitudes hacia la formación y el aprendizaje, y por ende su rendimiento académico. De esta manera es importante hacer énfasis en el desarrollo socio-emocional de cada estudiante al igual que en el cognitivo.

En este sentido, se realiza una revisión sistemática para estudiar cómo afecta la autoestima, y los constructos de los que se compone como son el autoconcepto, la autoeficacia y la motivación, en el desarrollo académico, y el uso de estrategias autolimitantes como el self-handicapping y la procrastinación. Así se procede a analizar la relación entre autoestima y autoconcepto; cómo afecta en la motivación hacia el aprendizaje universitario; el vínculo entre la autoeficacia y el rendimiento; y por último, el uso de estrategias de self-handicapping y procrastinación en relación con la baja autoestima.

Según Vega (2018), el rendimiento académico de los estudiantes resulta un componente que se corresponde con cómo se siente el alumnado consigo mismo frente a las actividades que está desarrollando. Cuando este es bajo se puede deducir que existe un problema, que puede provenir de los diferentes contextos o de los procesos cognitivo-emocionales del estudiante, pues este no está únicamente ligado al desarrollo de capacidades intelectuales porque la autoestima juega un papel crucial en el comportamiento y actitud de cada sujeto. Asimismo, este trabajo también presta atención a la importancia de la orientación profesional y vocacional

para el desarrollo y crecimiento personal, sobre todo en alumnado con una autoestima negativa, que tiene mayor tendencia a la ansiedad, el estrés y la parálisis ante el miedo al fracaso.

La respuesta ante la posibilidad de fracasar trae consigo las estrategias de self-handicapping conductual y alegado, así como la procrastinación, que a su vez empeoran la sensación de ansiedad y bloqueo, pues funcionan con fines de autosabotaje para el desarrollo de las actividades académicas. Así, por todo lo comentado anteriormente, se ha seleccionado este tema, la repercusión de la autoestima como componente vital en el aprendizaje del estudiantado universitario, pues se entiende que es crucial para la mejora de la educación universitaria y el bienestar de los estudiantes ya que actualmente se sigue respondiendo más a las exigencias del mercado, siendo su fin primordial la inserción laboral y obviando la importancia de las emociones durante el proceso educativo. Es decir, prevalecen en mayor medida los altos logros académicos sobre la estabilidad psicológica y emocional del alumnado y sus particularidades.

2. Marco teórico

Actualmente, se ha dado mayor importancia al estudio de los problemas relacionados con la autoestima y el aprendizaje. Esto se ha dado gracias a la necesidad de avanzar e innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje pues se está viviendo una época de cambios sociales y avances tecnológicos muy rápidos, por lo que se ve fundamental el trabajo de los aspectos personales y emocionales del alumnado a la hora de formarse y aprender, ya que cada uno de estos componentes son necesarios para llevar a cabo una toma de decisiones racional y coherente con las metas de logro y la perspectiva de vida. En esta medida, tanto la autoestima como la motivación y la autoeficacia abarcan aspectos muy influyentes en el aprendizaje, pues según se tenga un alto o bajo grado, se tenderá a un mayor o menor compromiso en las actividades relacionadas con lo académico, siendo mediadoras del qué, el cuándo y el cómo aprendemos. Así, la interacción entre las características personales y las del contexto que rodea a cada alumno y alumna son las que, en gran medida, determinarán la predisposición a realizar una formación u otra, pues los pensamientos, sentimientos y expectativas conllevarán a una manera específica de actuar.

Silva y Mejía (2015) notan la reciprocidad de unos conceptos con otros como pilares de la autoestima, ya que influyen en la construcción de un todo complejo, holístico y multirrecíproco. Así, la autoeficacia puede dar significado al autoconcepto, pero a su vez influencia a la autoestima y, por ende, al autoconcepto, la autoeficacia misma y la motivación. Estas son nociones cognitivo-emocionales que están construidas por el valor que la persona

tenga de sí misma y mantenido por el autoconcepto y la autoeficacia. En este sentido, se van moldeando según las vivencias, creencias y sentimientos de los y las estudiantes ya que se concibe como un estado mental que evoluciona constantemente y no como un logro conseguido. Por esto, se argumenta que la autoestima es una fuente primordial de la motivación de las personas en sus diferentes ámbitos de la vida, especialmente en procesos de transición académica.

2.1 Autoestima

Según Vega (2018) la autoestima es una actitud básica que determina el comportamiento y el rendimiento escolar del alumnado. El nivel de autoestima tiene una relación directa con la valoración y crítica recibidas de otras personas, pues pueden modificar de manera positiva o negativa la percepción que tenemos de nosotros y nosotras mismas, ya que es la base de nuestros pensamientos, sentimientos, creencias e incluso nuestra actitud. En la medida en que tengamos mayor autoestima, mayor grado de confianza tendrá en su propio valor como persona, mejorando su autoconcepto y, por ende, la autoeficacia para enfrentarse a las diversas actividades académicas. En contraste con esto, cuando menor es la autoestima se devalúa el valor sobre sí mismo y sus propias capacidades, desarrollando una autoimagen negativa o distorsionada de la realidad. Rice (2000) indica que los estudios han demostrado la existencia de la estrecha relación entre el grado de autoestima y el rendimiento académico. Es decir, este autor analizó que el estudiantado una autoestima positiva y con un autoconcepto claro participan más, son más sociales y alcanzan un mayor logro académico a diferencia de quienes tienen una autopercepción negativa.

Naranjo (2010) afirma que una persona con alta autoestima tiende a actuar confiando en su propio juicio sin preocuparse excesivamente por el pasado y por el futuro, siendo capaz de resolver los problemas sin que le invadan ni le manipulen los miedos y las inseguridades personales y sociales que sienta. Es decir, reconociendo los sentimientos agradables y desagradables, sabiendo gestionarlos de forma adecuada. Por otro lado, volviendo a mencionar a Rice (2000), en los sujetos que presentan baja autoestima se observa una identidad cambiante, inestable y vulnerable. Es por ello que se podría decir que el origen real de la autoestima está en el interior de la persona, de su perspectiva y sus ideas, pero que pueden estar distorsionadas cognitivamente. Definiéndose de un modo más formal tal y como indican Güell y Muñoz (2000), se podría decir que: “las distorsiones cognitivas son hábitos de pensamiento que habitualmente utilizamos para deformar negativamente la realidad”. (p. 120). Las valoraciones negativas que hacemos a través del sistema cognitivo desembocan en conductas y sentimientos

negativos, dada su interpretación, empujando al alumnado a evitar o dejar de realizar tareas académicas, huyendo de las mismas por la tristeza y el temor hacia el fracaso.

2.2 Autoconcepto y motivación

Según Palomo (2014) el autoconcepto influye en gran medida sobre el rendimiento, los propósitos u objetivos de meta y la motivación, resaltando el esfuerzo y haciendo mejor uso de las propias estrategias de aprendizaje. En este sentido, se puede afirmar que la inteligencia emocional puede ser un componente fundamental para la mejora del rendimiento pues, según Vega (2018), se constata que favorece el equilibrio emocional dado que se analizó como un factor explicativo del rendimiento escolar y como mediador de una buena salud mental. Por ejemplo, observaron que aquellos que mostraron una sintomatología depresiva presentaron un peor rendimiento académico a diferencia de los que no se clasificaron como depresivos, aunque también, distinguieron diversos componentes no académicos que intervienen en el rendimiento académico. Esta investigación puso de manifiesto el vínculo entre atender a nuestros sentimientos y emociones, tener una visión clara de la realidad, y poder gestionar pensamientos negativos, que se relaciona directamente con el equilibrio psicológico y a su vez afecta a los resultados escolares (Bongiorni, 2015).

Palomo (2014) se fundamenta en autores como Yeung, Craven y Rhonda (2012), quienes parten de la influencia de la motivación en los resultados obtenidos y plantean que las investigaciones sobre estos factores motivacionales son escasas. Sin embargo, realizan un estudio sobre los mismos (autoconcepto académico, competencia percibida y afecto) en relación al concepto de identidad, la autoeficacia general y el rendimiento, donde encuentran como resultado que las influencias más fuertes son intrínsecas.

Por tanto, se puede afirmar que el autoconcepto académico es otro de los componentes vitales del rendimiento, así como también está incluido dentro de las variables motivacionales hacia el aprendizaje, pues en la medida que se tiene una percepción positiva de sí mismo y de las propias capacidades se conformarán creencias y pensamientos coherentes con la consecución de propósitos.

Naranjo (2010) se apoya en Cerezo y Casanova (2007) que distinguen tres categorías de vital importancia para la motivación dentro de los escenarios educativos, la primera de ellas son las expectativas o creencias del estudiantado sobre su propia capacidad para desarrollar tareas académicas; seguidamente el factor valor, el cual se relaciona con sus objetivos y la sensación de la importancia e interés sobre la tarea; por último, el componente afectivo, que incluye los efectos afectivo-emocionales procedentes de la realización de una actividad, así como los logros y fracasos académicos. Estos autores concluyen que un sujeto muestra mayor

motivación por el proceso de aprendizaje cuando confía en sí mismo, en sus habilidades, y tiene altas expectativas sobre los resultados a obtener, además de comprometerse con sus propósitos.

De igual manera, cuando se habla de autoconcepto, se puede esclarecer la motivación al logro. Por ejemplo, en Caribe (2018), se indaga sobre hipótesis que relacionan el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación al logro con el desempeño y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Así, analiza que dentro de este contexto, la orientación al logro conlleva que el alumnado se establezca elevados estándares académicos, se guíe hacia estrategias de aprendizaje y busquen alcanzar maestría en sus competencias (Kadioglu & Uzuntiryaki-Kondacki, 2014; Speirs Neumeister & Finch, 2006; Valle, Pan et al., 2015). Asimismo, se vincula con la obtención de mejores aprendizajes y habilidades intelectuales (Albaili, 2003; Al-Shabatat, Abbas & Nizam, 2010; Thornberry, 2003; Valadez et al., 2015), objetivos académicos realistas, constancia en las tareas y tolerancia al estrés (Fenollar et al., 2007; Preckel & Brunner, 2015; Valdés, Sánchez y Yáñez, 2013). Es por esto que se comprende que a través de la propia autovaloración las personas actuamos con una motivación intrínseca distinta, así como también intervienen los factores motivacionales extrínsecos en la medida en que pueden tener una gran influencia en lo que la persona cree de sí misma.

2.3 Autoeficacia

Bolívar y Velásquez (2014) hacen mención sobre los paradigmas teóricos que intentan explicar cómo ocurre el aprendizaje humano, que, en general, concluyen en que cada persona tiene asociada una forma particular de aprender. Es decir, cada persona va desarrollando un comportamiento intelectual que se va moldeando y mejorando a lo largo de nuestra vida. Así, se forman los estilos personales a través de los que cada persona aprende, pues cada individuo tiene una forma particular y predominante para aprender implicando aspectos cognitivos referentes a la personalidad que diferencia a unos de otros. Cuando se está aprendiendo, cada persona organiza el proceso de acuerdo a la forma en que mejor asimila el contenido a estudiar, es por esto que, con su propio estilo y utilizando distintas estrategias, aprende a diferentes ritmos e incluso con mayor o menor eficacia.

En consonancia con esto, Naranjo (2010), analiza en su estudio a autores como Santrock (2002) quien manifiesta que el estudiantado que está mejor integrado es aceptado por sus iguales y cuenta con habilidades sociales, en gran medida consigue mejores promedios, tienen una actitud positiva, están motivados y tienen una mayor autoeficacia para resolver las actividades académicas. En comparación, quienes son más rechazados y tienen actitud negativa, presentan mayor riesgo de problemas con el rendimiento y las calificaciones.

Asimismo, fundamenta la pérdida de autoeficacia por el aumento de estrés, ya que tanto los factores que viene que circunstancias externas cómo la familia, el trabajo y el contexto en general, cómo los factores internos de la propia persona, sus características y su forma individual de enfrentar y solucionar sus adversidades se convierten en grandes generadores de ansiedad y angustia. Por esto, es tan importante saber controlar los niveles de estrés. De la misma manera, encuentra en Melgosa (1995) argumentos que diferencian dos tipos de preocupaciones, por una parte, la destructiva, aquella que no está provista de estrategias para encontrar solución y es muy insistente e ineficaz. Por otra parte, la constructiva, más racional al incluir formas y técnicas para enfrentar los factores de estrés para centrarse en buscar soluciones de manera más eficaz. Así, Newcomer (1993) menciona cómo altos niveles de estrés y ansiedad disminuyen la eficiencia en el aprendizaje, pues reduce la atención, la concentración y la retención, promoviendo un deterioro del rendimiento educativo, ya que una persona ansiosa no logra organizar ni desarrollar adecuadamente los contenidos y por ende, es poco flexible para adaptarse a los procesos de aprendizaje. Martínez y Díaz (2007) señalan que: “El estrés escolar se dimensiona en el desequilibrio psíquico, afectivo, cognitivo y social del estudiante” (p. 20). En este sentido, se afirma que la autoeficacia puede ser un elemento de freno al estrés académico pues puede traer consigo una actitud más positiva para enfrentar las actividades educativas.

2.4 Self-handicapping y procrastinación

Según el estudio de Actitudes hacia las actividades académicas Cardona (2015) se estima pertinente considerar que la actitud es una predisposición adecuada o inadecuada que interviene en la conducta de la persona, que está formada por tres componentes: el cognitivo, son las creencias que conforman esa actitud; el afectivo, ligados a los sentimientos de aceptación o rechazo y, el intencional, el cual se muestra como la tendencia hacia determinadas actitudes. Por esto, se apoya en Rice (2000) quien afirma que el estudiantado que presenta actitudes negativas puede llegar a abandonar sus estudios mostrando una mala gestión de su personalidad y sus emociones, por lo tanto su autoestima como su autoeficacia se ven influenciadas por dichos sentimientos de inestabilidad emocional y psicológica.

Así, Ferradás (2014) comprende el componente de expectativa, las creencias del estudiante sobre su competencia para ejecutar determinadas actividades académicas, como un factor que deriva de la autoestima y la autoeficacia. Así, basándose en la teoría de autovalía de Covington, establece acertadamente las implicaciones motivacionales de los estados afectivos del alumnado, pues ésta constituye un marco de referencia para comprender los motivos que hacen que los estudiantes adopten estrategias de protección de la valía personal en el ámbito

académico (Covington, 1983, 1985; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979). Entre estas, se encuentra el self-handicapping y pesimismo defensivo, además de la procrastinación.

Dentro del artículo de Cardona (2015) encontramos a Sioris (2007) citado por Natividad (2012), quien encuentra en diferentes estudios sobre estudiantes y adultos, los que corroboran la idea de que la procrastinación y los problemas de cansancio emocional aumentan según el grado de estrés de forma significativa. En esta línea, señala que el estudiantado universitario es más propenso a utilizar estrategias de procrastinación y self-handicapping pudiendo sufrir más problemas de ansiedad y estrés.

Asimismo, Cardona (2015) se fundamenta en la perspectiva cognitivo-conductual pionera sobre la procrastinación que ofrecen Ellis y Knaus (1977), quienes en su obra *Overcoming procrastination*, afirman que la misma resulta de creencias distorsionadas, muy estrictas y autoexigentes de sí mismos, lo que provoca que comparen su autovalía con el rendimiento académico. En este sentido, es habitual encontrar en este tipo de investigaciones la relación entre el aplazamiento y la autolimitación (Steel, 2007; Van Eerde, 2003), pues esta última se vincula con déficit en los procesos de autorregulación, por lo que las personas posponen su quehacer justificándolo con el self-handicapping alegado o conductual. Aun así, en este vínculo se debe asumir una relación significativa entre la demora de la tarea y el miedo a fracasar en la misma, ya que esto hace que la persona aplique estas estrategias en mayor medida.

A modo de conclusión, se puede afirmar que se encuentra información teórica y empírica relevante la cual sirve de ayuda para fundamentar que la autovaloración y la gestión de las emociones intervienen sobre las creencias y emociones académicas, por ello, condiciona el rendimiento y los resultados de aprendizaje. Aun así, a pesar de esta relevancia reconocida sobre estas variables, es fundamental seguir investigándolas como variables significativas del proceso educativo.

3. Objetivos y selección de métodos:

Planteamiento del problema: Al finalizar una carrera universitaria, gran porcentaje del alumnado se sitúa en una etapa de transición entre lo que podríamos llamar finalización de adolescencia y el paso a la adultez joven. En este proceso, si una persona no ha conseguido clarificar sus próximas metas y propósitos por carencias emocionales o en su contexto, puede repercutir tanto en su desarrollo personal como en las oportunidades académicas que se le puedan presentar, es decir, en la toma de decisiones. En este sentido, muchas veces llegan a

tomar decisiones autodestructivas por el grave daño que presentan en su autoestima, su autoconcepto y su motivación.

Objetivo general

-Analizar y describir la bibliografía existente sobre la repercusión de la autoestima cómo componente vital en el aprendizaje y en los procesos de transición académico/profesional del estudiantado universitario.

Objetivos específicos:

- Identificar la predisposición hacia el aprendizaje en relación a la baja autoestima.
- Valorar la importancia de la autoestima en el bienestar general del alumnado universitario en procesos de transición académica o profesional
- Comprender la relación entre la motivación hacia el aprendizaje y los resultados académicos.
- Describir la ansiedad paralizante en el alumnado universitario con baja autoestima.
- Analizar la repercusión de la procrastinación en la ansiedad del alumnado universitario.

Metodología

3.1 Estrategia de búsqueda de información y fuentes.

El presente estudio viene fundamentado por el marco teórico conceptual sobre la autoestima, el autoconcepto, la motivación y sus afectaciones en el aprendizaje del alumnado universitario. Así, la investigación tiene un carácter descriptivo y es implementada mediante una revisión bibliográfica sistemática que tiene la autoestima cómo eje de desarrollo.

Para la exploración de investigaciones y estudios relacionados se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos a través del PuntoQ de la universidad de La Laguna como son ERIC, Scopus, Scielo y PsyINFO, todas valoradas positivamente dentro del ámbito educativo en el que se plantea esta investigación. Además, se utilizó Dialnet, con el objetivo de ampliar el acceso a la disponibilidad de los documentos. También, en lo que respecta a la restricción en los años de búsqueda, se seleccionaron los documentos disponibles desde el año 2010 hasta el actual, 2021. Sin embargo, en el tipo de escritos no se utilizó ninguna limitación, tratando de obtener el mayor número de trabajos relacionados con este tema y ampliando el campo de estudio.

Por otra parte, los términos empleados como palabras clave dentro de la búsqueda han sido: *autoestima y aprendizaje, autoconcepto y aprendizaje, autoeficacia, baja autoestima, procrastinación y formación, rendimiento, motivación y universitarios*. De esta manera, se han ido utilizando diferentes operadores booleanos como son *autoestima AND aprendizaje AND universitarios; autoconcepto AND aprendizaje; motivación AND universitarios; baja*

autoestima NOT niños; baja autoestima AND universitarios; Resiliencia AND universitarios; autoeficacia AND universitarios; procrastinación AND universitarios. De este modo se han encontrado diferentes archivos que relacionan la autoestima con el resto de conceptos utilizados en la búsqueda y, en concreto, con el aprendizaje. Estos términos de búsqueda se centraron en el título, el resumen y las palabras clave.

Seguidamente se procedió a leer los documentos, seleccionando mediante una lectura más detallada aquellos más relevantes e interesantes para este estudio.

3.2 Criterios de inclusión

- Documentos que han empleado la autoestima como variable independiente o dependiente, ya fuese en experimentos o investigaciones a través de cuestionarios, diseños *ad hoc* o mediante observaciones sistemáticas.
- Documentos que aportan datos empíricos originales, incluyendo trabajos teóricos en los que se analizara la afectación de la baja autoestima al aprendizaje, donde estén justificados adecuadamente los instrumentos y los resultados.
- Documentos que analizan la afectación de la autoestima en al menos dos carreras universitarias.
- Documentos publicados en revistas con indicios de calidad, que muestran evidencias concluyentes, mediciones claras y resultados significativos. Revisiones y estudios experimentales, cuasiexperimentales y observacionales, descartando estudios epidemiológicos.
- Documentos en los que se analiza la autoestima de forma específica y claramente encaminada hacia el desarrollo personal y profesional. Este criterio permitió descartar aquellos estudios que no fijaran la investigación en relación a la formación y el aprendizaje.
- Documentos en los que se han analizado los componentes de la autoestima en referencia al aprendizaje dentro del alumnado universitario. Este criterio permitió descartar aquellos trabajos donde la muestra seleccionada eran niños y niñas de primaria y secundaria obligatoria.
- Documentos que tengan el texto completo disponible, analizando la relación del autoconcepto y la motivación hacia el aprendizaje dentro del ámbito universitario tanto en idioma español, como inglés y portugués.
- Documentos más recientes que alumbren los resultados de una baja autoestima en referente al aprendizaje. Buscando una relación significativa entre ambos conceptos.

3.3 Criterios de exclusión

- Documentos que centran su análisis en niños y niñas, y adolescentes, así como los anteriores al año 2010.

- Documentos con falta de justificación tanto de los instrumentos seleccionados como de los resultados obtenidos.
- Documentos en idiomas diferentes con contenido similar a otros trabajos ya revisados.
- Documentos que analizan la autoestima desde un enfoque menos orientado a la vocación o profesión del alumnado universitario.
- Documentos relacionados exclusivamente con las ciencias de la salud.

3.4 Selección de estudios

Procedimiento.

La búsqueda se realizó entre los meses de mayo y junio del año 2021, encontrándose más de mil documentos según las palabras clave y los booleanos utilizados en cada exploración. Sin embargo, una vez aplicados los filtros de búsqueda, se minimizaron los resultados atendiendo a las categorías iniciales, la autoestima y el autoconcepto en aprendizaje, la motivación hacia el aprendizaje, y por último, el rendimiento y la baja autoestima. Entre los trabajos se encontró una amplia variedad de tipos de estudios como son artículos, revistas, publicaciones profesionales, publicaciones arbitradas, tesis, etc. Tras la selección de los documentos encontrados 1.018 (Ver figura 1) se procedió a su revisión, analizando cuáles cumplían con los criterios de inclusión con el objetivo de extraer la información más pertinente. De esta manera se han descartado 984 documentos y se han seleccionado 54. De la misma forma, la lectura crítica se llevó a cabo con 30 textos, lo que redujo la muestra a un total de 16 documentos de carácter primario, entre los que se encuentran artículos de revistas, revisiones sistemáticas, y tesis doctorales, ya que han sido los trabajos que tenían disponible el texto completo, guardan relación con la temática y son coherentes para este análisis.

Codificación de los resultados.

De cada uno de los estudios se ha extraído: El autor/es y año de publicación; el tipo de estudio y muestra estudiada; los resultados y discusión sobre la autoestima; la relación entre autoestima y autoconcepto; la repercusión de la autoestima en el aprendizaje y el autoconcepto; los efectos de la baja autoestima en relación al aprendizaje; la motivación para enfrentar los estudios universitarios; y el self-handicapping y procrastinación.

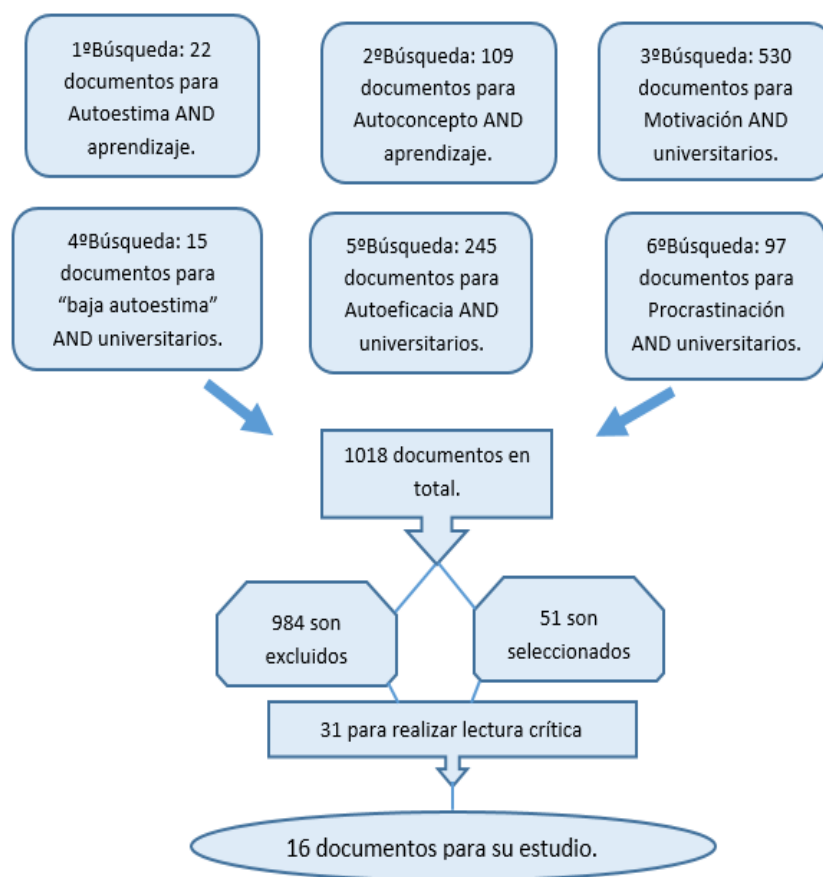


Figura 1. Esquema del proceso de selección de la información para la revisión sistemática.

4. Análisis y estructuración de la información.

Una vez analizada la importancia de mantener una buena autoestima que permita estar en consonancia tanto con lo que cada persona desea aprender como con lo que realiza con respecto a su formación, se observa que diversos autores coinciden en que los resultados de una baja autoestima conllevan actitudes de autosabotaje y autodestructivas que frenan y desvían el propio éxito. A su vez, se demuestra que el alumnado universitario necesita tener recursos psicológicos personales como herramientas que den paso a la confrontación de la ansiedad y los vacíos existenciales de una manera menos exigente, más enfocada al aprendizaje y la vivencia de la experiencia. Es decir, un apoyo encaminado a la orientación y educación emocional que ayude a fortalecer el autoconcepto para ir mejorando la capacidad de ser resilientes, transformando los propósitos en acciones a realizar.

También se puede observar que hay diferencias entre las personas que acaban de acceder a la titulación y las que están terminando, así como en el grado de baja autoestima y sus afectaciones según el género. En este sentido, mientras unos comienzan su adaptación al contexto universitario, los que terminan deben empezar a adaptarse al ámbito laboral ejerciendo su competencia profesional. Sin embargo, en este aspecto no existe un estudio que certifique

esta afirmación puesto que hay variables contextuales que no se tienen en cuenta a la hora de realizar las investigaciones. Por esta razón, son necesarias las investigaciones que se puedan realizar dentro del alumnado universitario en cuanto al nivel de autoconocimiento y autoestima que tienen, así como de sus propias capacidades, de tal manera que desde un comienzo de la carrera se tenga una guía que permita mantener una percepción real. Esto daría paso a centrar la toma de decisiones con respecto a la formación futura con una alta predisposición. Asimismo, previniendo actitudes que puedan sabotear la motivación intrínseca del estudiantado. Por otra parte, se resuelven las categorías a describir tras la lectura realizada: Autoestima y autoconcepto en el aprendizaje; Autoeficacia y rendimiento académico; Motivación hacia el aprendizaje universitario; Self-handicapping y procrastinación.

Delante, se presenta el mapa conceptual de organización de la información:

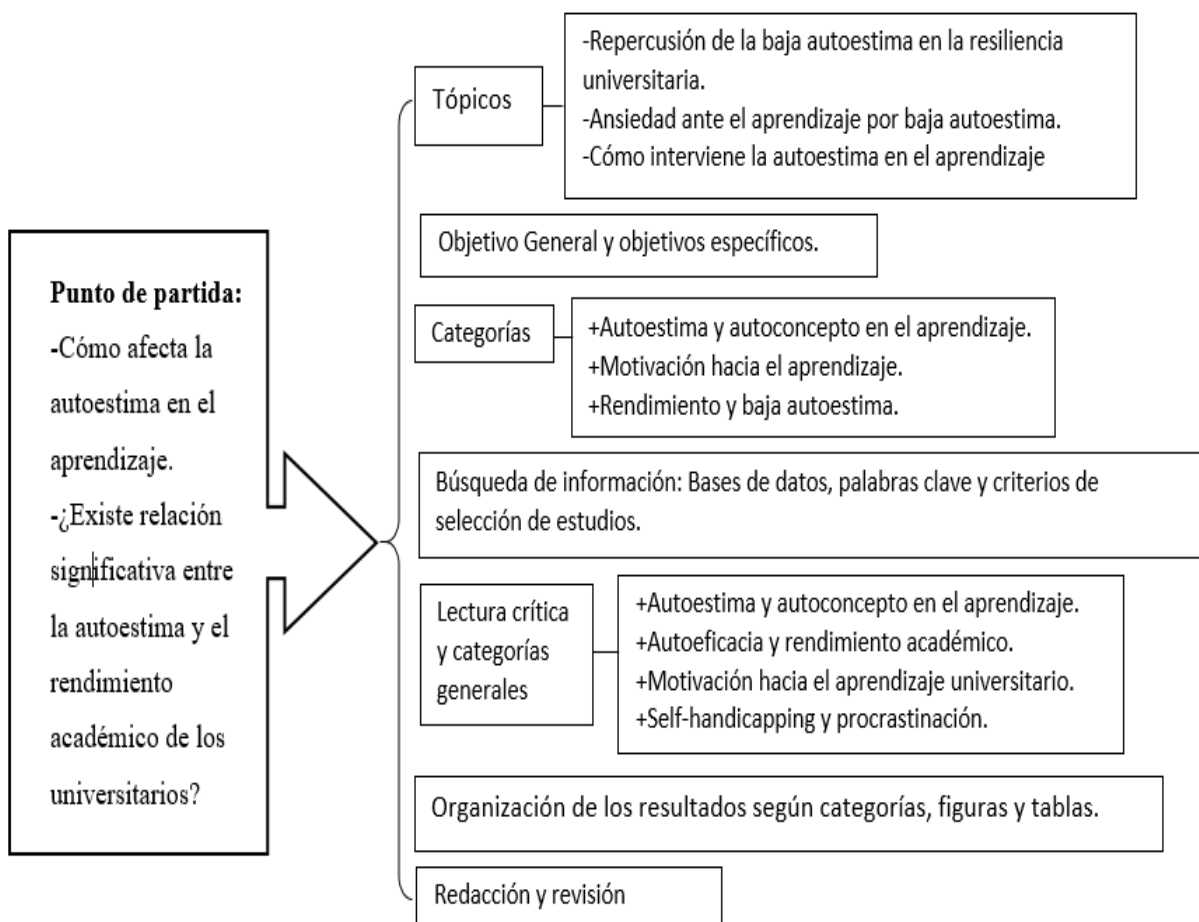


Figura 2. Esquema de organización de la información para la revisión y el estudio.

5. Resultados

A continuación se presentan los documentos seleccionados para esta revisión sistemática con la información relevante para las categorías propuestas en esta investigación.

Tabla 1.*Desglose de los documentos seleccionados:*

Documento	Cita	Objetivo de investigación	Muestra	Contenido destacado	Vínculo con objetivo general	Vínculo con objetivos específicos
Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnado de educación superior.	Arturo Barraza Macías, Salvador Barraza Nevárez, 2019.	Determinar la relación que existe entre la procrastinación académica y el estrés académico.	300 alumnos/as de educación superior	Relación entre procrastinación y estrés académico.	Vincula el aumento de ansiedad y estrés con baja autoestima.	Concepto de procrastinación académica y medición de esta variable en relación al estrés académico.
¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje universitario	Beatriz González Vázquez, 2018.	a) Contrastar la hipótesis de una autoestima realista o ligeramente positiva, aumenta la percepción del aprendizaje obtenido. b) Comprobar si se incrementa la correlación entre la autoestima y la autopercepción.	122 estudiantes de Máster en Empresas.	La autoestima como variable que favorece el aprendizaje.	Correlación entre la autoestima y la autopercepción del aprendizaje.	Repercusión de la ansiedad y el malestar en el aprendizaje.
Perfeccionismo y autoestima.	Gisela Paola Helguera, Laura Beatriz, 2018.	Explorar en qué medida se relacionan el perfeccionismo y la autoestima en estudiantes universitarios argentinos.	341 estudiantes universitarios.	Diferencias en la autoestima de perfeccionistas.	Vincula la autocrítica excesiva con baja autoestima e insatisfacción permanente.	Relaciona el perfeccionismo desadaptativo con el aumento de autocrítica y ansiedad.
Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico.	Diana Irasema Cervantes Arreola, María Dolores Valadez Sierra, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Jesús Tánori Quintana, 2018.	Indagar en las relaciones entre el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación al logro con el desempeño académico de estudiantes universitarios.	495 estudiantes universitarios.	Estudia las diferentes percepciones de autoeficacia académica en referente al bienestar y la motivación según alto o bajo rendimiento.	Evidencia la relación entre autoeficacia académica y alto desempeño.	No muestra diferencias significativas de bienestar psicológico en la muestra de estudiantes con alto y bajo desempeño académico.
Perfiles de self-handicapping	María del Mar Ferradás,	a) Identificar posibles perfiles de estudiantes a partir de la	17227 estudiantes de la	Tipos de self-handicapping	Vincula la baja autoestima a	Relaciona una baja autoestima con reducción del

g y autoestima y su relación con las metas de logro.	Carlos Freire, Susana Rodríguez, Isabel Piñero, 2018.	combinación de self-handicapping (conductual y alegado) y la autoestima. b) Analizar las diferencias entre los perfiles en cuanto a sus metas de logro. (rendimiento)	universidad española.	g según grado de autoestima. Características de los perfiles universitarios.	un alto nivel de self-handicapping y procrastinación.	esfuerzo y altos niveles de ansiedad.
La tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior de manera integrada e integradora a la vida.	Luis Humberto Bejar, 2018.	Revalorar la importancia de la tutoría, con implicancias prácticas que permitan la creación e implementación de la Unidad de Tutoría Universitaria.	32 estudiantes de segundo año de grado.	El trabajo de las capacidades personales y sociales a través de las sesiones de tutoría en la universidad.	Relaciona el acompañamiento académico a través de la tutoría, con mayor grado de responsabilidad y empoderamiento universitario.	Influencia de la tutoría para un desarrollo integral y fortalecimiento de la vocación profesional.
Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios.	Marco Criollo, Marcos Romero, Tomás Fontaines-Ruiz, 2017.	Analizar la autoeficacia para el aprendizaje de la investigación que tienen los estudiantes universitarios y de qué manera estos interactúan con sus concepciones respecto a la investigación	1304 estudiantes de la Universidad Técnica de Machala.	La deserción y el estrés frente a la tarea asociada a la investigación	Relaciona la autoeficacia como ayudante para el manejo de la frustración.	Predisposición hacia la investigación respecto a la autoeficacia.
Academic potential beliefs and feelings and life satisfaction: the mediator role of social self-efficacy	Ahmer Akim, Umran Akin, 2016.	Analizar el efecto mediador de la autoeficacia social, así como las relaciones entre las creencias y los sentimientos sobre el potencial académico, la autoeficacia social y la satisfacción con la vida.	322 estudiantes de la universidad de Turquía.	La autoeficacia como mediadora de las creencias sobre la competencia académica.	Relaciona las percepciones positivas sobre la autoestima y las competencias con la mejora de resultados académicos.	Influencia de las creencias sobre las propias capacidades como fuente de motivación frente al aprendizaje y participación académica.

Estrategias de self-handicapping en estudiantes universitarios. Diferencias entre cursos.	María del Mar Ferradás, Carlos Freire, Bibiana Regueiro, Isabel Piñeiro, Susana Rodríguez, Antonio Valle, 2015.	Analizar la relación entre el self-handicapping conductual y alegado y la variable curso.	691 estudiantes en Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación.	Utilización de self-handicapping en función de la variable curso académico.	Relaciona el autocontrol con la motivación al logro.	Influencia del curso académico en relación a las estrategias autolimitantes.
Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios.	Ramón González Cabanach, Antonio Souto Gestal, Carlos Freire Rodríguez, María del Mar Ferradás Canedo, 2014.	Analizar la relación entre los niveles de autoestima y cómo influye en la percepción de estresores académicos en el contexto universitario.	465 estudiantes de Fisioterapia de diversas universidades de España.	Niveles de autoestima y la percepción frente al estrés académico.	Relación entre mayor autovalor y mejor rendimiento académico.	Influencia del estrés y la ansiedad en relación a la evaluación académica.
Autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica.	María del Pilar Palomo del Blanco, 2014.	a) Considerar las variables motivacionales junto al constructo del autoconcepto. b) Determinar qué efectos tiene el autoconcepto académico dentro de la motivación escolar.	No se seleccionó muestra por ser revisión bibliográfica.	Centrado en el autoconcepto y la motivación como factores que intervienen en el aprendizaje y previenen el fracaso escolar.	Influencia del autoconcepto y la motivación en la autoestima.	Revisa las características personales que influyen en la predisposición hacia el aprendizaje,
Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios.	Asunción Lledó Carreres, Teresa María Perandones González, Lucía Herrera Torres, Gonzalo Lorenzo Lledó, 2014.	Analizar la relación entre el cansancio emocional, la autoestima y la satisfacción con los estudios del alumnado universitario.	811 universitarios/as de diferentes grados: Maestro de infantil, Primaria, Psicopedagogía y Máster en investigación educativa.	La competencia emocional como elemento de freno al estrés académico y satisfacción con los estudios.	Relación del cansancio emocional con menor nivel de autoestima y percepción de éxito.	Influencia de las variables emocionales con el proceso de aprendizaje.

Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios.	Juan Miguel Bolívar López, Freddy Rojas Velásquez, 2014.	Indagar si existe alguna relación entre los cambios en los estilos de aprendizaje y el autoconcepto con el rendimiento académico de los que inician estudios universitarios.	205 estudiantes que inician estudios universitarios.	La autopercepción y los cambios en los estilos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico de los universitarios.	Importancia del autoconcepto como orientador de la conducta, factor de la motivación y variable básica del aprendizaje	Analiza el impacto que genera el autoconcepto y la autoestima sobre la vida en el ámbito personal, social y académico.
Aproximación a un concepto actualizado de la Procrastinación.	Leandro David Angarita Becerra, 2012.	Brindar una revisión de resultados provenientes de trabajos de carácter académico o científico, para facilitar un entendimiento del concepto procrastinación.	No hay muestra al ser revisión bibliográfica.	La procrastinación como falta de autorregulación y causante de ansiedad. Conductas asociadas a la procrastinación.	Relaciona la baja autoestima y el miedo a fracasar con la respuesta de procrastinar ante las tareas académicas.	Ayuda a analizar la relación entre la acción de procrastinar y el aumento de la ansiedad en el estudiantado.
La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional.	Adriana Mejía Estrada, José de Jesús Pastrana Chávez, Julia María Mejía Sánchez, 2011.	Que por medio del autoconocimiento se pueda elevar la autoestima, creando un propio mundo interior, elevando su nivel de seguridad y autoafirmación, y sea capaz de acciones y toma de decisiones asertivas y con responsabilidad.	Estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años del Grado de Cirujano Dentista.	Los valores y las emociones con papel elemental para mejorar la autonomía personal y profesional.	Destaca la autoestima como una dimensión fundamental que se refleja en nuestros pensamientos, actos y acciones.	Analiza la autoestima como componente primordial para el desarrollo de la responsabilidad y el desempeño profesional.
Procrastinación Académica: un problema en la vida universitaria.	Angélica María Sánchez Hernández, 2010.	Realizar una revisión de la variable procrastinación académica en los contextos universitarios.	No se selecciona muestra por ser revisión bibliográfica.	Procrastinación y sus consecuencias negativas a nivel personal y en el rendimiento académico.	Relaciona la procrastinación con el bajo rendimiento y la pérdida de la motivación	Estudia la acción de aplazar tareas académicas con la pérdida de la motivación y bajo nivel de autorregulación.

Tras la presentación de los documentos utilizados para esta revisión, se da paso a la descripción de los resultados obtenidos:

5.1 Autoestima y autoconcepto en el aprendizaje.

Los términos más generalizados para referirse a la autoevaluación son la autoestima y el autoconcepto, sin embargo, estos se relacionan con la autovaloración, la autopercepción, la autoaceptación y el autoconocimiento entre otros. A pesar de esto, se entiende que ambos son componentes de la visión que cada persona tiene de sí misma, lo que se concreta en una actitud positiva o negativa, adecuada o inadecuada. Así, en esta medida se puede afirmar que una persona que piensa positivamente sobre su valor, se acepta y se siente competente para enfrentarse a sus responsabilidades, tendrá una alta autoestima. Al contrario, cuando piensa negativamente sobre sí, se autodesprecia, no viéndose capaz de afrontar con éxito cualquier acto, pues su autoestima es baja (Akin y Akin, 2016).

Actualmente, Palomo (2014) expone que se considera relevante la repercusión del componente evaluativo del autoconcepto dentro de la autoestima, pues se entiende que es muy importante en la formación de la personalidad y se relaciona con el bienestar en general, ya que la relación entre ambos conceptos tiene que ver con la competencia social e influye en el qué, el cuándo y el cómo aprendemos, por tanto, en nuestro comportamiento. Aun así, existe una frontera difusa entre autoconcepto, autoestima y autoeficacia (Bandura 2012), aunque se observan investigaciones que muestran un efecto positivo de la autoestima sobre el aprendizaje y el resultado de los universitarios, es decir, hay una relación recíproca entre autoestima y resultados académicos.

Mejía, Pastrana y Mejía (2011) enfatizan sobre la influencia de la autoestima obteniendo resultados que demuestran que el estudiantado tiene la mayoría de alteraciones en la misma desde la infancia, sin ser puesto en consideración como componente que conlleva problemas de tipo académico, de desarrollo emocional, y en las relaciones familiares, sociales y profesionales. Estos describen la forma en que la autoestima se va desarrollando gradualmente durante toda la vida y, aunque en la adolescencia se va consolidando la identidad, pues con los cambios físicos y psicológicos de la pubertad hacen que entre en un conflicto interno, en la etapa de adulto joven la persona entra a formar parte de la sociedad tratando de ejercer sus capacidades en una labor productiva. Así, tanto el autoconcepto como la autoestima influyen en los sentimientos, pensamientos, aprendizaje, y en las relaciones interpersonales e intrapersonales. Por ello, fortalecerla es vital para un desarrollo integral del desempeño académico y profesional, pues se verá reflejada en nuestra conducta cotidiana a través de nuestros pensamientos y actos.

Palomo (2014) afirma que los aspectos del autoconcepto que intervienen en la autoestima son una necesidad básica para un buen funcionamiento y la autorrealización.

Problemas psicológicos como la depresión, se relacionan con una baja autoestima o un autoconcepto muy crítico o incorrecto, de ahí la importancia de considerar la evaluación que las personas hacen de sí mismas, tanto a nivel personal como de su propia competencia académica, a la hora de enfrentarse a los diversos procesos de aprendizaje. Así, se debe destacar que tras la realización de múltiples investigaciones que tratan de explicar la manera en que los estudiantes se comportan y manejan sus capacidades ante sus actividades académicas, se observa que los estilos de aprendizaje no necesariamente se mantienen constantes a lo largo del recorrido educativo. Es decir, que dependiendo de la situación personal, del contexto y de los estresores percibidos, la persona va cambiando sus características cognitivas buscando la manera de adaptarse a la realidad a la que se enfrenta (Cabanach, Gestal, Rodríguez y Canedo, 2014).

La autoestima es uno de los factores de relevancia en el desarrollo de actitudes positivas, que conlleven el empoderamiento para afrontar nuevos propósitos y retos. Dentro del ámbito académico y de cualquier otro, esta mantiene el valor del yo, la confianza y su satisfacción personal. Por lo que si se fomenta una comprensión de la misma y se eleva con un enfoque reflexivo y realista, se entiende que el alumnado conseguirá autoaceptarse y conducirá su aprendizaje mediante una conducta adecuada. De esta manera, estos conceptos conforman un círculo virtuoso cuando permite al alumnado obtener buenos resultados, pero se convierte en un freno hacia el aprendizaje cuando no se tiene una buena valoración de los mismos, pues tendrán mayor nivel de desajuste emocional, alta tendencia a la depresión y la ansiedad (González, 2018).

En este sentido, la autoestima y el autoconcepto deben trabajarse desde edades muy tempranas, pues conllevarán la predisposición hacia el aprendizaje siendo conscientes de las capacidades que tienen para afrontar, los desafíos de la vida y las tareas académicas, ya que trae consigo pensamientos y sentimientos sobre sí. Helguera y Oros (2018), ligan el concepto de autoestima al perfeccionismo, pues ambos traen un proceso de comparación donde intervienen la autocrítica y autoexigencia, lo que en las y los individuos con baja autoestima suele ser excesiva y conducir a la insatisfacción, ya que presentan un perfeccionismo disfuncional que asocia el alcance de metas con el sentido de sí mismos, presentan baja aceptación de su persona y desarrollan rumiaciones persistentes acerca de lo que deberían ser, esto incrementa la sensación de fracaso y aflicción psicológica. Dixon, Earl, Lutz-Zois, Goodnight y Peatee (2014) manifiestan el impacto decisivo que puede tener sobre la salud mental y ven prometedor estudiar de qué manera se relacionan la autoestima y el perfeccionismo en estudiantes universitarios, concluyendo que el perfeccionismo

desadaptativo se correlaciona negativa y significativamente con la autoestima, pues las personas con estándares muy elevados y tendencia a la autocrítica en sus autoevaluaciones podrían percibir una alta discrepancia entre su desempeño real y aquel al cual pretenden llegar. Así, este tipo de alumnado se ve más vulnerable hacia el sentimiento desvalorización, pues la distancia entre el logro perseguido y su práctica real crea una experiencia negativa, lo que se puede interpretar según Flett, Besser, Davis y Hewitt (2003) como un indicador de la propia falta de valía que los expone a la angustia psicológica.

Por tanto, se entiende que las y los individuos con baja autoestima tienen un autoconcepto distorsionado que inflige directamente en sus sentimientos de fracaso, de valor personal e incluso la motivación hacia nuevos retos y metas de aprendizaje. También, se podría entender que este estudiantado busca, mediante las buenas calificaciones y las valoraciones de sus iguales, llenar vacíos personales propios de desajustes en la autopercepción.

5.2 Autoeficacia y rendimiento en la universidad.

Según Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz (2017), en lo referente a la enseñanza universitaria, se ha de tener en cuenta que las personas que acceden a esta deben organizarse de una manera muy diferente a la que se tiene hasta llegar a esta educación superior, ya que cambia desde el calendario escolar, hasta los métodos de enseñanza y evaluación. Es un currículo diferente e incluso la forma de competir es más visible. Por ello, se comprende que no se tienen las mismas herramientas para afrontar nuevos retos asociados al contexto universitario al iniciar una carrera y al finalizar la misma. Durante su formación, el alumnado va pasando por diferentes procesos de adaptación donde irá aprendiendo su propio estilo probando diferentes estrategias de aprendizaje que tendrán mayor o menor eficacia para sí.

Así, otro de los conceptos relacionados con la autoestima es la autoeficacia, una habilidad interpersonal que Bandura (1977) señala por las creencias del alumnado de cara a su eficacia para regular su propio aprendizaje y manejarlo. Es decir, que depende a su vez de la percepción de las propias capacidades para iniciar y desarrollar nuevas tareas académicas y asumir mayores responsabilidades. Por esto, se relaciona con el rendimiento académico ya que en la medida en que un o una estudiante tenga altos niveles de autoeficacia, podrá afrontar los retos de aprendizaje con una percepción más positiva sobre sí, conseguirá una mejor manera de organizar el tiempo, lo que contribuirá a su vez a un bienestar personal.

En el estudio de Cervantes, Valadez, Valdés y Tánori (2018) se infiere que el bienestar psicológico, la autoeficacia académica y la motivación al logro se relacionan con el éxito escolar, por lo que se entiende que son características propias de estudiantes con alto rendimiento, pues se cumplen las hipótesis que mantienen esta afirmación. Asimismo, en lo

que respecta a la autoeficacia académica, se constata que esta variable se relaciona con el alto rendimiento favoreciendo la asimilación de los procesos de aprendizaje de una manera menos estresante y más como una experiencia que dará como resultado la mejora de sus competencias académicas y profesionales. En esta medida se relaciona con un mejor desempeño de los y las estudiantes en las tareas que demanda el currículo al favorecer su enfoque en el aprendizaje y su persistencia en los trabajos (Contreras et al., 2005; Fenollar, Román y Cuestas, 2007; Lane, Lane y Kyprianou, 2004; Virga, 2012). Así, favorece tanto la persistencia como la autorregulación de los procesos de aprendizaje (Rubenstein, Del Siegle, McCoach y Greene, 2012) lo que permite que se tenga mejor tolerancia al estrés académico. En la misma línea, los resultados de este estudio apuntan líneas de intervención que mejoren el éxito académico del estudiantado universitario con programas que ayuden a crear recursos emocionales y cognitivos unidos a un proceso de aprendizaje más eficiente y efectivo.

Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz (2017) observan que la autoeficacia posibilita la adquisición de conocimientos y la mejora progresiva de los logros alcanzados (Schunk y Mullen 2012). Para Bandura (1982), es un mecanismo que activa el desempeño, esfuerzo, atención y persistencia relativas a las demandas de cada situación. Por lo que fomentar el desarrollo de las capacidades de las y los universitarios para aprender y asumir compromisos en sus tareas de investigación reduce el posible fracaso académico. A pesar de esto, al enfrentarse a ella, se encuentran datos que confirman la evidencia de inseguridades para realizarla como resultado de la poca autoeficacia y aptitud para llevarla a cabo de manera exitosa así como la visión de la tarea como un proceso generador de estrés. Estas representaciones provocan la deserción estudiantil de las tareas asociadas a la investigación y muchas veces sin haberla experimentado (Fan y Wolters, 2014; Korhonen, Linnanmäki y Aunio, 2014). Así, este estudio, recoge datos que muestran que el alumnado ve la investigación como otra actividad asociada al propósito final de titular, y no tan centrado en un aprendizaje que favorece la reflexión y la crítica dentro de la profesión. También, revela en el alumnado poca esperanza de ser efectivo en el desarrollo de las investigaciones, pues tiende a desequilibrar su interacción y obtención de recompensas cuando se vincula al proceso investigador Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz (2017). Por lo tanto, si el sujeto no confía en sus capacidades, difícilmente podrá alcanzar sus objetivos y ello refuerza la ausencia de eficacia para aprender a investigar.

Akin y Akin (2016), realizan una investigación cuyo objetivo era analizar la función mediadora de la autoeficacia social en la relación entre las creencias y sentimientos sobre el potencial académico y la satisfacción con la vida. Su estudio tiene algunas limitaciones dado

que requiere de más estudios para analizar mayor número de población, además, utilizó estadísticas correlacionales, por lo que no realiza aclaraciones contundentes sobre la causalidad, pues no se utiliza una medida cualitativa de estas variables. Sin embargo, realiza una contribución significativa al aludir a la autoeficacia social como componente de las creencias y sentimientos respecto al ámbito académico, haciendo referencia a la autoeficacia social, que permite que las personas no tiendan a exagerar sus miedos e inseguridades en situaciones sociales, evitando de esta manera los sentimientos de impotencia y conductas sociales desadaptativas (Grieve, Witteveen, Tolan, & Jacobson, 2014; Wei, Russell, & Zakalik, 2005). Es decir, que esta favorece la oportunidad de crear relaciones sociales con las cuales poder compartir sentimientos y emociones que ayuden a satisfacer necesidades básicas de la autoestima, creando un sentido de pertenencia a un grupo donde se puede ser valorado. Así, se crean pensamientos positivos que influyen directamente en la mejora de las creencias personales como el autoconcepto, por lo que la mejora de la autoeficacia llega a ser un indicador de satisfacción y bienestar en diferentes ámbitos de la vida de las personas.

En este sentido se puede decir que hay indicios de que existe una relación entre la autoeficacia social y la autoeficacia académica, en la medida en que ambas favorecen una mejor autopercepción. Beneficia directamente el sentido de valía, lo que a su vez conlleva un mejor rendimiento educativo, y quienes desarrollan su potencial académico obtienen un autoconcepto más positivo. Por ello, la autoeficacia puede ser entendida incluso como un componente del proceso de toma de decisiones con respecto a las creencias de desempeño que tengan las personas confeccionadas en su mente, pues pueden ser parte mediadora entre las habilidades que se tienen y las acciones que se ejecutan.

Bandura (1977) demostró que la creencia en las capacidades es un mecanismo mediador entre las habilidades y la acción que determina la conducta, el esfuerzo y el resultado (Becona, Rodríguez y Salazar, 1999). La autoeficacia puede ser entendida como un sistema de creencias construidas por el sujeto a partir de sus experiencias personales, que condicionan y predicen la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas vinculadas con la capacidad de desempeño de determinadas acciones humanas (Garrido, Masip y Herrero, 2009; Moritz, Feltz, Fährbach y Mack, 2000; Olaz, 2003; Pajares, 2003; Tejada, 2005; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Las personas que creen poder controlar las amenazas no manifiestan una gran frecuencia de pensamientos negativos y por ende controlan estados de ansiedad (Sarason, 1988; Kent y Gibbons, 1987).

En definitiva, los conceptos de autoeficacia, autoestima, autoconcepto, se correlacionan entre sí de tal manera que componen la personalidad de la persona y tiene efectos en los actos

que lleva a cabo en sus ámbitos personales, sociales y académicos; sus creencias, sus relaciones y su rendimiento.

5.3 Motivación hacia el aprendizaje universitario.

Dentro del estudio de Bolívar y Rojas (2014), se observan autores que incluyen el autoconcepto como un componente esencial de la motivación, es decir, que está dentro de las variables que fundamentan el aprendizaje. En este sentido, motivación y autoconcepto forman parte del proceso de aprendizaje que las personas llevan a cabo, en la medida en que conforman un esquema que conlleva un freno o incentivo a realizar determinadas acciones. La motivación podría señalarse como un motor que guía hacia el éxito o al fracaso de las actividades que se ponen en marcha a lo largo de nuestra vida, pues se entiende que mantiene el ritmo o las ganas fijadas en dicha acción, es decir, el rendimiento. No obstante, a día de hoy, se sigue discutiendo acerca de cuál es exactamente su origen, aunque sabemos que se observan motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Es por esto que dentro del ámbito de la educación, la motivación intrínseca se podría percibir como parte de la predisposición, expectativas o actitud positiva para aprender y seguir una formación de manera más autónoma. Entonces, es realmente importante ver los factores intrínsecos y extrínsecos relacionados con la motivación para el desarrollo de actitudes adaptativas hacia las actividades académicas, comprendiendo cómo los sentimientos de seguridad sobre las propias capacidades promueve que el estudiantado participe en actividades, se plantee nuevos objetivos y asuma la responsabilidad de sus logros en los diferentes ámbitos de la vida. Asimismo, dentro de la extrínseca, el sentir afecto y atención por parte de personas significativas así como recibir buenos resultados del esfuerzo realizado ayuda positivamente a mejorar el rendimiento. En consecuencia, la caracterización general de la motivación lleva consigo procesos que se implican en la persistencia de la conducta de las personas, sin embargo, actualmente se sigue trabajando en buscar la forma más eficiente de optimizar la motivación hacia las tareas de investigación universitaria.

Palomo (2014) recoge datos de otros autores como Bong, Ahn y Kim (2012) que compararon las autovaloraciones (autoconcepto, autoeficacia y autoestima) con respecto al valor que añade la motivación al rendimiento del estudiantado, y encuentran que esta tiene mayor fuerza en secundaria, es decir, en la adolescencia. Así, se ha comprendido que a medida que se crece se deben ir buscando las propias motivaciones para encaminar las acciones hacia los propósitos que las personas se van marcando. Por otro lado, Zhou y Urhahne (2013) analizan la repercusión del juicio del profesorado y la motivación del alumnado, las consecuencias psicológicas (expectativas) y conductuales (rendimiento) (Palomo, 2014). Así

surgen dos grupos formados por las y los estudiantes subestimados, que obtienen modelos más desadaptativos (atribuyendo su éxito a causas externas a sí y los fracasos a causas internas), y las y los sobreestimados, quienes mantienen un modelo más adaptativo obteniendo los juicios del profesor como una fuente de sustento de una alta motivación.

En este sentido, se comprende que cuando hablamos de estudios superiores como los universitarios, donde el alumnado elige una carrera a través de sus propios intereses y motivaciones, la contradicción entre las supuestas ganas y motivos para aprender y la actitud que tienen al enfrentarse al aprendizaje, sugiere que hay diferentes factores externos e internos que juegan un papel en la determinación. Por esto, se puede concluir que cuando el estudiantado se enfrenta a diferentes tareas ha de estar motivado para su elaboración, porque una baja motivación puede generar ansiedades e inquietudes que desemboquen que este se considere poco competente en su plano psicológico (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017). Sin embargo, al tratarse de consideraciones subjetivas, son difíciles de medir y cuantificar, ya que también conlleva un proceso cambiante al desarrollarse a través del contacto con nuevas vivencias, sentimientos, creencias y emociones (Lledó, Perandones, Herrera y Lorenzo (2014). Asimismo, también se entiende que dentro de las motivaciones extrínsecas se encuentran factores familiares como son el nivel de estudios de los padres y el apoyo recibido por su parte, o también los económicos, que influyen en la posibilidad de poder pagar los estudios y mantenerse mientras los realiza, así como de poder acceder a los recursos que necesite (Palomo, 2014).

Por otra parte, Bejar (2018) llevó a cabo una investigación donde se observan resultados que manifiestan la tarea prioritaria que conlleva el acompañamiento del alumnado mediante la tutoría en la educación superior. Esto se podría ver como un sustento para el proceso de desarrollo y formación, ayudándole a fortalecer su perfil profesional y el camino a seguir para enfocar su vocación. En este sentido, de una manera transversal se mejoró la autoestima, la participación y, además, pudo conseguir mayor compromiso y responsabilidad en sus estudios. Por ello, se puede afirmar que a través de este tipo de propuestas se puede conseguir aumentar las motivaciones del alumnado universitario. La baja motivación presente entre los y las estudiantes y su incidencia sobre la deserción plantean a la educación universitaria la ejecución de programas y herramientas motivadoras que promuevan pensamientos positivos y perseverancia ante los retos que le propone el currículo educativo (Palomo, 2014). De esta manera, se entiende que pueden evitar acciones que dificulten el progreso y desemboquen en apatía, pues en la medida que aumenten las situaciones en las que no se sienta motivado habrá mayor repercusión en el rendimiento y la autoeficacia para resolver las actividades educativas.

5.4 Self-handicapping y procrastinación.

La investigación realizada acerca de las estrategias que utiliza el alumnado para protegerse emocionalmente frente al estrés académico, han dado como resultado el análisis de dos conceptos, el self-handicapping y la procrastinación.

Cuando se habla de estrés académico se hace referencia al conjunto de reacciones que siente la persona ante determinadas actividades académicas que conllevan una evaluación. Barraza y Barraza (2019) encuentran datos que señalan como el estrés se llega a relacionar con la depresión y a la carencia de motivación para encontrar satisfacción en lo que realizan y los sentimientos consigo mismo, que serán más negativos. Así, comprenden que cuando las personas están deprimidas no realizan proyectos ni sienten aspiración a proponerse alguno, ya que el inicio de toda tarea resulta generadora de ansiedad. En este sentido, prevenir y afrontar el estrés de forma adecuada se podría relacionar con tener mayor autoeficacia, ya que en la medida que se pueda manejar lo que cause la sensación de estrés, la persona podría organizar mejor los pasos a seguir para encaminar las actividades académicas pudiendo disfrutar y sentir más plenitud con lo que está realizando. Así pues, para poder controlar las situaciones de estrés se entiende que las personas necesitan disponer de una buena autoestima y fuerte personalidad que permitan hacer frente a lo que se atraviese.

Según Balkis y Duru (2007):

La procrastinación puede ser entendida como un fenómeno en el cual la persona afectada se niega a atender una responsabilidad necesaria, como la realización de una tarea o la toma de una decisión de manera oportuna, a pesar de sus buenas intenciones de aplazarlo y de las consecuencias negativas, molestas e inevitables que sobrevienen. (Becerra, 2012, p.86)

Otro autores Ferrari, Johnson y Mc Coown, 1995 indican que:

Procrastinación hace referencia a un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia para desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente se acompaña de sentimientos de ansiedad, inquietud y abatimiento. (Becerra, 2012, p.134)

Así, como se viene describiendo en esta investigación, entre los constructos que envuelven el proceso de aprendizaje también se encuentran las acciones que el alumno pone en marcha, en este caso, el aplazamiento de la tarea aún con consecuencias negativas por lo mismo. Es resultado de la aversión hacia determinadas actividades académicas dentro del contexto universitario, pero también surge del miedo al fracaso y por la baja autoestima, o en esta línea, por altos niveles de ansiedad frente a lo que el alumno percibe como un estresor. En este sentido se puede deducir que con un menor grado de autoestima, autoconcepto y

motivación, las personas tenderán a actuar en base a unas creencias más negativas y distorsionadas acerca de sí, lo que trae consigo actitudes desadaptativas que no permiten una adecuada organización de lo que se va a realizar.

Analizando los principios de la teoría cognitivo-conductual en las que se nombran autores como Beck, Skinner, Ellis, Bandura, entre otros. Se confirma la importancia de los procesos cognitivos ocultos, a través de los cuales las personas interpretan sensaciones y emociones, y en consecuencia actúan de acuerdo con sus pensamientos, que pueden ser racionales y adaptativos o disfuncionales. En el primer caso, consiguiendo ejecutar la actividad pertinente, en el segundo, estando aturvido por las percepciones erróneas y negativas de sí mismo mientras expresa la urgencia de cumplir con el quehacer.

Becerra (2012) analiza diferentes estudios que resaltan el elevado porcentaje de estudiantes que presenta, en distintos niveles académicos, conductas desadaptativas y vinculadas con la procrastinación (Morford, 2008; Rosário et al., 2009; Balkis & Duru, 2009). Además, en diferentes investigaciones y revisiones sistemáticas, se concluye que no es un problema exclusivo del ámbito educativo, esto quiere decir que muchas personas, no solo las y los estudiantes, tienen problemas vinculados a la procrastinación que se manifiestan a través de la ansiedad, el estrés, la baja autoestima, entre otros aspectos que van afectando al rendimiento, sentimiento de culpa, falta de autoeficacia y postergación de la tarea. También, encuentra dentro del estudio de (Steel, 2011), un modelo actualizado de la procrastinación, donde el autor sugiere una ecuación apoyada en gran cantidad de datos de estudios meta-analíticos y revisiones, con la que se entiende que las personas que más procrastinan son aquellas que tienen una baja expectativa sobre los resultados a obtener. Así, se razona que con el uso de estrategias y recursos psicológicos, el alumnado podrá buscar una regulación de sus emociones para poder enfrentarse a la ansiedad, la parálisis y el bloqueo, consiguiendo organizar el tiempo para realizar su tarea de manera autorregulada.

Por otra parte, la relación de procrastinación con el rendimiento y otros tipos de conductas asociadas como respuesta a actividades académicas que resulten amenazantes, se afirman dentro de los estudios como excusas anticipatorias utilizadas con propósito de autosabotaje y obstaculización. Esto lleva directamente a la diferencia entre self-handicapping conductual y self-handicapping alegado (Leary y Shepperd, 1986). El primero, está basado en la acción de procrastinar, sobreesforzarse o no implicarse adecuadamente. El segundo, una discrepancia entre los propósitos y los actos realizados, se basa en expresar verbalmente obstáculos que dificultan la realización del quehacer, como por ejemplo, cansancio, ansiedad o enfermedad. Así, el sentimiento de inferioridad e incompetencia se ve respaldado por otros

factores que no son tan personales. Sin embargo, en contraste con el conductual, el self-handicapping alegado no interfiere obligatoriamente en las acciones del sujeto, por ello es considerado menos dañino para el rendimiento del alumnado (Clarke y MacCann, 2016; Ferradás, Freire, Valle y Núñez, 2017). En este sentido, se precisa argumentar que estudiantes con inseguridades muy marcadas por baja autoestima, se pueden llegar a enfrentar a las actividades académicas con miedo por poder demostrar su competencia y conseguir esconder sus limitaciones, ayudándose del self-handicapping conductual, alegado o ambos, como estrategia autolimitante. Esto se sostiene con otros trabajos que relacionan este concepto con el rendimiento (Ferradás et al., 2017; Midgley y Urda, 2001). Asimismo, dentro de este estudio de Ferradás, Freire, Rodríguez y Piñero (2017) que trata de identificar posibles perfiles de estudiantes a partir de la combinación de self-handicapping (conductual y alegado) y la autoestima, aporta resultados que permiten verificar la relación entre baja autoestima y poca motivación de logro con alto grado de self-handicapping, ya que es mayor en estos perfiles de estudiantes. Además, ofrece una visión de concordancia entre una autoestima moderada y el uso de esta estrategia en escaso grado.

Por último, Ferradás, Freire, Rodríguez y Piñero (2015), donde estudian los motivos por los cuales el alumnado adopta este tipo de conductas, se afirma que la atención en este tema aumenta notoriamente dado los riesgos que envuelven al estudiantado al sumirse en un círculo peligroso de baja motivación, bajas expectativas y bajo rendimiento. Se analiza si hay diferencias en el uso de estas estrategias autoobstaculizantes en los universitarios al introducir la variable curso. Se entendió que en procesos de transición académica el alumnado podría presentar un bajo grado de autocontrol, por lo que esperaban que los y las estudiantes de primer curso hicieran un mayor uso de self-handicapping. Sin embargo, se encontraron que su hipótesis no se sostiene al ser los de tercer curso quienes muestran una elevada utilización de las mismas. Aun así, el tamaño de estas diferencias es pequeño. En esta medida, se ha comprendido que esto es así dado el tránsito al ámbito laboral.

6. Discusión y conclusiones

A continuación se presenta la sección final de esta revisión sistemática, donde se da paso a un discurso establecido entre los datos obtenidos en los resultados de este estudio y las conclusiones a las que se llegan a través de estos para poder responder a los objetivos específicos. Sin embargo, se reconocen las limitaciones metodológicas de la misma, pues se han utilizado solamente 4 bases de datos, siendo los documentos seleccionados únicamente en inglés y español. Asimismo, en alguno de los artículos se utilizó una muestra más bien pequeña o tuvieron un corto periodo de estudio.

Realizar una investigación sobre las afectaciones de la baja autoestima y las inseguridades arraigadas a la misma, ha sido de vital importancia tras observar la experiencia vivida por los estudiantes al finalizar una carrera universitaria. Aun manteniendo un muy buen rendimiento, siendo resilientes con todo el contexto personal y educativo, se ha luchado también contra las estrategias de autosabotaje constantemente. Por esto, para comenzar este apartado final, se comienza por afirmar la significativa repercusión de la autoestima como componente vital en el aprendizaje y formación profesional del estudiantado universitario.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se consigue analizar que en la predisposición hacia el aprendizaje influyen constructos como el autoconcepto, la motivación, la autoeficacia y el uso de estrategias de self-handicapping o de procrastinación, en la medida en que a través de los mismos se construye un nivel de autoestima determinado. El miedo y las inseguridades suponen un obstáculo para afrontar situaciones nuevas, por ello, el presente trabajo constata que a menor nivel de autoestima, la concepción de un autoconcepto distorsionado de la realidad y, por ende una baja motivación, el alumnado se acoge en mayor medida al uso de un pesimismo defensivo como mecanismo de resguardo. También se ha podido deducir que el uso moderado de estrategias self-handicapping si funciona como estrategia autoprotectora, pero los datos significativos muestran el perjuicio que causa cuando su uso es muy alto. Así, los resultados obtenidos permiten explicar la correlación entre cada uno de estos conceptos que juegan un papel primordial en el rendimiento académico del alumnado universitario, ya que favorecen, de manera evidente, el desarrollo de una actitud positiva del alumnado hacia las actividades educativas.

Desde esta mirada, resulta pertinente prestar atención a los factores del contexto académico que pueden inferir en el miedo al fracaso y la motivación del alumnado, pues se entiende la motivación personal como un estado emocional positivo que tiene su origen en nuestras propias creencias, pero que también se ve afectada por circunstancias y contextos ajenos a la persona, en este caso, por ejemplo, las actividades académicas que acarrear mayor autoeficacia y seguridad en las propias competencias. En esta medida, tanto el contexto cómo las valoraciones que tienen los estudiantes de sí mismos, repercuten en nuestra autoestima, nuestras acciones y nuestro rendimiento en los diferentes ámbitos de la vida. Así, coincidiendo con los datos obtenidos dentro del estudio de Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz (2017), se comprende que tanto el autoconcepto como la motivación y la autoeficacia son fundamentales para conseguir completar adecuadamente las actividades académicas sin sufrir un excesivo sentimiento de incompetencia o invalidez ante las mismas, sobre todo en procesos de transición académica, donde los logros pueden aportar una visión positiva hacia lo que se va a realizar.

Asimismo, Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz (2017) indican que las creencias que conformen estos constructos en cada alumno y alumna tendrán influencia en la motivación intrínseca que alcance, lo que a su vez posibilitará una mayor tendencia hacia la autoeficacia, pues facilita la adquisición de conocimientos y la mejora continua en el rendimiento ayudando a impulsar la atención para aprender y comprometerse con las tareas académicas (Schunk y Mullen, 2012). En este sentido, de acuerdo con estos autores que centran su estudio en la autoeficacia para el aprendizaje de las investigaciones, se entiende que unas creencias negativas y distorsionadas sobre las capacidades propias, provocan la deserción de estas tareas incluso sin haberlo intentado (Fan y Wolters, 2014; Korhonen, Linnanmäki y Aunio, 2014). Es decir, las consecuencias que acarrea se pueden centrar principalmente en la ausencia de eficacia para aprender a investigar y por ello sugieren promover la mejora de la seguridad y confianza personal a través del trabajo colaborativo, tratando de intensificar la formación de imágenes positivas ante este tipo de tareas académicas (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017).

De este modo, con respecto a los objetivos específicos de este estudio, también se puede deducir que si el alumnado se tiene en mejor estima y valor puede tener mayor capacidad para resolver sus retos sin dejarse vencer por las dificultades. El hecho de que puedan reconocer sus logros y sentirse orgullosos puede favorecer la autonomía y el aumento de seguridad para verse capaz de enfrentarse a nuevos retos y nuevas decisiones. Por lo que se entiende que el bienestar general favorecerá el sentido de identidad y forma parte de la perspectiva a través de la cual se interpreta la realidad, aumentando sus expectativas y su motivación. Así, asumir la responsabilidad de sus propios logros sin dejarse abrumar por pensamientos pesimistas que le hagan sentirse inferior a los demás o un personaje pasivo en los logros obtenidos. En esta medida, con el trabajo colaborativo promovido por el profesorado con vocación por la educación se podría trabajar, dentro del contexto universitario, un ambiente que ayude a evitar el vínculo que tienen entre el rendimiento y su valor personal, que fomente el amor por la profesión y las tareas que puedan resultar más tediosas, que promueva estrategias de estudio que le faciliten los procesos a enfrentar.

Dada la época que se está viviendo actualmente tras el paso del COVID-19, el alumnado necesita recursos psicológicos personales como herramientas para afrontar vacíos existenciales y sentimientos de incompetencia frente a las nuevas circunstancias e incertidumbres que trae la vida, de ahí la importancia de tener mayor fijación en la orientación profesional y vocacional así como en la educación emocional de los universitarios. Se encuentran en una etapa de la vida donde es importante sentirse seguro para tomar decisiones de cara al futuro que quieran alcanzar, su proyecto de vida. Y para ello debe hacer uso de su autoestima, su autoconocimiento

y su motivación tanto intrínseca como extrínseca, pues la realidad es que a muchos jóvenes se les han asignado conductas y responsabilidades sin considerar las particularidades, las condiciones sociales y los contextos a los cuales pertenece.

En esta medida, tanto la pedagogía como la psicología son requeridas para el avance del re-aprendizaje humano y sus verdaderas capacidades y habilidades, pues a través de un adecuado acompañamiento el alumnado podrá descubrir sus propios alcances y autodefinirse con herramientas internas, lo que se entiende vital para poder formar a profesionales empoderados con su vocación. Así, coincidiendo con Bejar (2018), se analiza que la tutoría dentro del ámbito universitario, llevada a cabo de manera transversal en cada área, puede lograr una educación integral abarcando las diferentes dimensiones de la formación: personal, comunitaria, intelectual y social, que permitan a las personas desarrollarse profesional y emocionalmente. Este autor se ayuda de otros autores como Díaz, et al. (2012) para poder confirmar que la tutoría es un instrumento que juega un papel primordial para brindar un acceso, permanencia y un egreso de calidad del ámbito académico universitario. Aun así, es preciso tener en cuenta que estas conclusiones tienen ciertas limitaciones para afirmarse como completamente válidas, dada la cantidad de estudios que aún se pueden revisar y llevar a cabo.

Para finalizar, es posible concluir de manera general, que todos los conceptos analizados para ver las afectaciones de la autoestima en el aprendizaje y la formación de los universitarios, están estrechamente relacionados y tienen un impacto en la calidad de vida (emociones) y el rendimiento del estudiantado, pues pueden conllevar estrategias de procrastinación que aumentan la sensación de estrés y ansiedad. Aun así, a pesar de estas evidencias, no son numerosos los estudios que exploran estas variables de manera conjunta con un alcance superior, por esto se comprende que es un tema con un amplio potencial de desarrollo. En esta medida, las conclusiones de esta investigación pueden ser la base para proponer futuros estudios y planes de intervención más profundos y exhaustivos sobre la orientación profesional y vocacional, y el acompañamiento a través de la tutoría dentro del ámbito universitario. De esta manera, se podría paliar el impacto que pueda tener tanto el estrés como las estrategias de self-handicapping y procrastinación en la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico, así como en la calidad de vida y bienestar general del estudiantado.

7. Bibliografía

Akin, A. y Akin, U. (18 de julio de 2016). Creencias y sentimientos sobre el potencial académico y satisfacción vital: el rol mediador de la autoeficacia social. *Revista de Psicología Social*, 31(3), 509-520. [Academic potential beliefs and feelings and life satisfaction: the mediator role of social self-effi \(tandfonline.com\)](https://doi.org/10.1177/0214185116666666)

- Balkis, M. y Duru, E. (2007). The evaluation of the Major Characteristics and Aspects of the Procrastination in the Framework of Psychological Counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376-385.
- Balkis, M. y Duru, E. (2009). Prevalence of academic pro-crastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1),18-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9–44. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206311410606>.
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 132-151. [Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior \(scielo.org.mx\)](https://doi.org/10.24068/rie.v28n1.132-151)
- Becerra, L. D. A. (diciembre de 2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85-94. [Vista de Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación \(ibero.edu.co\)](https://doi.org/10.1016/j.ripsy.2012.12.001)
- Becona, ~ E. Rodríguez, A. y Salazar, I. (1999). *Drogodependencias (5) Universidad de Santiago de Compostela*.
- Bejar, L. H. (2018). La Tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 52-58. [La tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida \(sld.cu\)](https://doi.org/10.24068/rys.v10n1.52-58)
- Bolívar, J. M. y Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 44, 1-13. [El aprendizaje humano es un fenómeno complejo](https://doi.org/10.24068/red.v44n1.1-13)
- Bong, M. Cho, C. Ahn, H. S. y Kim, H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 336-352.
- Bongiorni, P.A. (2015). *Autoestima y rendimiento académico*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Estudios de Posgrado. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0922_BongiorniPA.pdf

- Cabanach, R. G. Gestal, A. S. Rodríguez, C. F. y Canedo, M. D. M. F. (junio de 2014). Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1). [Vista de Relaciones entre autoestima y estresores percibidos en estudiantes universitarios \(formacionasunivep.com\)](#)
- Cardona, L.C. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios* [Trabajo de Grado, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16050/1/CardonaLeandra_2015_RelacionesProcrastinacionAcademica.pdf
- Cerezo, M. T. Casanova, P. F. (2007). *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria*. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_31.pdf
- Cervantes, D.I. Valadez, M. D. Valdés, A. A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17. [Revista Psi desde el caribe Diana.pdf \(uacj.mx\)](#)
- Clarke, I. E. y MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and Individual Differences*, 100, 6-11. doi:10.1016/j.paid.2016.03.080
- Contreras, F. Espinosa, J. Esguerra, G. Haikal, A. Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. <http://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Criollo, M. Romero, M. y Fontaines-Ruiz, T. (18 de enero de 2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Revista Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. [Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios | Revista de psicología \(copmadrid.org\)](#)
- Dixon, L. J. Earl, K. A. Lutz-Zois, C. J. Goodnight, J. A. y Peatee, J. J. (2014). Explaining the Link Between Perfectionism and Self-Forgiveness: The Mediating Roles of Unconditional Self-acceptance and Rumination. *Individual Differences Research*, 12(3), 101-111. <https://goo.gl/oQDNXrv>
- Fan, W. y Wolters, C. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 22-39. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12002>

- Fenollar, P. Román, S. y Cuestas, P. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891. doi:10.1348/000709907X189118.
- Ferradás, M. M. Freire, C. Regueiro, B. Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Valle, A. (2015). Estrategias de self-handicapping en estudiantes universitarios. Diferencias entre cursos [Self-handicapping strategies in university students. Differences between courses]. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. 1*, 63-66. doi:10.17979/reipe.2015.0.01.345
- Ferradás, M. M. Freire, C. Núñez, J. C. Piñeiro, I. y Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 56, 128-135. doi:10.1016/j.lindif.2016.10.018
- Ferrari, J. R. Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. *Plenum Press*.
- Flett, G. L. Besser, A. Davis, R. A. y Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of Perfectionism, Unconditional Self-acceptance, and Depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior therapy*, 21, 119-138. <https://goo.gl/BiJi99>
- Freire, C., Rodríguez-Martínez, S., & Piñeiro-Aguín, I. (2018). Perfiles de self-handicapping y autoestima y su relación con las metas de logro. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(3), 545-554.
- Garrido, E. Masip, J. y Herrero, C. (2009). (1a ed.). *Autoeficacia y Delincuencia (1)*. Dykinson.
- González, B. (mayo de 2018). ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 781. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/58899/4564456551415>
- Grieve, R. Witteveen, K. Tolan, G. A. y Jacobson, B. (2014). Development and validation of a measure of cognitive and behavioural social self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 59, 71–76. doi:10.1016/j.paid.2013.11.008
- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.
- Helguera, G. P. y Oros, L. B. (1 de abril de 2018). Perfeccionismo y autoestima en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Pensando Psicología*, 14(23), 1-12. [CONICET Digital Nro.6acb2641-1f94-4fed-b83f-39cbb0a57dfd A.pdf](https://doi.org/10.17979/revista.pensando.psicologia.2018.14.23.1)
- Kent, G. y Gibbons, R. (1987). Self-efficacy and the control of anxious cognitions. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 18, 33–40.
- Korhonen, J. Linnanmäki, K. Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational out. *A person-centred approach Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.

- Lane, J. Lane, A. y Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256. doi:10.2224/sbp.2001.29.7.687
- Leary, M. R. y Shepperd, J. A. (1986). Behavioral selfhandicapping vs. self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Lledó, A. Perandones, T. M. Herrera, L. y Lorenzo, G. (2014). Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *INFAD Revista de Psicología*, 7(1), 161-170. [CM0377.qxd \(ua.es\)](#)
- Mejía, A. Pastrana, J.J. y Mejía, J.M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Revista Teoría de la educación*, 1-13. [2.3.Autoestima y desarrollo.pdf \(aragon.es\)](#)
- Midgley, C. y Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. doi:10.1006/ceps.2000.1041
- Morford, Z. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: an exploratory study [Tesis de grado no publicada, Institute of Technology Georgia].
- Moritz, S. Feltz, D. Fahrback, K. y Mack, D. (2000). The Relation of SelfEfficacy Measures to Sport Performance: A Meta-Analytic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 280–294. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Naranjo, M.L. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista de Educación*, 34(1), 31-53. [Vista de Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas \(ucr.ac.cr\)](#)
- Olaz, F. (2003). Modelo Social Cognitivo del Desarrollo de Carrera. *Evaluar*, 3, 15–34.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139–158. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308222>
- Palomo, M. P. (30 de marzo de 2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *Revista Psicología y Mundo Moderno*, 6(1), 221-228. [Vista de El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica \(infad.eu\)](#)
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Prentice Hall.
- Rosário, P. Costa, M. Núñez, J. González-Pienda, J. So-lano, P. y Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.

- Rubenstein, L. Del Siegle, S. McCoach, B. y Greene, M. (2012). A complex quest: the development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678-694. doi:10.1002/pits.21620
- Sánchez Hernández, A. M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Revista studiositas*, Vol. 5 no. 2 (ago. 2010); p. 88-93.
- Sarason, I. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7. <http://dx.doi.org/10.1080/10615808808248215>
- Schunk, D. y Mullen, C. (2012). Self-Efficacy as an Engaged Learner. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wyli (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (219-235). Springer Science & Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Silva. I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19 (1), 241-256. [a13v19n1.pdf \(scielo.sa.cr\)](http://dx.doi.org/10.133v19n1.pdf)
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117-123.
- Vega, M.A. (2018). Autoestima y Rendimiento Académico en Estudiantes del Programa de Inducción a la Vida Universitaria. In *Trends and challenges in higher education in Latin America*, 216-224. [22.pdf \(adayapress.com\)](http://dx.doi.org/10.22.pdf)
- Virga, J. (2012). *Examining the perceptions and sources of the self-efficacy beliefs of principals of high-achieving elementary schools*. [Tesis doctoral, University of Maryland] http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/13141/VirgaJ_umd_0117E13355.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wei, M. Russell, D. W. y Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 602-614. doi:10.1037/0022-0167.52.4.602
- Yeung, A. S. Craven, R. y Kaur, G. (2012). Gender differences in achievement motivation: grade and cultural considerations. *Psicología de las diferencias de género*, 59-79.
- Zimmerman, B. Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21.