

Aburrimiento académico: Concepto y medida**Academic boredom: Concept and measurement**

Ramón Rodríguez-Montalbán¹, Adam Rosario-Rodríguez², Xavier S. López-León³, Camila Z. Cancel-Rosario⁴, Jenni A. Acosta-Peña⁴, Cristina E. Adrianza-Castelló⁴, Sheila M. Cedeño-Aponte⁴, Jonathan López-Negrón⁴, Leiny W. Porquin-González⁴, Johan J. Santiago-Aponte⁴
Universidad de Puerto Rico en Cayey, Universidad Carlos Albizu, Centro Comprensivo de Cáncer y Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano

Recibido: 27 de diciembre de 2023**Aceptado:** 22 de febrero de 2024**Publicado:** 26 de abril de 2024**Resumen**

El aburrimiento académico es un fenómeno psicosocial que afecta a las personas en el contexto académico y es pertinente la existencia de instrumentos para medirlo en el contexto hispanoparlante. El propósito de este estudio fue desarrollar una escala para medir el aburrimiento académico. La muestra constó de 1,151 estudiantes universitarios en Puerto Rico entre las edades de 21 a 57 años (60% femenino y 40% masculino). Se desarrolló la Escala de Aburrimiento Académico adaptada de una Escala de Aburrimiento Laboral. Los resultados demostraron que la escala cuenta con excelentes propiedades psicométricas. Se concluye que el tener una escala reducida que mida adecuadamente la experiencia del aburrimiento académica permitirá expandir el desarrollo de investigaciones sobre este fenómeno en contextos académicos hispanoparlantes que podrían contribuir en el mejoramiento de la experiencia académica en los estudiantes.

Palabras clave: aburrimiento académico, psicometría, estudiantes universitarios, escala de aburrimiento académico

Abstract

Academic boredom is a psychosocial phenomenon that affects people in the academic context, and instruments to measure it in the Spanish-speaking context are relevant. This study aimed to develop a scale to measure academic boredom. The sample consisted of 1,151 university students in Puerto Rico between the ages of 21 and 57 years (60% female and 40% male). The Academic Boredom Scale was developed and adapted from a Work Boredom Scale. The results showed that the

¹ Doctor en Psicología Industrial-Organizacional y Catedrático Auxiliar en el Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. Toda correspondencia relacionada con este artículo debe ser dirigida a: ramon.rodriguez14@upr.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2414-1943>.

² Doctor en Psicología Industrial-Organizacional y Catedrático Auxiliar en la Universidad Carlos Albizu, San Juan, Puerto Rico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1603-5040>.

³ Centro Comprensivo de Cáncer de la Universidad de Puerto Rico. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0215-6780>.

⁴ Estudiante en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.

scale has excellent psychometric properties. It is concluded that having a reduced scale that adequately measures the experience of academic boredom will allow the expansion of the development of research on this phenomenon in Spanish-speaking educational contexts that could contribute to the improvement of the academic experience of students.

Keywords: academic boredom, psychometrics, university students, academic boredom scale

El aburrimiento es un término que tiene varias concepciones o significados. Los autores Goetz y Hall (2014) señalan que el aburrimiento es una experiencia emocional. Además, Mikulas y Vodanovich (1993) destacan que el aburrimiento se puede distinguir entre un estado psicológico y un rasgo. Cabe destacar que la mayoría de los autores coinciden con la noción de que el aburrimiento es una emoción común (Farmer & Sundberg, 1986; Pekrun et al., 2010). En este sentido, el aburrimiento académico se conceptúa como una emoción negativa vinculada a los aspectos académicos (Torales & Barrios, 2021). En las últimas décadas, los efectos del aburrimiento han sido un tema de investigación importante para la comunidad psicológica. La literatura revisada del aburrimiento académico destaca entre las consecuencias más comunes experimentar un fuerte sentimiento de impotencia, culpabilidad introspectiva y bajo rendimiento académico (Sharp et al., 2017). El aburrimiento académico es un obstáculo que ha creado una cantidad de consecuencias en los estudiantes tales como, ausentismo y conductas mal adaptativas (Sharp et al., 2017), sentimientos de soledad, estrés y uso problemático del internet (Skues et al., 2016). Incluso se han creado varios instrumentos a nivel cualitativo (Acee et al., 2010) que nos van acercando a contestar las interrogantes de este fenómeno en el contexto académico.

De acuerdo con Farmer y Sundberg (1986) hay discrepancia entre la importancia del aburrimiento como problema en la psicología, en los contextos educativos y del trabajo, así como la escasez de investigación del tema. Sin embargo, en la literatura revisada se evidencia una notable escasez de instrumentos para medir el aburrimiento académico en contextos hispanoparlantes. En

la literatura se evidencia un enorme vacío en cuanto a la disponibilidad de instrumentos para medir el aburrimiento académico en los contextos hispanoparlantes. Por tanto, se hace evidente la necesidad de tener un instrumento para medir el aburrimiento académico que sea específicamente para la comunidad hispana. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo se manifiesta el aburrimiento académico en estudiantes universitarios? ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de Aburrimiento Académico?

Para abordar estas preguntas, partimos de la noción de aburrimiento laboral propuesta por Martínez-Lugo y Rodríguez-Montalbán (2016) y desarrollamos un instrumento para medir el aburrimiento en el contexto académico. Analizamos las propiedades psicométricas del instrumento de aburrimiento académico. A su vez, vemos cómo el aburrimiento académico guarda similitud en su estructura con la experiencia del aburrimiento laboral. Este estudio pretende atender el vacío en la literatura, proveyendo un instrumento con cualidades psicométricas adecuadas para poder medir el aburrimiento académico en los contextos universitarios hispanoparlantes.

El aburrimiento como emoción

Investigadores como Farmer y Sundberg (1986) reconocen que el aburrimiento es una emoción común. Para Pekrun et al. (2010) el aburrimiento es considerado como una experiencia emocional específica que consta de cinco componentes: afectivo, cognitivo, motivacional, fisiológico y expresivo. El componente *afectivo* se refiere a una sensación desagradable y aversiva; el *cognitivo* se refiere a percepciones alteradas del tiempo; el *motivacional* se refiere al deseo de modificar o alejarse de una actividad; el *fisiológico* se refiere a la excitación reducida; y el *expresivo* se refiere a expresiones faciales, vocales o de postura (Pekrun et al., 2010).

Por otro lado, hay autores que conceptúan el aburrimiento como un estado psicológico no placentero formado por tres componentes: afectivo, cognitivo y motivacional (Goetz & Hall, 2014;

Mikulas & Vodanovich, 1993; Vogel-Walcutt et al., 2012). El componente cognitivo explica el aburrimiento como un estado desagradable y aversivo (Mikulas & Vodanovich, 1993; Vogel-Walcutt et al., 2012). El componente cognitivo está caracterizado por una percepción alterada del tiempo. Por último, el componente motivacional está caracterizado por el deseo de evitar o modificar la situación (Goetz & Hall, 2014).

El aburrimiento como estado y rasgo

Es importante destacar que el aburrimiento se ha conceptualizado como un rasgo (Farmer & Sundberg, 1986) o como un estado psicológico de respuesta a la baja estimulación del ambiente (Mikulas & Vodanovich, 1993). El aburrimiento como rasgo, se entiende como la propensión de una persona a pasar por sentimientos de desinterés (Farmer & Sundberg, 1986). Más que una respuesta al contexto es una característica individual que las personas tienden a tener mayor propensión a experimentar aburrimiento (Tam et al., 2021). Por otro lado, para Mikulas y Vodanovich (1993) el aburrimiento como estado, se refiere a “un estado de ser o de conciencia” y una combinación parcial de percepciones, cogniciones de afecto y atribuciones. Estos autores definen el aburrimiento como “un estado de excitación e insatisfacción relativamente baja que se atribuye a una situación inadecuadamente estimulante” (p. 43). Cabe destacar que la experiencia del aburrimiento también se puede manifestar en el contexto académico.

Aburrimiento académico

El aburrimiento es una emoción omnipresente en el contexto educativo (Goetz & Hall, 2014). Cuando se experimenta en el escenario educativo, es considerado como una emoción académica (Pekrun et al., 2002). Las emociones académicas son aquellas experimentadas por individuos en entornos educativos que corresponden directamente con comportamientos de aprendizaje, actividades en los salones de clases y resultados de rendimiento (Goetz & Hall, 2014).

El aburrimiento académico ocurre cuando las personas experimentan un estado objetivo de baja excitación, acompañado de una experiencia subjetiva de insatisfacción, frustración y desinterés (Vogel-Walcutt et al., 2012). Además, provoca en el estudiante la sensación de que el tiempo no transcurre, por lo que se genera la conducta de querer escapar de esa situación (Torales & Barrios, 2021). Cabe destacar que el aburrimiento académico se caracteriza por posturas o gestos que sugieren falta de ilusión, desinterés y poca valoración de la actividad que se realiza (Torales & Barrios, 2021).

Partiendo de la noción de aburrimiento laboral propuesta por Martínez-Lugo y Rodríguez-Montalbán (2016) definimos el aburrimiento académico como un estado subjetivo relacionado al escenario educativo caracterizado por la desvinculación, el desinterés y la percepción de la prolongación del tiempo estudiando. La desvinculación es el distanciamiento psicológico de las tareas académicas y/o actividades relacionadas con los estudios causado por una falta de estimulación o reto asociado a la naturaleza de la tarea. El desinterés es el sentimiento de indiferencia ante las tareas y/o actividades académicas que se realizan. Por último, la percepción de la prolongación del tiempo implica una distorsión de que el tiempo pasa lentamente cuando se están realizando tareas académicas.

Fundamentación teórica

La Teoría del Valor de Control de las Emociones de Logro (Pekrun, 2006) ofrece un marco integrador para analizar los antecedentes y los efectos de las emociones experimentadas en contextos académicos y de logro. Esta teoría define las emociones de logro como emociones discretas que están asociadas con actividades relacionadas con el logro como, por ejemplo, el disfrute que a menudo proviene de aprender algo nuevo, la ansiedad asociada con tomar un examen de puntuación alta o el aburrimiento que puede ocurrir durante una conferencia larga y poco

interesante (Pekrun, 2006). ¿Por qué algunos estudiantes se aburren, mientras que otros están tan entusiasmados que el tiempo se les pasa volando?

En la Teoría del Valor de Control de las Emociones de Logro se explica que el hecho de valorar una actividad como positiva y percibida como controlable conlleva a que se experimente el disfrute (Pekrun, 2006). Si esta misma actividad es percibida como controlable, pero es valorada de forma negativa (e.g. el esfuerzo que requiere es percibido como aversivo) genera ira y se experimenta frustración. Si la actividad carece de un valor de incentivo, se produce el aburrimiento. Así también, explica cómo el aburrimiento puede experimentarse cuando se perciben bajas demandas, que a su vez implica que no hay suficiente desafío. Según esta teoría, si las exigencias de una tarea son de alto control y bajas demandas, los valores de incentivo se reducen hasta experimentar el aburrimiento.

Antecedentes y consecuencias del aburrimiento académico

Se pueden identificar factores internos y externos que influyen en el aburrimiento académico. Por ejemplo, la evidencia demuestra que el aburrimiento académico se relaciona negativamente con la paciencia y el interés en las tareas académicas (Sharp et al., 2017), la autoestima y el autoconcepto (Mugon et al., 2020), la pasión armoniosa por los estudios, el pensamiento crítico y el bienestar psicológico (Sverdick et al., 2021), los intereses personales y la autonomía (Xie et al., 2021), el capital psicológico positivo (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) y el *engagement* académico (Vîrgă et al., 2020). Por otro lado, el aburrimiento académico se relaciona positivamente con la ansiedad (de la Fuente et al., 2020; Sverdick et al., 2021), la pasión obsesiva (Sverdick et al., 2021), el sentido de desesperanza, el coraje y la vergüenza (de la Fuente et al., 2020).

La evidencia señala que los factores del contexto académico pueden incidir en el aburrimiento académico. Se ha observado que el aburrimiento académico se relaciona positivamente con la percepción de aburrimiento de los profesores, así como el aburrimiento reportado de los profesores (Tam et al., 2019), la monotonía con la que los profesores imparten las clases (Sharp et al., 2017), los ambientes académicos con poco reto, así como con retos demasiado altos (Krannich et al., 2019), bajos niveles de control (Ghensi et al., 2021) y los climas académicos aburridos (Khan et al., 2019).

Es importante resaltar las consecuencias que tiene el aburrimiento académico en las personas. Se ha encontrado que los estudiantes que experimentan aburrimiento académico tienen menores niveles de: orgullo, esperanza y disfrute (de la Fuente et al., 2020), motivación intrínseca (Khan et al., 2019), aspiraciones de carrera (Krannich et al., 2019), autorregulación emocional y progreso académico (Sharp et al., 2017), atención (Solhi, 2021), bienestar psicológico y aprendizaje autorregulado (Sverdick et al., 2021), motivación académica (Tam et al., 2020) y aprovechamiento académico (Ghensi et al., 2021; Mugon et al., 2020; Skues et al., 2016). Cabe destacar que los estudiantes con altos niveles de aburrimiento presentan mayores niveles de ausentismo y conductas mal adaptativas (Sharp et al., 2017), sentimientos de soledad, estrés y uso problemático del internet (Skues et al., 2016).

Medición del aburrimiento académico

En la literatura del aburrimiento académico, se destacan algunos instrumentos de medición en inglés. El *Academic Boredom Scale* (Acee et al., 2010) explora las percepciones de los estudiantes sobre el aburrimiento académico en situaciones “pocas” y “demasiado” desafiantes. El instrumento consta de 10 ítems en una escala de 9 puntos que van desde 1 (*nada*) a 9

(*extremadamente*) y antes de cada ítem se presentó una aseveración; “*En esa situación, ¿en qué medida...*” (Acee et al., 2010).

La Escala Multidimensional de Aburrimiento de Estado (Fahlman et al., 2013) consta de 29 ítems con una escala de respuesta tipo Likert y está compuesta por factores como la inatención (“Me distraigo con facilidad”) o la percepción del tiempo (“El tiempo se me hace eterno”). Asimismo, otros ítems de esta escala aluden a áreas conceptualmente muy diferentes al aburrimiento; por ejemplo, “Me siento solo”, “Tengo más cambios de humor de lo habitual”, “Me siento agitado”, “Me siento vacío”, “Me siento apartado del resto del mundo”, o “Estoy indeciso o inseguro sobre qué hacer después”. Estos ítems indagan sobre diferentes áreas del aburrimiento que pueden ir más allá del entorno académico.

Para este estudio se desarrolló la Escala de Aburrimiento Académico la cual es una adaptación de la Escala de Aburrimiento Laboral (Martínez-Lugo & Rodríguez-Montalbán, 2016) que, en su versión original, está compuesta por un total de 10 ítems, los cuales se responden en un formato de respuesta que fluctúa desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Los ítems del instrumento fueron adaptados para medir la experiencia psicológica del aburrimiento académico. Por ejemplo, el ítem de la escala original: “me siento aburrido en mi trabajo” fue parafraseado a “me siento aburrido en mis estudios”.

Propósito del estudio

En términos específicos, el propósito de este estudio es analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Aburrimiento Académico (desarrollada por Ramón Rodríguez Montalbán) con una muestra de estudiantes universitarios en Puerto Rico. Los objetivos del estudio son:

1. Analizar la estructura factorial de la Escala de Aburrimiento Académico mediante el análisis de factores exploratorio y confirmatorio con ecuaciones estructurales.
2. Analizar la capacidad de discriminación de los ítems de la Escala de Aburrimiento Académico.
3. Analizar la fiabilidad de la Escala de Aburrimiento Académico mediante el índice de consistencia interna alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta.

Método

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo de diseño no experimental instrumental de tipo transversal (Montero & León, 2007), donde se analizaron las propiedades psicométricas de la Escala de Aburrimiento Académico mediante análisis de factores exploratorio y confirmatorio. El diseño de investigación instrumental tiene como propósito determinar las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición psicológica, a partir de análisis de validez de constructo, análisis de ítems y fiabilidad.

Participantes

Para esta investigación se obtuvo la aprobación del Comité de Ética Institucional (IRB por sus siglas en inglés) de la Universidad Albizu en San Juan, Puerto Rico. Se obtuvo información sociodemográfica de los participantes relacionada con: género, edad, estado civil, nivel de estudios, año de estudio, tipo de jornada de estudio y si al momento de la investigación estaban empleados.

La muestra por conveniencia de esta investigación estuvo compuesta por 1,151 participantes de los cuales el 60% indicó pertenecer al género femenino y el 40% al masculino. Las edades de los participantes oscilaron entre 21 a 57 años ($M = 25.34$, $DE = 5.51$). En cuanto al nivel académico, la muestra se distribuyó: 8.1% grado asociado, 54.5% bachillerato, 27% maestría

y 10.4% doctorado. La mayoría de los participantes (26.3%) se encontraban en el primer año de estudios del nivel de maestría. El 80.3% de los participantes se encontraban estudiando a tiempo completo y el 59.3% estaban empleados.

Medida

Escala de Aburrimiento Académico. Esta escala es una adaptación al entorno académico de la Escala de Aburrimiento Laboral (Martínez-Lugo & Rodríguez-Montalbán, 2016). La escala administrada tenía un total de 10 ítems, los cuales se responden en un formato de respuesta que fluctúa desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Para el desarrollo de la escala se tomó como base la definición del constructo desarrollada por los autores.

Procedimientos generales

Para este estudio se contactaron personalmente a los participantes y se les invitó a participar del estudio. Cuando los participantes aceptaron participar, se les proveyó la hoja de consentimiento informado, así como los instrumentos en papel y lápiz. Una vez completada la hoja de consentimiento, los instrumentos se devolvieron a los investigadores en un sobre sellado. Los datos recopilados fueron vaciados en una plantilla de datos del programa SPSS versión 28 para su posterior análisis.

Procedimientos para el análisis de los datos

Para analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Aburrimiento Académico se realizaron diferentes análisis estadísticos. La totalidad de la muestra se dividió aleatoriamente en dos sub-muestras: una de ($n = 575$) participantes para el análisis exploratorio de factores y otra de ($n = 576$) participantes para los análisis confirmatorios de factores. Para esto se realizaron: 1) Análisis de normalidad multivariante de los datos; 2) Análisis exploratorio de factores; 3) Análisis confirmatorio de factores mediante ecuaciones estructurales con corrección de los índices de ajuste

mediante las correcciones de Satorra y Bentler (2001); 4) Análisis de discriminación de los ítems; 5) Análisis de la fiabilidad. Para los análisis de discriminación de los ítems y fiabilidad se utilizó la totalidad de la muestra de ($n = 1,151$) participantes. Los programas estadísticos utilizados fueron los siguientes: AMOS Graphics versión 27, IBM SPSS Statistics versión 28, Stata versión 14 y *R* versión 3.3.3.

Resultados

Análisis descriptivos de los ítems

Como parte de los análisis se obtuvieron las medias y desviaciones estándar para todos los ítems de la Escala de Aburrimiento Académico para analizar las propiedades de distribución de la escala. Las medias fluctuaron entre .90 y 1.79, con desviaciones estándar que fluctuaron entre 1.29 y 1.68. Se analizó la normalidad multivariante de los datos utilizando las pruebas estadísticas *M* de Mardia, *Doornik-Hansen* y *Henze-Zirkler* (Doornik & Hansen, 2008) que tampoco evidenciaron este tipo de normalidad en la escala: *M* de asimetría = 36.22284, $\chi^2(220) = 6770.935$, $p < .001$; *M* de curtosis = 257.7508, $\chi^2(1) = 22098.304$, $p < .001$; *Henze-Zirkler* = 28.37855, $\chi^2(1) = 2.12$, $p < .001$; *Doornik-Hansen* $\chi^2(20) = 3171.284$, $p < .001$. Al no cumplirse con la normalidad multivariante, se utilizaron las correcciones de Satorra y Bentler (2001) para calcular el ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales que se pusieron a prueba.

Análisis factorial de la escala

Para analizar la estructura factorial de la Escala de Aburrimiento Académico, primero se realizó un análisis exploratorio de factores con la primera sub-muestra ($n = 575$) participantes siguiendo las recomendaciones de Costello (2014), donde utilizamos el método de extracción de máxima verosimilitud con rotación oblicua. El análisis de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .93$) revela que el tamaño de la muestra es excelente para realizar un análisis

de factores exploratorios. La prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2(119) = 7243.258 p < .001$) revela que la matriz de correlaciones de los ítems de la Escala de Aburrimiento Académico se puede factorizar. Del análisis exploratorio de factores emergió un solo factor que explica el 57.23% de la varianza de la Escala de Aburrimiento Académico. Las comunalidades de los ítems de la Escala de Aburrimiento Académico fluctuaron entre .34 y .71. Las cargas factoriales del análisis exploratorio de factores fluctuaron entre .59 y .84.

Luego se procedió a poner a prueba tres modelos mediante análisis de factores confirmatorio con ecuaciones estructurales con la segunda sub-muestra de ($n = 576$) participantes, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud. El primer modelo que se puso a prueba fue un modelo base (M1) en donde los 10 ítems de la Escala de Aburrimiento Académico formaban un solo factor latente. Los resultados del análisis de factores confirmatorio para el M1 no mostraron un ajuste adecuado a los datos: $\chi^2(35) = 550.6162 p < .001$, $RMSEA = .11$, $CFI = .92$, $NFI = .90$, $IFI = .93$, $AIC = 590.6162$, $\chi^2(35)$ corregido = 296.8552, $p < .001$, CFI corregido = .93, NFI corregido = .91, IFI corregido = .93, AIC corregido = 551.3819. Estos resultados evidencian que la Escala de Aburrimiento Académico puede estar formada por más de un factor. Luego se procedió a poner a prueba un segundo modelo (M2) compuesto por tres factores (desvinculación, desinterés y percepción temporal). El M2 evidenció un buen ajuste a los datos: $\chi^2(32) = 244.2921 p < .001$, $RMSEA = .07$, $CFI = .97$, $NFI = .97$, $IFI = .97$, $AIC = 290.2921$, $\chi^2(35)$ corregido = 296.8552, $p < .001$, CFI corregido = .97, NFI corregido = .97, IFI corregido = .97, AIC corregido = 245.3012. Sin embargo, las correlaciones entre los factores latentes fueron altas, oscilando entre .77 y .94. Esto es indicativo de que puede haber redundancia entre los factores. Se procedió a replicar el análisis cualitativo de los ítems de la Escala de Aburrimiento Académico tal

y como lo hicieran en la versión de la Escala de Aburrimiento Laboral (Martínez-Lugo & Rodríguez-Montalbán, 2016). De este análisis se evidencia que los ítems siguiendo un criterio

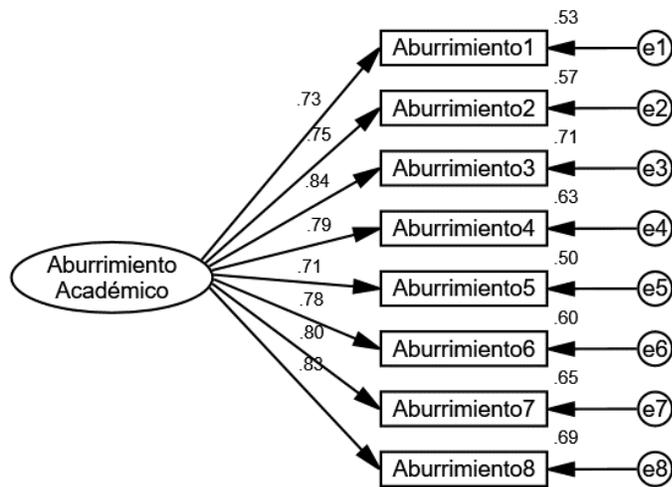
cuantitativo y cualitativo, tienen redundancia en los ítems: “Las tareas que realizo de mis estudios carecen de sentido para mí” y “Siento que el tiempo pasa lentamente cuando estoy estudiando”. Una vez eliminados estos ítems, se volvió a poner a prueba un modelo unifactorial de 8 ítems de aburrimiento (M3). El M3 evidenció mejor ajuste a los datos: $\chi^2 (20) = 130.2525$ $p < .001$, $RMSEA = .07$, $CFI = .98$, $NFI = .97$, $IFI = .98$, $AIC = 162.2525$, $\chi^2 (20)$ corregido = 296.8552, $p < .001$, CFI corregido = .98, NFI corregido = .96, IFI corregido = .98, AIC corregido = 130.7444.

Tabla 1

Índices de Ajuste de los Modelos de Análisis Confirmatorios con Ecuaciones Estructurales de la Escala de Aburrimiento Académico

Modelo	NI	NF	χ^2	χ^2_{corr}	gl	RMSEA	CFI	CFI _{corr}	NFI	NFI _{corr}	IFI	IFI _{corr}	AIC	AIC _{corr}
M1	10	1	550.6162	296.8552	35	.11	.92	.93	.90	.91	.93	.93	590.6162	551.3819
M2	10	3	244.2921	296.8552	32	.07	.97	.97	.97	.97	.97	.97	290.2921	245.3012
M3	8	1	130.2525	296.8552	20	.07	.98	.98	.97	.96	.98	.98	162.2525	130.7444

Nota. NI = cantidad de ítems del modelo; NF = Cantidad de factores del modelo; gl = grados de libertad del estadístico X^2 ; Todos los valores de X^2 son significativos $p < .001$.

Figura 1*Modelo Final de la Escala de Aburrimiento Académico*

Siguiendo las recomendaciones propuestas por Schumacker y Lomax (2010) se utilizó el AIC corregido para la comparación de los modelos de ecuaciones estructurales, ya que los valores de χ^2 fueron estadísticamente significativos. Ante esto, el M3 presentó un índice menor ($AIC_{corr} = 130.7444$) que el M1 ($AIC_{corr} = 551.3819$). Al comparar ambos modelos, el M1 presenta una diferencia mayor en su $AIC_{corr} = 420.6375$. Esto es indicativo, que el ajuste del M3 es mejor que el M1.

Análisis de los ítems

Para el análisis de los ítems, así como los análisis de fiabilidad, se utilizó la totalidad de la muestra del estudio ($N = 1,151$). Se analizó la discriminación de los 8 ítems de la Escala de Aburrimiento Académico mediante el índice de correlación ítem total. La discriminación de los ítems osciló entre .57 y .80. Asimismo, la varianza explicada de los factores en los ítems osciló entre .53 y .71 (véase Tabla 1). Los índices de discriminación en la versión final de la Escala de Aburrimiento Académico (M3) están por encima del valor mínimo recomendado de .30 (Kline, 2005).

Tabla 2*Estadísticos de los Análisis de Factores de los Ítems de la Escala de Aburrimiento Académico*

Ítem	M	DE	C	CFAE	ID	R ²
1. Me siento aburrido en mis estudios.	1.40	1.40	.34	.59	.70	.53
2. Las tareas que realizo en mis estudios no me interesan, pero lo que hago me ayuda a obtener un título académico.	1.30	1.49	.55	.74	.72	.55
3. Las horas en mi universidad se hacen largas porque no me interesan las cosas.	1.06	1.29	.68	.83	.68	.68
4. Las tareas que realizo de la universidad son irrelevantes para mí.	.96	1.29	.64	.80	.65	.64
5. Siento que el tiempo es eterno cuando estoy estudiando.	1.62	1.50	.52	.72	.66	.52
6. Las tareas de mis estudios me estimulan muy poco o nada.	1.27	1.38	.61	.78	.71	.60
7. Siento que en mis estudios o universidad estoy perdiendo tiempo, que podría estar utilizando en otras cosas.	.89	1.34	.65	.81	.65	.65
8. Las tareas que realizo en mis estudios no me animan.	1.10	1.32	.70	.84	.47	.71
9. Las tareas que realizo de mis estudios carecen de sentido para mí. *	1.11	1.41	.54	.74	.42	.54
10. Siento que el tiempo pasa lentamente cuando estoy estudiando. *	1.79	1.60	.47	.69	.55	.47

Nota. M= Media; DE = Desviación Estándar; C = Comunalidades; ID = Índice de discriminación; CFAE= Cargas factoriales del análisis de factores exploratorio. R² = Varianza explicada; Ítems 1,6,7 y 8 = Desvinculación; Ítems 2,4 y 9 = Desinterés; Ítems 3, 5 y 10= Percepción temporal; * = ítem eliminado en modelo final.

Análisis de fiabilidad

Como parte de los objetivos de esta investigación se analizó la confiabilidad y la fiabilidad compuesta para la versión final de la Escala de Aburrimiento Académico. El alfa de Cronbach de la Escala de Aburrimiento Académico fue de ($\alpha = .91$). En cuanto a la fiabilidad compuesta (índice omega) de la Escala de Aburrimiento Académico fue ($\Omega = .92$). En cuanto a la fiabilidad del constructo de la Escala de Aburrimiento Académico fue ($\Omega_w = .93$).

Análisis de varianza media extraída

El análisis de la Varianza Media Extraída calcula el promedio de varianza explicada por el constructo en los ítems (Fornell & Larcker, 1981). Estos autores señalan que los valores altos en la Varianza Media Extraída indican que la varianza de error es menor en el instrumento. Fornell y Larcker (1981) recomiendan que los valores de Varianza Media Extraída deben estar por encima de .50 para ser considerados aceptables. El valor obtenido de la Varianza Media Extraída para la Escala de Aburrimiento Académico fue de .61.

Discusión

El propósito del estudio fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Aburrimiento Académico con una muestra de estudiantes universitarios en Puerto Rico. Los resultados revelan que la escala final consta de ocho ítems que se agrupan en un factor latente de aburrimiento académico. Segundo, los ítems del instrumento demuestran buena capacidad de discriminación. Por último, los índices de consistencia interna del instrumento revelan que el instrumento es consistente midiendo el constructo de aburrimiento, es decir, que sus inferencias son confiables.

Implicaciones teóricas

La experiencia de aburrimiento académico guarda similitud con la experiencia de aburrimiento en el contexto laboral. Los hallazgos de este estudio coinciden con la investigación de Martínez-Lugo y Rodríguez-Montalbán (2016), donde en ambos estudios, los ítems de aburrimiento se agrupan en un solo factor. Cabe destacar que tanto en el estudio de Martínez-Lugo y Rodríguez-Montalbán (2016) y la presente investigación, se eliminaron los ítems cuya redacción se asemejaba a otro ítem en la misma escala para propósitos del análisis cualitativo de su contenido. En la escala de desinterés, el ítem “Las tareas que realizo de mis estudios carecen de sentido para mí” se eliminó al ser similar al ítem “Las tareas que realizo de la universidad son irrelevantes para mí”. Mientras que, en la escala de percepción temporal, el ítem “Siento que el tiempo pasa lentamente cuando estoy estudiando” se eliminó al ser similar al ítem “Siento que el tiempo es eterno cuando estoy estudiando”. La evidencia demuestra que la experiencia del aburrimiento como un constructo unidimensional caracterizado por la idea de lo que se está haciendo carece de sentido debido a que existe una distorsión del elemento del tiempo.

Considerando la Teoría del Valor de Control de las Emociones de Logro (Pekrun, 2006) se reconoce que el instrumento posee apoyo teórico donde se revela que los estudiantes experimentan aburrimiento cuando la actividad carece de un valor de incentivo (Pekrun, 2006). Es decir, si las exigencias de una tarea son de alto control y bajas demandas, los valores de incentivo se reducen hasta experimentar el aburrimiento (Pekrun, 2006). La escala desarrollada aborda ítems relacionados a la desvinculación que abarca el fenómeno, por ejemplo, “Las tareas de mis estudios me estimulan muy poco o nada”. La Teoría del Valor Control de las Emociones de Logro (Pekrun, 2006) señala que el aburrimiento puede ocurrir en un contexto académico que se percibe como poco interesante y carente de estimulación. Los ítems de la Escala de Aburrimiento Académico

reflejan los aspectos psicológicos asociados a la desvinculación, el desinterés y la percepción temporal. Por ejemplo, “Las tareas que realizo son irrelevantes para mí”, “Las tareas que realizo no me animan” y “Las horas en mi universidad se hacen largas porque no me interesan las cosas”. Así también, la teoría nos explica cómo el hecho de valorar una actividad como positiva y sea percibida como controlable conlleva a que se experimente el disfrute. El instrumento, por su parte, contiene un ítem relacionado a la desvinculación que pudiese explicar este fenómeno. Por ejemplo, “Las tareas que realizo en mis estudios no me animan”. Por tanto, podemos señalar que una tarea que no anima al estudiante no conduce a que se experimente el disfrute.

Por otro lado, Pekrun (2006) señala en su teoría que si una actividad es valorada de forma negativa se genera ira y conduce a la frustración. La escala contiene ítems relacionados a la desvinculación y el desinterés que puede explicar este fenómeno antes señalado “Siento que en mis estudios o universidad estoy perdiendo tiempo, que podría estar utilizando en otras cosas”, “Las tareas que realizo en mis estudios no me interesan, pero lo que hago me ayuda a obtener un título académico”. Además, cabe destacar cómo la teoría señala que el hecho de que una actividad carezca de un valor de incentivo hace que se produzca el aburrimiento. La escala desarrollada contiene ítems que abarcan lo antes señalado “Siento que en mis estudios o universidad estoy perdiendo tiempo, que podría estar utilizando en otras cosas”, “Las tareas que realizo en mis estudios no me animan”, “Me siento aburrido en mis estudios”.

Implicaciones prácticas

La Escala de Aburrimiento Académico permitirá que el contexto hispanoparlante cuente con una herramienta con las propiedades psicométricas apropiadas para poder estudiar la experiencia del aburrimiento en nuestro entorno académico. También, permitirá que podamos realizar investigaciones sobre los factores de la experiencia del aburrimiento académico y cómo

se relacionan. Cabe destacar, que este instrumento es de fácil administración por ser breve y redactado en un lenguaje sencillo, lo cual permite que la escala sea útil para propósitos de investigación y de diagnóstico en los contextos académicos.

Uso de la escala

Debido a que el instrumento contiene una estructura factorial unidimensional, se debe calcular una puntuación compuesta donde promedian todos los ítems de la escala. Para lograrlo, se suman las puntuaciones obtenidas en cada ítem y se divide entre 8. Lo cual permitirá obtener una puntuación de aburrimiento que fluctúa entre 0 y 6, donde a mayor puntuación, mayor aburrimiento.

Limitaciones y fortalezas

Los resultados de este trabajo deben de ser vistos a la luz de sus limitaciones, sin menospreciar sus aportaciones. El estudio fue realizado con un muestreo por disponibilidad, por lo que no nos permite generalizar a toda la población universitaria en Puerto Rico. Sin embargo, el estudio cuenta con una muestra amplia (1,151 participantes) heterogénea de diferentes contextos académicos. Otra posible limitación del estudio es que es un estudio transversal, lo cual no nos permite evidenciar cómo cambia el aburrimiento a través del tiempo, ni medir su consistencia a través del tiempo. Sin embargo, el estudio presenta un instrumento novedoso con buenas propiedades psicométricas para medir la experiencia del aburrimiento en el contexto académico. Además, otra fortaleza del instrumento es que es uno breve que consta de ocho ítems de fácil administración y corrección.

Futuros estudios

Entendemos que esta investigación abre la posibilidad para futuras líneas de investigación en el contexto académico hispanoparlante. Invitamos a otros investigadores a utilizar la escala para

poder identificar posibles antecedentes y consecuencias del aburrimiento. Las futuras investigaciones podrían ser de carácter longitudinal y estudiar el aburrimiento a través del tiempo, por ejemplo; al inicio, mitad y final del semestre. También pueden observar cuáles variables del contexto académico se relacionan al aburrimiento académico, siendo éstas: metodologías que utilizan los profesores para implantar los cursos; la educación en línea; las experiencias prácticas dentro y fuera del salón de clases. También, estudiar las posibles consecuencias del aburrimiento académico, tales como: intención de abandono de los estudios y el *burnout* académico.

Conclusión

El propósito de desarrollar esta escala fue para poder estudiar a profundidad el fenómeno del aburrimiento en el contexto académico e hispanoparlante. Más allá de nuestros resultados, este instrumento proporciona un acercamiento humilde, pero con comprobadas propiedades psicométricas, el cual se convierte en parte de los cimientos para la investigación en el aburrimiento académico en distintos países hispanos. Extendemos una invitación a otras personas a que utilicen libremente este instrumento para que se adentren al interesante mundo del estudio del aburrimiento académico. Quizás pareciera un tema más de investigación, pero el aburrimiento en el contexto académico podría convertirse en un obstáculo en la historia del desarrollo profesional de nuestros estudiantes hispanos. Como un ejemplo ilustrativo de este fenómeno, en el contexto universitario, el aburrimiento podría ser esa experiencia donde, incluso mirar hacia la ventana se vuelve una interesante película; reflejando así la urgente necesidad de abordar este desafío y de convertir cada momento académico en una oportunidad para promover el *engagement* académico y el aprendizaje significativo.

Referencias

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J., Chu, H. R., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F. W., & The Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under-and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 17-27.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.08.002>
- De la Fuente, J., Verónica-Paoloni, P., Vera-Martínez, M. M., & Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of levels of self-regulation and situational stress on achievement emotions in undergraduate students: Class, study and testing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12), 4293. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124293>
- Doornik, J. A., & Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 70*, 927-939. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2008.00537.x>
- Farmer, R., & Sundberg, N. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Social Issues, 59*(1), 103-119.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2
- Ghensi, B. L., Skues, J. L., Sharp, J. L., & Wise, L. Z. (2021). Antecedents and effects of boredom among university students: An integrated conditional process model. *Higher Education, 81*(5), 1115-1132. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00602-6>
- Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 311-330). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Khan, S., Sadia, R., Zahid Hayat, S., & Tahir, S. (2019). Relationship between academic boredom, learning climate and academic motivation among university students. *Pakistan*

- Journal of Psychological Research*, 34(3), 621-638.
<https://doi.org/10.33824/PJPR.2019.34.3.34>
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A. L., Becker, E. S., & Morger, V. (2019). Being over- or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.10.004>
- Martínez-Lugo, M. & Rodríguez-Montalbán, R. (2016). Cuando el trabajo aburre: Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala de Aburrimiento Laboral (EAL). *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 35(1), 7-20.
<https://doi.org/10.21772/ripo.v35n1a01>
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3-12.
- Mugon, J., Boylan, J., & Danckert, J. (2020). Boredom proneness and self-control as unique risk factors in achievement settings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9116. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239116>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of

- a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
<https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistics for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 657-677. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1159292>
- Skues, J., Williams, B., Oldmeadow, J., & Wise, L. (2016). The effects of boredom, loneliness, and distress tolerance on problem internet use among university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(2), 167-180. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9568-8>
- Solhi, M. (2021). University students' multidimensional state boredom and strategies to cope with classroom boredom. *Journal of Language and Education*, 7(2), 204-222.
<https://doi.org/10.17323/jle.2021.12256>
- Tam, K., Poon, C., Hui, V., Wong, C., Kwong, V., Yuen, G., & Chan, C. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 124-137.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12309>

- Tam, K. Y. Y., van Tilburg, W. A. P., & Chan, C. S. (2021). What is boredom proneness? A comparison of three characterizations. *Journal of Personality*, 89(4), 831-846. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jopy.12618>
- Torales, J., & Barrios, I. (2021). El aburrimiento en estudiantes universitarios. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4). <https://dx.doi.org/10.33588/fem.204.900>
- Virgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2020). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 41(10), 6731-6743. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9>
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24(1), 89-111. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9182-7>