

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



ANSIEDAD ESTADO Y HÁBITOS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLIANA

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

ANDRES GONZALO NUÑEZ VOYSEST

Código 20070765

Asesor

Ángel Christopher Zegarra López

Lima – Perú

Febrero, 2024



**STATE ANXIETY AND STUDY HABITS IN
UNIVERSITY STUDENTS FROM LIMA
METROPOLITANA**

Agradecimientos

Mi agradecimiento a la Universidad de Lima, a los maestros y todos los que contribuyeron con el logro de este proyecto.

Por sobre todo, quiero agradecer a mis padres, quienes, con su constante apoyo y ánimos, me dieron la energía para sacar adelante esta tesis.



TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1 Ansiedad Estado	7
2.1.1 Enfoque Factorial de la Ansiedad Estado.....	7
2.1.2 Delimitación conceptual de la Ansiedad Estado	9
2.1.3 Manifestaciones de la ansiedad estado	10
2.1.4 Ansiedad durante el periodo de exámenes versus la ansiedad frente a los exámenes	11
2.1.5 Ansiedad, Edad y Sexo en universitarios	13
2.2. Hábitos de estudio.....	15
2.2.1 Enfoque constructivista de los hábitos de estudio	15
2.2.2 Delimitación Conceptual de los Hábitos de Estudio	16
2.2.3 Modelo Factorial de los Hábitos de Estudio.....	17
2.2.4 Factores que influyen en los hábitos de estudio	19
2.2.5 Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico.....	21
2.3. Ansiedad estado y hábitos de estudio	22
CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES.....	27
3.1 Objetivos.....	27
3.2 Hipótesis	27
3.3 Definición de variables	28
3.3.1 Ansiedad Estado durante los exámenes.....	28
3.3.2 Hábitos de Estudio.....	28
CAPÍTULO IV: MÉTODO	29
4.1 Tipo y diseño de investigación	29
4.2 Participantes.....	29
4.3 Técnicas de recolección de datos.....	31
4.4 Procedimiento de recolección de datos.....	36
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	38
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	44
CONCLUSIONES	48
RECOMENDACIONES.....	50
REFERENCIAS.....	51

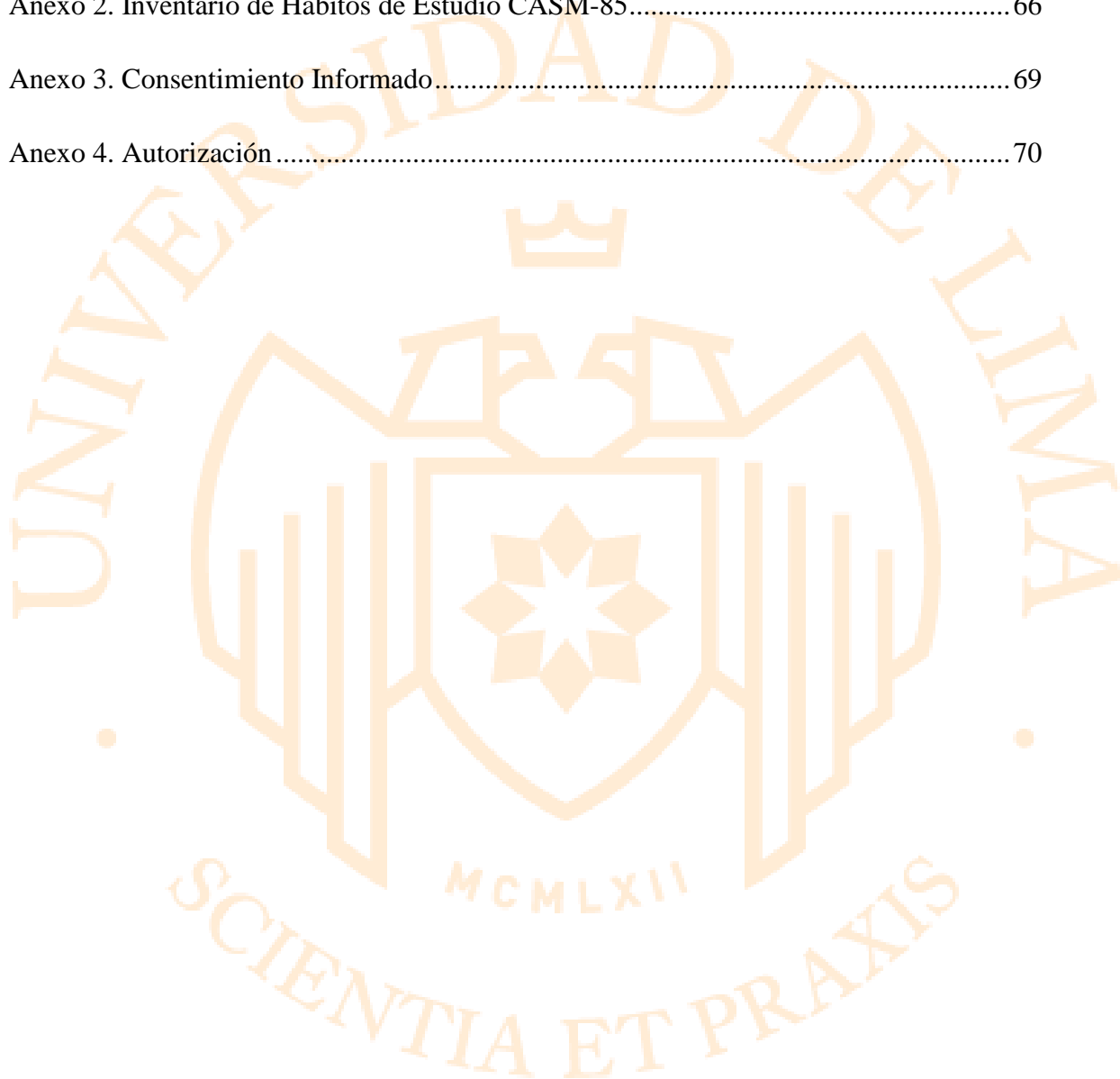


INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución muestra de estudiantes universitarios	31
Tabla 2. Componentes Escala IDARE.....	34
Tabla 3. Dimensiones Escala Hábitos de Estudio CASM-85	35
Tabla 4. Índice Validez por ítem Escala Ansiedad Estado IDARE	40
Tabla 5. Comunalidades Ítems CASM-85	41
Tabla 6. Nivel de confiabilidad Coeficiente Alfa IDARE-CASM-85	39
Tabla 7. Puntuaciones IDARE y CASM-85 muestra total	42
Tabla 8. Correlaciones Spearman pruebas IDARE y CASM 85	42
Tabla 9. Prueba de normalidad IDARE y CASM-85	43
Tabla 10. Correlación de IDARE y CASM-85.....	43
Tabla 11. Correlaciones de Spearman IDARE CASM-85 según sexo.....	44
Tabla 12. Correlaciones de Spearman IDARE CASM-85 según edad.....	44

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Escala Ansiedad Estado IDARE	65
Anexo 2. Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85.....	66
Anexo 3. Consentimiento Informado.....	69
Anexo 4. Autorización.....	70



RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo correlacionar la ansiedad estado con los hábitos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La muestra estuvo compuesta por 192 universitarios entre los 16 a 33 años. Como instrumentos de medición, se emplearon el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) y el Inventario de Hábitos de Estudio (CASM 85). La estrategia de análisis fue a través de la correlación ρ de Spearman entre ambas variables en la muestra total y segregados por *sexo* (varones y mujeres) y *edad* (de 16 a 24 años y de 25 a 33 años). Los análisis denotaron como resultado una correlación positiva estadísticamente significativa entre las variables del estudio. Sin embargo, tamaños del efecto distintos fueron observados al comparar varones con mujeres; específicamente, un tamaño del efecto insignificante y pequeño, respectivamente. Con respecto a la edad, en el grupo de 16 a 24 años se observó una correlación inversa estadísticamente significativa y débil; mientras que, en el grupo de 25 a 33 años se identificó un resultado similar, pero con un tamaño del efecto fuerte. En conclusión, existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio favorables, que puede diferir en términos del tamaño del efecto según el sexo y la edad de los universitarios.

Palabras clave: Ansiedad, Ansiedad estado, Hábitos de Estudio, Estudiantes Universitarios, Perú.

ABSTRACT

The aim of this study was to correlate state-anxiety with study habits in university students in Lima Metropolitana. The sample consisted of 192 university students between 16 and 33 years of age. As measurement instruments, the Trait-State Anxiety Inventory (IDARE) and the Study Habits Inventory (CASM 85) were used. The analysis strategy was through Spearman's ρ correlation between the total scores of both scales in the total sample and segregated by the sociodemographic variables *sex* (males and females) and *age* (16 to 24 years old and 25 to 33 years old). The inferential analyses resulted in a statistically significant negative correlation between the study variables. Nevertheless, different effect sizes were observed when comparing males and females; specifically, an insignificant and small effect size, respectively. With respect to age, a statistically significant and weak inverse correlation was observed in the 16 to 24 years age group; whereas, a similar result was identified in the 25 to 33 years age group, but with a strong effect size. In conclusion, there is a statistically significant and negative relationship between anxiety-state and favorable study habits, which may differ in terms of the size of the effect according to the sex and age of the university students.

Keywords: Anxiety, State Anxiety, Study Habits, University Students, Peru.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.Descripción del problema

En el mundo existe el interés permanente por diagnosticar y mejorar el proceso educativo del nivel universitario, pues el dinamismo del entorno mundial empuja a las instituciones educativas universitarias de diferentes países a responder competitivamente a las nuevas demandas para el ejercicio profesional. Una respuesta competitiva de los profesionales cumple un papel importante para el desarrollo nacional en términos sociales, económicos, culturales y de mejora de la calidad de vida y bienestar (Araya-Castillo & Rivera Arroyo, 2021).

Este proceso educativo se presenta como una dinámica compleja de variables tanto personales como académicas, donde los alumnos en el siglo XXI en particular tienen que hacer frente a nuevas demandas de autoaprendizaje (Durán et al., 2021) y desafíos como la brecha digital en la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para lograr incorporarse posteriormente al mercado laboral (Guzmán, 2016).

En esta línea Durán et al. (2021) mencionan que el diseño de las currículas actuales supone que el estudiante universitario muestre actividad, autonomía, libertad y responsabilidad consigo mismo, de manera que sea capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje, sea capaz de evaluarse y corregirse demostrando protagonismo, autocontrol y responsabilidad en la resolución de problemas. Los hábitos de estudio se definen como el modo en el que el estudiante organiza sus recursos personales y externos con relación al desarrollo de actividades y evaluaciones académicas (Ramírez, 2015) por lo cual se puede considerar que este constructo es coherente para las exigencias actuales.

Por otra parte, el afrontamiento a los desafíos que presenta la vida universitaria suele venir acompañado de una carga de expectativas y emociones. De acuerdo con Moreta et al. (2018) las emociones se pueden estudiar como un elemento complementario e importante para la adquisición de destrezas académicas en la medida que permiten un funcionamiento social adaptativo si el estudiante es capaz de autorregularse.

Los exámenes son situaciones de evaluación cuyo resultado determina el avance del estudiante en la malla curricular de la carrera, y por el peso que esto tiene en el futuro académico es natural que los estudiantes apunten a vivir estas experiencias con ansiedad (Álvarez et al., 2012). En general esta ansiedad es esperable en algún momento de la vida académica por la sobrecarga académica y la falta de tiempo que caracterizan la exigencia universitaria (Ortiz, 2018).

En la universidad la evaluación de los estudiantes sigue enfoques tradicionales que incluyen los exámenes de conocimientos fundamentales en modalidad escrita, oral, de estudio de caso o controles de lectura (Gutiérrez, 2021). Sin embargo, se incluyen más técnicas de evaluación auténtica como entregas de trabajos de investigación, monográfico, reflexivo, ensayo, informes, proyectos y portafolios; evaluaciones de desempeño ante público como exposiciones, foros, debates y participación; y evaluación en clase como laboratorio, ejercicios colaborativos e individuales.

Frente a la variedad de evaluaciones que afrontan los estudiantes y la relevancia que tienen para la aprobación de sus cursos, se considera prioritario optar por una valoración de la ansiedad estado en los universitarios dentro de los periodos de evaluación, de esta manera la medición de la ansiedad responderá de manera general a este contexto donde el estudiante se encuentra expuesto a diversas exigencias

académicas, y no solo considerará la ansiedad orientada a un tipo de evaluación como las mediciones de ansiedad hacia los exámenes.

La ansiedad estado es una condición emocional displacentera y transitoria que se caracteriza por sentimientos subjetivos de tensión, aprehensión y preocupación, además de estar acompañado por una activación del sistema nervioso autónomo (Spielberg, 1972). Esta actúa en modo dual, en el sentido que puede ser funcional en niveles que propicien la adaptación, pero también disfuncional si se da en niveles altos que en consecuencia afectan el control sobre las emociones.

En la medida en que la ansiedad sea disfuncional y genere desregulación emocional, influirá perjudicialmente en el desempeño del estudiante. Al respecto Alvarado et al. (2014) resaltaron la necesidad de que los estudiantes desarrollen hábitos de estudio, así como el uso de estrategias metacognitivas que contribuyan con el manejo regulado de sus emociones pues, caso contrario, no lograrán satisfacer las exigencias académicas que enfrentan.

Como muestra de esto, Furlan (2013) describe una experiencia en el ámbito universitario donde luego de intervenir a los estudiantes con programas que estimulan el auto monitoreo, la incorporación de estrategias de aprendizaje y técnicas cognitivas conductuales para la regulación emocional se identificó como efecto una reducción significativa y moderada de la ansiedad y la procrastinación. Asimismo, Delgado et al. (2021) reportaron que en la toma de decisiones el componente emocional y el componente cognitivo se correlacionan positiva y significativamente, explicando que las habilidades socioemocionales favorecen la regulación de la conducta y el aprendizaje aportando a la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Es así que teóricamente la ansiedad estado y los hábitos de estudios estarían involucradas en el afronte de los estudiantes: Las respuestas emocionales temporales como la ansiedad estado, en tanto sean reguladas, despliegan una activación adaptativa del organismo para afrontar las demandas universitarias, a la vez que los resultados esperados dependen de la capacidad de los estudiantes para planificar, valorar, controlar y supervisar su aprendizaje (Alvarado et al., 2014).

Actualmente los antecedentes muestran una tendencia hacia la valoración de la ansiedad ante los exámenes con los hábitos de estudio en los estudiantes universitarios. Sin embargo, aún es escaso el conocimiento sobre la relación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio. Frente a este planteamiento queda pendiente la corroboración empírica de la participación de ambas variables en la población universitaria en contexto de evaluación, de manera que se logre establecer evidencias de asociación.

En virtud de la realidad presentada y los estudios expuestos se planteó como pregunta de investigación ¿Existe relación entre los hábitos de estudio y la ansiedad estado en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana?

1.2. Justificación y relevancia

En el caso de la presente investigación, a nivel práctico, conocer los cambios de una variable en relación a otra ayudará a predecir el nivel que puede alcanzar la ansiedad estado en los estudiantes a partir de los hábitos de estudio positivos o negativos que han desarrollado. Encontrar una relación estadísticamente significativa entre las variables permite predecir el afronte de los estudiantes a las demandas educativas, siendo útil para reconocer los factores protectores o de riesgo con los que llega un estudiante para poder abordarlos. Además, identificar los niveles de ansiedad estado y hábitos de estudio en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana; sirve de base para propuestas como programas de intervención individual y/o grupal de la ansiedad y

talleres para la mejora de hábitos de estudio (Carmona et al., 2017; Numan & Hasan, 2017; Enríquez et al., 2015; Furlan, 2013).

A nivel teórico, el presente estudio aporta evidencias sobre la relación existente entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio en estudiantes del nivel universitario, ya que no se presentan estudios en el contexto nacional que identifiquen el comportamiento de ambas variables en estudiantes universitarios en periodos de evaluación. Las evidencias de asociación permitirán comprender mejor la interacción de aspectos emocionales y cognitivos que plantea la teoría disponible. En este sentido, otros autores han planteado la necesidad de continuar con el estudio de los factores asociados a la ansiedad estado en dicha población (Pitoni & Rovella, 2013; Morales & Morales, 2021); por lo que, se responde a un vacío del conocimiento.

Como justificación metodológica, la investigación aporta evidencias de confiabilidad de los instrumentos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, que servirá a investigaciones en el ámbito educativo superior peruano con problemáticas similares que requieran la medición de la ansiedad estado y los hábitos de estudio en nuestro contexto.

El presente trabajo toma particular relevancia social en un contexto donde la ansiedad es frecuente en los estudiantes universitarios (Vinaccia & Ortega, 2020) y se exige de ellos una organización autónoma y responsable de su propio aprendizaje (Durán et al., 2021). Identificar la relación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio daría un sustento científico para impulsar políticas educativas dedicadas a fomentar el desarrollo de programas preventivos o de tratamientos a estudiantes universitarios para atender las dificultades en las que puedan verse inmersos, en sus centros de estudio, con miras a garantizar el mejoramiento de la calidad educativa. Lo que ayudará a que los

estudiantes culminen sus estudios en el tiempo estimado y con altos niveles de preparación (Álvarez et al., 2012).

Además, las variables de interés están consideradas dentro de los factores asociados al éxito y permanencia de los estudiantes universitarios (Alvarado et al., 2014) siendo este un tópico relevante considerando que el Perú solo egresan alrededor de 80,000 de los 339,288 estudiantes que ingresan (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020), que la tasa de deserción universitaria de 18.6% alcanzada en el año 2020 aumento en 6 puntos a la del 2019 y que de acuerdo con el informe del Sistema de Información de Educación Superior (SIES,2020), el tiempo que le toma a un estudiante promedio finalizar su carrera se ha extendido en un 30% en los últimos 6 años. Cifras que representan potenciales consecuencias sociales y económicas como la proliferación del desempleo, subempleo y, en menor medida, postergación del ingreso al mercado laboral. (Velásquez & González, 2017).

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Ansiedad Estado

A continuación, se presentan el enfoque teórico, definición y manifestaciones de la ansiedad estado y su asociación con variables del ámbito académico relevantes. Se precisa que para propósito del estudio la ansiedad estado se encuentra referida a la experiencia comprendida en los periodos de evaluación académica.

2.1.1 Enfoque Factorial de la Ansiedad Estado

El Modelo Factorial que propone el constructo de la Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo se desarrolló tomando los conocimientos de la época sobre los modelos explicativos del condicionamiento y el aprendizaje que otorgaron a evidencias empíricas sobre el funcionamiento de la ansiedad. (Diaz & De la Iglesia, 2019),

El enfoque cognitivo-conductual aportó en indagar la función de los procesos cognitivos en la respuesta de ansiedad y su mantenimiento. Así este modelo explica que los procesos cognitivos, (tales como la valoración y evaluación) funcionan como mediadores entre la aparición de un estímulo o evento y la respuesta del individuo, pues los eventos interpretados como amenazantes se evitan por el significado que le da la persona a la situación, sean pensamientos, ideas o creencias que generan la ansiedad de estar frente a una posible amenaza, provocando angustia, miedo, irritabilidad, estados de pánico, baja memoria y concentración entre otros síntomas (Lazarus, 1966; Beck, 1976; Meichenbaum, 1977).

Enriqueciendo la comprensión de las respuestas de ansiedad, este enfoque va más allá de las contingencias ambientales identificando que la conducta se define en base a la

situación que se encuentra en curso y las características personales del individuo (Endler & Magnusson, 1976).

Particularmente el enfoque psicométrico factorial se propuso medir la ansiedad e identificar estadísticamente las relaciones entre esta y otras variables personales, cambiando la concepción de ansiedad a como se entendía en esos días con la identificación de la existencia de dos factores de la ansiedad: la ansiedad estado y la ansiedad rasgo, innovando con la introducción de la ansiedad permanente como parte de la personalidad (Díaz & De la Iglesia, 2019)

Así la ansiedad estado es definida como una reacción temporal a eventos adversos, mientras la ansiedad de rasgo se describe como una característica de personalidad más estable (Spielberger et al., 1983). La primera es una situación temporal que puede modificarse, está caracterizada por sentimientos de preocupación que en niveles altos son molestos y que movilizan al uso de habilidades de afrontamiento para enfrentar la situación amenazante (Spielberger, 1972). Por otra parte, la segunda se puede definir como una tendencia personal a considerar la mayoría de las situaciones como peligrosas o cargadas de amenaza, sin embargo, estas interactúan mostrando componentes somáticos y cognitivos (Spielberger, 2015). Sin embargo, otros autores sugirieron que el rasgo y el estado de ansiedad son construcciones multidimensionales separadas (Endler & Kocovski, 2001).

En este punto se reconoce que el enfoque factorial de ansiedad estado y ansiedad rasgo integra los aportes teóricos de la ansiedad desarrollados por los modelos explicativos propuestos en la época, ya que al diferenciar la ansiedad estado de la ansiedad rasgo, Spielberger (1972) refiere que la primera es inducida por una valoración cognitiva de una potencial amenaza, es decir por un análisis subjetivo del sujeto; esta

caracterización es compatible con el modelo cognitivo de la ansiedad (Beck, 1976) y en tal sentido es el enfoque teórico desde el cual se desarrollará la presente investigación.

2.1.2 Delimitación conceptual de la Ansiedad Estado

De acuerdo con la formulación inicial de Spielberger (1970), la ansiedad es un constructo que incluye tanto la ansiedad de estado como la de rasgo, consideradas como diferentes caras de una misma moneda. Según Spielberger et al. (1983) la ansiedad de estado es una reacción temporal a eventos adversos, mientras la ansiedad de rasgo es una diferencia individual constante relacionada con una tendencia a responder con preocupaciones, problemas y preocupaciones a diversas situaciones.

La ansiedad estado se describe como un estado emocional intenso más transitorio, asociado con un aumento temporal de la actividad del sistema nervioso simpático, pero sin condiciones patológicas específicas, la cual tiene su génesis en la percepción del sujeto sobre el peligro o amenaza que le representa una situación (Spielberger, 1972) y que ocasiona un nivel mayor de activación emocional que resulta transitorio.

El rasgo de ansiedad pertenece a una lista de rasgos característicos de la personalidad de un individuo (Spielberger, 1970), que pueden asociarse con diferentes condiciones psicopatológicas y una excitación alta constante, y expresan una tendencia personal, más o menos estable, a considerar la mayoría de las situaciones entendidas o configuradas como peligrosas (Spielberger, 2015, Sierra et al., 2003). El individuo, sobre la base de su personalidad y experiencias previas similares, realiza una evaluación que altera su sistema emocional (Spielberger, 1975; 2015).

Así, la ansiedad no solo estará presente como estado en distintas situaciones, sino que, en cierto tipo de perfiles como parte de la constitución personal, como un rasgo característico. Se caracteriza a un individuo ansioso por poseer un rasgo de personalidad

ansioso combinado con una predisposición a un mayor nivel de ansiedad coyuntural en situaciones peligrosas o estresantes, donde el evento estresante debe ser coherente con la dimensión rasgo para provocar incremento en la dimensión estado (Endler & Kocovski, 2001).

Habiendo delimitado la definición de la ansiedad estado y la ansiedad rasgo, se repasa a continuación las manifestaciones más caracterizadas de la ansiedad estado, para posteriormente, definir la ansiedad durante el periodo de exámenes, por su relevancia para el presente trabajo. La consideración de la ansiedad desde esta perspectiva deslinda de otros conceptos en los que la ansiedad está considerada como rasgo.

2.1.3 Manifestaciones de la ansiedad estado

Una respuesta de ansiedad transitoria o ansiedad estado se expresa fisiológica, afectiva, cognitiva y conductualmente, como sistemas o procesos complementarios entre sí que abarcan toda la funcionalidad de la persona, considerando tanto el aspecto corporal, como la compleja relación entre los elementos psíquicos que conforman al individuo (Díaz & De la Iglesia, 2019).

- En un nivel fisiológico, Del Toro et al. (2014) señalaron que en general la ansiedad se manifiesta con respuestas como la sudoración, palidez facial, aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, palpitaciones, temblor, etc., que corresponden a una activación automática del sistema nervioso que gracias a la versatilidad de las neuronas tienen la capacidad de expresar variedad de síntomas a la vez.

A nivel conductual o comportamental, la ansiedad se expresa en cambios físicos relacionados a elementos visibles, tales como movimientos faciales y corporales. Estos procesos tienen como fin la prevención, control, lucha o huida ante el peligro; incluyen la paralización, abandono, búsqueda de seguridad o prudencia (Díaz & De la Iglesia, 2019)

A nivel cognitivo, mental o subjetivo, este estado se acompaña con las experiencias que recoge el individuo, agregando en este apartado lo que el sujeto perciba como elemento de amenaza o que genere ansiedad. En este sentido, se expresan manifestaciones cognitivas de miedo, sensación de peligro o indefensa, disminución de la concentración y memoria, dificultad para razonar, entre otros, cuya función es percibir y evaluar los estímulos del medio y/o las manifestaciones ansiosas de sí mismo para su valoración y consecuente búsqueda de respuesta (Díaz & De la Iglesia, 2019).

Por último, los procesos afectivos corresponden a la vivencia subjetiva de la sensación ansiosa una vez realizada la reevaluación cognitiva de la propia activación en el nivel fisiológico, a este nivel corresponden afectos desagradables como el nerviosismo, tensión, agitación entre otros (Díaz & De la Iglesia, 2019).

2.1.4 Ansiedad durante el periodo de exámenes versus la ansiedad frente a los exámenes

Durante los años 60, el constructo de ansiedad ante los exámenes era descrito como la necesidad de evitar el fracaso; así también era entendida como una disposición de personalidad que se desarrollaba producto de las expectativas académicas sobrevaloradas de los padres hacia sus hijos (Sarason et al., 1960).

En la década del 70, la ansiedad frente a los exámenes se entendió como una respuesta situacional ante la percepción de un examen como una amenaza. Esta ansiedad estado se explicaría por dos factores, por un lado, el cognitivo reflejado en la preocupación o la falta de confianza en sí mismo y, por otro lado, el fisiológico vinculado a la activación autonómica o a la emocionalidad (Ware et al., 1990; Liebert & Morris, 1967).

El interés por definir la ansiedad en un periodo de evaluaciones aparece en estudios recientes como el reportado por Ortiz (2018) que tuvo como propósito estudiar

el nivel de ansiedad en estudiantes universitarios antes y después de los procesos de evaluación. En esta investigación, se concluyó que la ansiedad experimentada por los estudiantes en la etapa previa al desarrollo de la evaluación, donde estos tenían que prepararse convenientemente o realizar entregas de trabajos, resultaba significativamente mayor a la experimentada después o incluso durante el desarrollo de las evaluaciones.

En esa misma línea, Carmona et al. (2017) realizaron un estudio en estudiantes universitarios de una Facultad de Medicina en México con el fin de determinar el nivel antes que estos ingresaran a su centro de internado y su relación con el promedio de calificaciones. Los resultados indicaron que no hubo correlación significativa entre la ansiedad y los promedios de calificaciones en los estudiantes que ingresaban al internado, sin embargo, los niveles de ansiedad de los ingresantes al internado resultaron significativamente mayores al resto de la población, además la ansiedad estado se presentó en mayor porcentaje que la ansiedad rasgo.

Es así que los exámenes si bien son estímulos que pudieran significar una amenaza para los estudiantes, éstos no son la única ni la más aguda fuente de ansiedad para ellos. Además, existen otros factores del contexto educativo que podrían desencadenar un estado de ansiedad, como lo son los cambios recientes en la educación por la pandemia.

Un estudio exploratorio reciente realizado por Ewell et al. (2022) muestra que al inicio de la pandemia de COVID-19 se reportó un menor nivel de ansiedad rasgo y ansiedad estado en un grupo de 691 universitarios cuando iniciaron las clases virtuales en el 2020, en comparación al semestre anterior de clases presenciales, siendo mayor en el grupo de mujeres a comparación de los varones; los estudiantes manifestaron percibir el cambio en la modalidad de clases como beneficioso. Sin embargo, luego de un mes reportaron dificultades en el estudio y en completar los trabajos de las materias.

La transición al aprendizaje remoto, la forma de administración de exámenes y las capacidades de los estudiantes constituyeron fuentes de ansiedad en el contexto de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Ewell et al., 2022), lo que hace oportuno reconocer que hay más factores involucrados que indagar cuando se trata de conocer las vivencias de ansiedad de los universitarios.

2.1.5 Ansiedad, Edad y Sexo en universitarios

En el interés por reconocer factores predisponentes a la ansiedad transitoria se indagó informes de investigación que describen la ansiedad en universitarios, encontrando en la literatura disponible una tendencia a describir la ansiedad de los estudiantes de nivel superior función a la edad y sexo, los cuales se presentan a continuación.

En principio, la mayoría de estos estudios configuran sus hipótesis bajo la premisa de que las mujeres presentarán niveles más altos de ansiedad y con mayor frecuencia que los varones (Morales & Morales, 2021; Vinaccia & Ortega, 2020; Castillo & Luque, 2019; Carmona et al., 2017). Dentro de los hallazgos, la mayoría de estudios coinciden en reportar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre sexos donde las mujeres alcanzan niveles más altos de ansiedad a comparación de sus compañeros varones (Martínez-Otero, 2014; Fernández et al., 2021).

Fernández et al. (2021) describieron los niveles de ansiedad en estudiantes universitarios de ciencias de la salud en Córdoba, identificando que el nivel de ansiedad se relaciona con el sexo de los estudiantes, donde las mujeres superaron a los varones con 4.24 puntos por encima. Sin embargo, otros estudios (Morales & Morales, 2021; Montes, 2020) no encontraron diferencias significativas de prevalencia de ansiedad estado en función al sexo.

Sobre la edad, los reportes generales de Lima metropolitana indican que varones y mujeres jóvenes de edades entre los 18 y 29 años muestran un mayor nivel de ansiedad en comparación con los adultos y adultos mayores (Prieto-Molinari et al., 2020). Con un rango de edad similar, un estudio en Colombia que evaluó las variables sociodemográficas asociadas a la ansiedad y la depresión en 6224 universitarios, reportó que según sus resultados el ser varón y las edades entre los 15 y 27 años se asocia a un mayor riesgo a presentar comorbilidad de ansiedad y depresión (Vinaccia & Ortega, 2020).

Particularmente estas edades se asocian a la búsqueda de la independencia económica, el desarrollo de las metas educativas y los intentos por insertarse al mundo laboral, lo que supone vulnerabilidad a vivir con ansiedad. Sin embargo, las investigaciones en universitarios no muestran una tendencia clara en relación a la edad.

El citado estudio de Fernández et al. (2021) no identificó una relación estadísticamente significativa con la edad. En un estudio con estudiantes universitarios adultos (Montes, 2020) se reportó que las distribuciones estadísticas de la prevalencia de ansiedad fueron similares entre los participantes, refiriendo que no se evidenció asociación de la ansiedad con el grupo etario ni con el sexo.

En la investigación de Morales y Morales (2021) en población universitaria de las carreras de Psicología y Educación, no se identificó una relación significativa con la edad, pero sí en relación al avance académico en la malla curricular, es decir que la ansiedad se asoció a los estudiantes con demandas académicas más complejas, ya que se trata de estudiantes del último año y con prácticas externas.

Las manifestaciones de ansiedad de acuerdo al sexo se verifican con las diferencias estadísticamente significativas reportadas entre ambos sexos. En el estudio de

Castillo y Luque (2019) se identifica cómo los roles domésticos asumidos por las universitarias superan a los de los estudiantes varones, y plantean que este aumento de carga hace que las mujeres muestren mayor ansiedad en comparación con los varones, mientras que en carreras caracterizadas por la competitividad se identificó una prevalencia de ansiedad en varones. Es decir, que según estos autores la explicación de estas diferencias se asocia a los roles que el entorno social asigna a cada sexo.

2.2. Hábitos de estudio

A continuación, se presentan las bases teóricas, dimensiones, factores asociados e instrumentos de evaluación de los hábitos de estudio que resultan relevantes para el presente estudio.

2.2.1 Enfoque constructivista de los hábitos de estudio

El constructivismo piagetano comprende que el estudiante logra los aprendizajes en función a las interacciones con su entorno y su participación activa en el proceso, obteniendo información y organizándola activamente, convergiendo en este proceso tanto su herencia biológica como su inteligencia (Hernández, 2008).

Este enfoque es útil en la caracterización del aprendizaje como un proceso activo, pues reconoce la necesidad de una serie de recursos o estrategias que dirigen al estudiante hacia el aprendizaje y por tanto describe el proceso como un fenómeno perfectible. Además, concibe la actividad académica desde una perspectiva general, abarcando no solamente acciones como leer o revisar la información de la que se pretende estudiar, sino también porque hace referencia a la experiencia que atraviesa el alumno durante el proceso de adquisición del conocimiento, como indicaba la teoría del aprendizaje constructivista de Jerome Bruner (1997) es el estudiante quien genera sus conocimientos a partir del descubrimiento y la guía de un tutor.

Según Vicuña (2014) el hábito es un modelo de conductas aprendido por el estudiante que puede ejecutar de manera autónoma y mecánica facilitando su aprendizaje significativo. Se forma a partir de las demandas educativas del estudiante que motivan a explorar alternativas eficientes para aprender y desempeñarse con éxito en los estudios (Arteaga et al., 2015).

Entre las vivencias emocionales de los estudiantes que utilizan adecuados hábitos de estudio se ha asociado a los beneficios de la planificación y organización, que resultan en aprendizaje significativo, mejora del autoestima y autoconcepto, aumento de la confianza en el ámbito académico, la comprensión y el rendimiento académico (Zegarra, 2020; Freire, 2012; Ortega, 2012)

2.2.2 Delimitación Conceptual de los Hábitos de Estudio

Entre los estudios sobre este tema, se tiene un consenso sobre la definición de hábito, entendiéndolo como un producto de la automatización aprendida por un individuo mediante la constante y continua repetición (Hernández & García, 1991).

La década de los 80s se caracterizó por los esfuerzos en identificar los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje y el inicio de los estudios acerca de los hábitos de estudio. La ausencia de hábitos de estudios adecuados para prepararse ante los exámenes fue señalada como la causa principal en el bajo rendimiento de los estudiantes con ansiedad y se consideró además que era un constructo multidimensional compuesto por componentes cognitivos, emocionales, conductuales y fisiológicos (Sarason, 1984).

Posteriormente, durante los años 90, se resaltó el papel de los factores medioambientales que contribuían en mayor o menor medida al éxito académico en los estudiantes. En esa línea, Poves (2001) señaló que el hábito de estudio es una acción que se realiza todos los días aproximadamente en la misma hora, lo que va generando un

mecanismo inconsciente que hace más fácil y efectivo el aprendizaje gracias a la organización su tiempo y espacio, así como aplican técnicas y métodos concretos para estudiar.

Belaunde (1994) agrega que los hábitos de estudio hacen referencia a los modos en que el estudiante enfrenta cotidianamente su quehacer académico; resalta que es una costumbre de procurar aprender de forma permanente y que implica de parte del estudiante organización de tiempo, espacio, técnicas y métodos para estudiar. La disposición de modelos adecuados y apoyo en el hogar resulta relevante en esta tarea. Por su parte, la inclusión de un proceso de autocontrol para manejar el potencial fracaso fue considerado como parte de las concepciones de esta época (Carver et al., 1989).

De acuerdo con Bajwa (2011), los hábitos de estudio son factores que tendrían mayor relevancia a la hora de predecir el éxito académico. Es claro entonces, a través de los conceptos vertidos, que, al referirnos a los hábitos de estudio, nos referimos a un comportamiento aprendido y que es parte de un proceso que implica esfuerzo personal del estudiante.

2.2.3 Modelo Factorial de los Hábitos de Estudio

En el análisis factorial de Vicuña (1985) sobre los hábitos de estudio se distinguen cinco dimensiones planteadas a manera de pregunta que describen los resultados del cuestionario de Hábitos de Estudio CASM-85, a continuación, se precisa su caracterización:

- a) ¿Cómo estudia usted? Hace referencia a la forma de estudiar que aplica el estudiante, describe técnicas de lectura como el subrayado de información relevante, seleccionar palabras desconocidas para buscar su significado, consultar regularmente un diccionario, parafrasear lo leído, leer repetidas

veces con el fin de memorizar partes del texto, repasar lo estudiado luego de 4 a 8 horas y relacionar lo estudiado con temas asociados.

- b) ¿Cómo hace usted sus tareas? Hace referencia a las estrategias utilizadas por el estudiante para la resolución de tareas o deberes, conductualmente describe las acciones de planificar un horario de estudio y obligaciones, buscar las respuestas luego de leer un texto, solicitar ayuda cuando no logra resolver la tarea, tomar descansos breves, iniciar el cumplimiento de tareas que son demandadas en el menor tiempo.
- c) ¿Cómo prepara usted sus exámenes? Hace referencia a la preparación para las evaluaciones en términos de organización de tiempo y técnicas de estudio, en ese sentido comprende el estudio diario de al menos 2 a 3 horas, el repaso de apuntes, realizar simulacros con apoyo de padres o docentes, y no confiar que es suficiente lo recibido en clases.
- d) ¿Cómo escucha usted sus clases? Se refiere a los aspectos que involucran la atención del estudiante durante el horario de clases. Comprende la tomade apuntes de las clases, anotaciones de puntos relevantes, revisar si los apuntes son suficientes al terminar la clase y evitar distraerse con estímulos del ambiente.
- e) ¿Qué acompaña sus momentos de estudio? Se refiere a la gestión de los elementos presentes durante los momentos de estudio como el evitar estudiar con música o televisión encendida, procurar un ambiente tranquilo para el estudio, evitar interrupciones y organizar los tiempos para evitar visitar en los periodos de estudio.

Estas dimensiones permiten conocer en estudiantes las técnicas habituales de recojo, gestión de la información y el tiempo y el cumplimiento de tareas, al respecto

Vicuña (2014) destaca que los estudiantes ubicados en las categorías muy negativa o negativa no suponen un problema de inteligencia sino un riesgo de fracaso académico asociado a no poseer métodos apropiados y a la vez dejarse llevar por impulsos momentáneos.

Por otra parte, un resultado positivo en la evaluación de los hábitos de estudio supone el uso de técnicas y formas de recojo de información que influirán positivamente en el rendimiento (Vicuña, 2014). En términos generales, tanto a nivel global como en cada una de las dimensiones, los hábitos de estudio se conciben como un constructo con potencial de mejora a partir de la incorporación de estrategias de estudio y factores asociados.

2.2.4 Factores que influyen en los hábitos de estudio

Enríquez et al. (2015) realizaron un estudio donde determinaron que hay factores que inciden directamente en los hábitos de estudio en el ámbito universitario, considerando desde factores externos como internos, se mencionan algunos ejemplos a continuación.

Como factores internos al estudiante se puede considerar (a) la relajación, como necesaria para que el alumno se encuentre en un estado de tranquilidad y distensión tanto mental como física, utilizando ejercicios tales como técnicas de respiración. También (b) la atención, la cual se puede dividir si existen estímulos externos cerca al estudiante, afectando su capacidad de captar y procesar información, lo cual será observable en el almacenamiento y recuperación de la información (Enríquez et al., 2015). Por otro lado, se encuentran los factores externos: el aspecto de iluminación, la ventilación, la comodidad de los muebles a usar, los recursos necesarios para la actividad académica a realizar y el ruido. Por lo tanto, el ambiente debe ser aquel que permita controlar las variables externas al estudiante, en conjunto con las variables internas antes descritas.

Una apropiada reflexión por parte de los estudiantes toma en cuenta las variables internas y externas para el estudio. Entre las variables internas se establece que es necesario el incremento de la motivación y la autoestima. Como han señalado Hernández y García (1991), los estudiantes presentan dificultades para organizarse y planear el estudio, limitaciones en la memorización, comprensión de textos, estudio en casa asociadas al no contar con estrategias de mejora de motivación y autoestima.

De manera complementaria, la variable género ha sido abordada por Navarro et al (2019) en su trabajo que busco encontrar la relación de las técnicas de estudio y las características de género, como factores que determinan el rendimiento académico. Por técnicas de estudio se refiere a las estrategias que los estudiantes aplican para la adquisición, codificación y recuperación de la información en el proceso de aprendizaje, y según los hallazgos del estudio se constató la existencia de diferencias de género en su uso y su relación con un mayor rendimiento académico.

En el mencionado estudio se evaluó a 317 estudiantes universitarios de Psicología del programa de Postgrado de la Universidad de Alicante con coeficientes intelectuales promedio. Los hallazgos indican que los estudiantes en general emplean en mayor medida estrategias de adquisición y codificación, es decir que tanto varones como mujeres realizan lecturas repetidas, anotaciones, subrayados, etc. Sin embargo, en la comparación por género se observó que las mujeres emplearon estrategias de recuperación y de apoyo muy por encima de los varones, es decir que metáforas, mapas, claves, conjuntos, etc. para recuperar información de la memoria de largo plazo y emplean estrategias metacognitivas, afectivas y sociales que apoyan las estrategias anteriores. Además, fueron las mujeres quienes usaron más técnicas de estudio y quienes obtuvieron superior rendimiento académico.

2.2.5 Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico

El interés por los hábitos de estudio ha permitido tener claras concepciones e identificar los factores que la determinan, así como del impacto que los hábitos de estudio tienen ante buenos niveles de rendimiento académica. El rendimiento académico, aparece como un tema de recurrente atención en los sistemas educativos y como muestra de ello a continuación se presentan estudios que se propusieron identificar cómo la variable hábitos de estudio se asocian o impactan en el rendimiento académico.

Gonzales-Aliaga (2018) en su estudio indagó la correlación de los hábitos de estudio y el rendimiento académico de 136 estudiantes universitarios del primer semestre de la carrera de Educación de una universidad peruana, sus resultados reportan una relación estadísticamente significativa y positiva entre las variables ($r=.553$; $p=.003$), así como también se halló relación significativa entre el rendimiento académico con las sub escalas Resolución de tareas ($r=.500$ y $p=.022$), Forma de Estudio ($r=.522$ y $p=.011$) y Acompañamiento al estudio ($r=.481$ y $p=.038$). Mientras que las sub escalas Preparación de exámenes y Forma de Escuchar no tendrían asociación con significativa con el rendimiento académico.

Estos resultados indicarían que, al menos en la muestra estudiada, el registrar y organizar la información académica como parte de la preparación a un examen o en clase no son elementos asociados a un rendimiento óptimo necesariamente.

Pineda y Alcántara (2018) realizaron una investigación en una universidad de Honduras con el fin de determinar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en el curso de algebra en una muestra de 238 estudiantes universitarios clasificados en dos grupos, aquellos que poseían hábitos de estudio suficiente o favorables (60% de la muestra) y un grupo con pocos hábitos de estudio (40% de la

muestra), los resultados determinaron una relación significativa entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en ambos grupos.

El trabajo de Mondragón et al. (2017) se propuso indagar la incidencia de los hábitos de estudio y su rendimiento académico en 173 estudiantes de una universidad del sur de México, el estudio no halló una relación estadísticamente significativa entre las variables, por otra parte indica que la influencia sobre el rendimiento académico provienen de parte de factores sociales, familiares, económicos y de las estructuras cognitivas, afectivas y emocionales de los estudiantes, por lo que sugiere indagar sobre este abanico de factores en futuras investigaciones.

Por su parte, el estudio de Montes y Lerner (2011) llegaron a la conclusión que los estudiantes de alto rendimiento dedicaban no solo entre dos o siete horas diarias en promedio, sino que su forma de estudiar se caracterizaba por ser riguroso, continuo y dedicado.

Analizando estos estudios, se identifica que es insuficiente asociar el rendimiento académico a variables netamente académicas o cognitivas, por lo que lo siguiente es la revisión de autores que reconocen el papel de las emociones como una variable que interviene en los resultados académicos. En lo que concierne a la presente investigación se procurará indagar la relación de dos variables intervinientes en el proceso de aprendizaje: los hábitos de estudio y la ansiedad estado.

2.3. Ansiedad estado y hábitos de estudio

En este apartado se detalla la revisión de la literatura disponible sobre la relación entre la ansiedad estado o ansiedad transitoria y los hábitos de estudio en contextos educativos, donde hay escaso estudios en la población universitaria a comparación de la escolar.

Al respecto, Montes (2020) llevo a cabo una investigación con una muestra de 139 estudiantes universitarios adultos, la cual estuvo compuesta por 70 varones y 69 mujeres, todos pertenecientes a las carreras de administración y negocios internacionales. Los instrumentos empleados fueron, el inventario de hábitos de estudio CASM-85 y La escala de autoevaluación de Ansiedad de Zung. Dentro de los resultados del estudio, se indicó que los hábitos de estudio se relacionaron de forma negativa y estadísticamente significativa con la ansiedad, por lo que los estudiantes que tienen mayores niveles de ansiedad presentaron menores niveles de hábitos de estudio, asimismo, los puntajes obtenidos por las mujeres resultaban más elevados en cuanto a preguntas vinculadas a la ansiedad. Por otro lado, el estudio indicó que los alumnos mostraban puntajes muy bajos en cuanto a la primera área del CASM, la cual hace referencia al enunciado ¿Cómo estudia usted?, como consecuencia, existían problemas en cuanto a la organización y planificación del tiempo y materiales para el estudio.

Anteriormente, Gallego et al. (2010) en Colombia, realizaron un estudio con miras a describir el perfil de hábitos de estudio y la recurrencia de problemáticas de ansiedad y depresión entre los estudiantes de psicología de una universidad, además se propuso entre sus objetivos identificar las correlaciones entre dichas variables. Para el estudio se utilizaron el Inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI) de Weinstein, Schulte y Palmer de 1987 y la Escala auto aplicada de Zung para ansiedad de 1971 y la Escala de Zung de depresión de 1965, además de una ficha sociodemográfica y las calificaciones de los participantes en el estudio. Los resultados indicaron que los niveles de ansiedad y depresión tendieron a un nivel promedio, pero notoriamente quienes padecieron de ansiedad y depresión también reflejaron problemas en sus hábitos de estudio. El estudio no encontró una relación estadísticamente significativa entre la

ansiedad y los hábitos de estudio, y concluye en la necesidad de estrategias de prevención, promover competencias para el afronte académico y manejo de la ansiedad y depresión.

Aunque correspondiente a un nivel educativo menor, el estudio de Nieto (2022) también indagó la relación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio, evaluó a 111 estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima con el cuestionario de Ansiedad Estado- Rasgo y el Inventario de Hábitos de Estudio de Vicuña, obtuvieron un coeficiente de correlación de Pearson de .400 y una significancia $p=.001$; y en el caso de la Ansiedad estado se obtuvieron correlaciones para la relación con los hábitos de estudio en grupos de varones y mujeres por separado. Así en los varones la relación entre ansiedad estado y los hábitos de estudio mostraron una relación inversa y estadísticamente significativa ($r=-.454$ y $p=.002$) y en las mujeres también se encontró una relación inversa y estadísticamente significativa ($r=-.384$ y $p=.002$).

Dada las pocas investigaciones que asocian las variables de interés, también se revisaron los antecedentes que asociaron la ansiedad ante los exámenes con los hábitos de estudio. Escolar-Llamazares y Serrano (2014) caracterizan a los estudiantes que padecen ansiedad ante los exámenes como estudiantes que presentan miedo durante el periodo de evaluaciones, lo cual los lleva a ejecuciones académicas inferiores a las óptimas aun cuando se preparan adecuadamente con hábitos de estudio, es decir que desarrollan una ansiedad irracional sobre la cual se debe intervenir para lograr su regulación.

Así, en el estudio desarrollado por Ruiz (2021) en estudiantes universitarios se utilizó el Cuestionario de Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje, y el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes, encontrando una correlación significativa e inversa entre los hábitos de estudio y la ansiedad ante los exámenes, donde los

estudiantes que llevan adecuadas rutinas de estudio muestran niveles inferiores de ansiedad en los momentos de evaluación.

Numan y Hasan (2017) investigaron el efecto de los hábitos de estudio sobre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en una muestra intencionada de 180 estudiantes de una universidad pública. Luego de un análisis multivariado de varianza se determinó que los hábitos de estudio tienen un efecto significativo sobre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. Además, se reportó un mayor nivel de ansiedad en las mujeres en comparación a los varones; además ellas mostraron mejores hábitos de estudio y mejores calificaciones. En las correlaciones encontradas se determinó que los hábitos de estudio y la ansiedad ante los exámenes correlacionaron significativa y negativamente, con dichos resultados los autores sugieren mejorar los hábitos de estudio en los estudiantes de pregrado para superar la ansiedad ante los exámenes y su rendimiento académico.

Son pocos los estudios identificados en la literatura disponible orientados a evaluar la ansiedad estado y su asociación con los hábitos de estudio, sin embargo, estos al igual que los estudios interesados por la ansiedad ante los exámenes coinciden en una relación inversa con los hábitos de estudio. Además, las investigaciones consultadas suelen realizar comparaciones de los niveles de ansiedad y hábitos de estudios entre mujeres y varones.

Analizando la información teórica disponible, la ansiedad se contrapone a los factores internos de tranquilidad y atención que son requeridos para el óptimo desenvolvimiento de los hábitos de estudio (Enríquez et al., 2015). Es decir que la Presencia de Ansiedad altera las condiciones internas del estudiante perjudicando su capacidad de captar y procesar información, afectando su almacenamiento y recuperación. Así, los estudios revisados apuntan a que se identificará una relación

inversa entre los hábitos de estudio y la ansiedad estado (Montes,2020; Gallego et al., 2010) a continuación se plantean los objetivos e hipótesis planteados.

Por otra parte, dado que la ansiedad suele prevalecer en las mujeres universitarias se esperaría que en ellas se presente una mayor afectación de la implementación de sus hábitos de estudio y por tanto que la relación inversa marque un mayor grado de magnitud en ellas. Sin embargo, las evidencias disponibles indican que tanto varones y mujeres emplean de manera similar estrategias de adquisición y codificación de la información en el proceso de aprendizaje, pero son las mujeres quienes hacen mayor uso de las estrategias de apoyo a la recuperación y evocación de la información y quienes además obtienen mejores resultados académicos en comparación a los varones (Navarro et al., 2019). Es en función a esta información que preliminarmente se espera que la magnitud de la relación inversa entre la ansiedad y los hábitos de estudio sea mayor en los varones que en las mujeres.

Con respecto a la edad, las investigaciones que han indagado la asociación entre la ansiedad y los hábitos de estudio en universitarios jóvenes muestran resultados diversos, reportando incluso casos donde no existe evidencias de asociación de variables (Gallego et al., 2010). Por otra parte, la evidencia disponible en universitarios mayores o estudiantes adultos sí han reconocido la asociación significativa de las variables de interés (Montes, 2020). En virtud de esta evidencia, se espera que la asociación sea más consistente en el grupo de mayor edad que en el de menor edad.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivos

3.1.1 *Objetivo general*

Analizar la relación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

3.1.2 *Objetivos específicos*

- Identificar la relación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en función al sexo.
- Identificar la relación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en función a la edad.

3.2 Hipótesis

La presente investigación plantea las siguientes hipótesis:

- Existe una relación inversa entre la ansiedad estado y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.
- La relación entre ansiedad estado y hábitos de estudio presenta mayor magnitud de asociación en el grupo masculino respecto al femenino.
- La relación entre ansiedad estado y hábitos de estudio presenta más fuerza de asociación en el grupo de mayor edad respecto al de menor edad.

3.3 Definición de variables

3.3.1 Ansiedad Estado durante los exámenes

Conceptualmente, la variable ansiedad estado se define como la forma en que se encuentra una persona en un momento determinado, es modificable en el tiempo, y está caracterizada por sentimientos de tensión, aprensión, pensamientos incómodos y preocupaciones, junto a cambios fisiológicos (Spielberger & Lushene, 1970).

Operacionalmente, la variable ansiedad estado se define como las puntuaciones obtenidas en la escala Ansiedad Estado del inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE; Spielberger et al., 2015). Es importante considerar que, para dar respuesta a los objetivos e hipótesis de la presente investigación, únicamente se aplicó la escala de Ansiedad Estado de la prueba IDARE debido a que el concepto de evaluación es la ansiedad estado experimentada durante el periodo de exámenes correlacionada a los hábitos de estudio.

3.3.2 Hábitos de Estudio

Conceptualmente, los Hábitos de estudio se define como el modo en el estudiante organiza sus recursos personales y externos con relación al desarrollo de actividades y evaluaciones académicas (Ramírez, 2015).

Operacionalmente, la variable hábitos de estudio se define como las puntuaciones obtenidas en el Inventario de hábitos de estudio (CASM – 85; Vicuña, 1985). El inventario presenta cinco dimensiones a evaluar: a) forma de estudio, b) forma de resolución de tareas, c) forma de preparación ante los exámenes, d) forma de escuchar las clases, y e) forma de acompañamiento en los momentos de estudio.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, debido a que persigue realizar análisis estadísticos para dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas de manera objetiva, midiendo y analizando mediciones obtenidas en el proceso de investigación; además, se desarrolló bajo un diseño no experimental, dado que no se manipularon las variables y se estudiaron tal como estas se manifiestan en la realidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Respecto al tipo de investigación, de acuerdo a su alcance este fue correlacional transversal; ya que la finalidad es evaluar o conocer la relación entre dos variables obteniendo los datos en un solo momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En este caso, se buscará conocer el nivel de correlación entre las variables de ansiedad estado y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

4.2 Participantes

La población objetivo del presente estudio corresponde a estudiantes universitarios de Lima Metropolitana con edades que oscilan entre los 16 a 33 años de edad. Para seleccionar la muestra, se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia (Manterola & Otzen, 2017), considerando los casos disponibles a los cuales se tenía acceso (Fraenkel et al., 2011). El número de estudiantes evaluados respetó el cálculo del tamaño de la muestra aprobado desde el proyecto de investigación, el cual se estimó mediante el empleo del programa G-Power (Faul et al., 2009) para un modelo de correlación unidireccional, considerando que las hipótesis de la presente investigación

son direccionales, usando el coeficiente de correlación bivariado (Field, 2016). Se asignó un tamaño del efecto de $r=.30$, debido a que se trata de una población no clínica y con escasos antecedentes de investigaciones que reporten la correlación entre las variables planteadas para este estudio; asumiendo un error alfa de estimación de $.05$ y con una potencia estadística de $.80$ (Cohen, 1992; 1988), lo que dio como sugerencia un tamaño muestral de 64 sujetos. Posteriormente, dada la viabilidad de acceder a una muestra mayor, se consideró elevar la potencia estadística a $.99$ con el fin de obtener un nivel de significancia $p < .001$, el cálculo estableció un tamaño muestral de 168 sujetos. Mediante el muestreo no probabilístico, la muestra se conformó por 192 sujetos, con 24 sujetos de estudio adicionales, previniendo la reducción de sujetos en la validación de la data. Todos los participantes cumplieron con el criterio de inclusión de ser alumnos de pregrado con matrícula regular en el semestre; y se consideró como criterio de exclusión alumnos que desempeñaban prácticas profesionales.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la muestra se representa mayoritariamente por mujeres con 119 casos seguido de varones con 66 casos. En ambos casos la mayor parte de los estudiantes se ubican en el rango de edad de 16 a 24 años, con un promedio de 20 años ($DE = 10.90$) con un 92% en mujeres y 93% en varones respectivamente. El rango minoritario de alumnos entre las edades de 25-33 es menor al 8% en mujeres y varones. Los participantes formaron parte del estudio durante sus estudios en el semestre 2018-1, en circunstancias de exámenes finales.

Tabla 1*Distribución Muestral de Estudiantes Universitarios*

	Hombres		Mujeres		Prefiere no responder		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Edad								
16 -24	62	93.93	110	92.44	7	100.00	179	93.23
25-33	4	6.07	9	7.56	0	0.00	13	6.77
Total	66	34.38	119	61.98	7	3.64	192	100.0

4.3 Técnicas de recolección de datos

Esta investigación utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos utilizando pruebas de medición psicológica. De acuerdo a López-Roldán y Fachelli (2016) la encuesta es una técnica que recoge información mediante preguntas a los evaluados, con el fin de obtener sistemáticamente medidas que aporten al desarrollo de la formulación del problema.

Se utilizaron dos instrumentos y se recogieron los datos sociodemográficos de edad y sexo en los participantes; el Inventario de Ansiedad Estado Rasgo (IDARE) y El Inventario de Hábitos de Estudio (CASM-85), aplicados a los participantes durante el periodo de exámenes finales cuyas características se describen a continuación.

4.3.1. Inventario de Ansiedad Estado Rasgo (IDARE)

El inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE), fue creado en el año 1970 por Spielberg et al. (1983) posteriormente, se realizó una adaptación norteamericana de la escala llamada STAI (The Stait-Trait Anxiety Inventory; Spielberg et al., 1983). El instrumento consta de 20 ítems de ansiedad estado con escala ordinal de tipo Likert.

El IDARE consta de dos secciones, la Escala A-Rasgo la Escala A-Estado; ambas tienen la finalidad de conocer las dos dimensiones de la ansiedad, siendo la primera escala empleada para conocer la predisposición de un individuo para experimentar ansiedad y la segunda para conocer como experimenta la ansiedad en un momento determinado. La prueba se conforma en dos grupos de veinte preguntas cada uno que corresponden a ambas escalas; En las instrucciones para el desarrollo de la escala Ansiedad Estado, se lee la indicación “indique como se siente ahora mismo”. Esta indicación, contrasta con las que preceden el desarrollo de la Escala A-Rasgo, en la que se lee la indicación “indique como se siente generalmente”.

La puntuación oscila entre uno y cuatro, siendo el puntaje mínimo posible veinte y el puntaje máximo ochenta por escala. Luego de calificados los ítems, estos se convierten en puntuaciones T y rangos percentiles que permiten la comparación entre escalas y la interpretación de como el sujeto se ubica con respecto a la muestra de referencia.

En cuanto a las evidencias de validez para la Ansiedad- Estado, Domínguez et al. (2012) estudiaron las características psicométricas del IDARE con universitarios del primer año de la carrera de Psicología de una universidad de Lima Metropolitana. En relación a las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, se realizó un análisis factorial, justificado en una prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de $KMO=.841$, y un Test de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativo $\chi^2(190)=1321.136$, $p<.001$. El método de estimación empleado fue el de componentes principales con rotación promax en vista que las correlaciones observadas estaban por encima de .479, cumpliendo el criterio de Tabachnick y Fidell (2001) de ser mayores a .32. Además, utilizaron el análisis paralelo (Horn, 1965) como técnica de extracción de factores identificando una estructura factorial compuesta por dos componentes

diferenciados: la presencia y Ausencia de Ansiedad, que explican el 48.6% de la varianza, que se distribuyen tal como se ilustra en la Tabla 2.

Tabla 2

Componentes Escala IDARE

Factor	Ítems
Ausencia de Ansiedad	1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20
Presencia de Ansiedad	3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17 y 18

Con respecto a la confiabilidad de las puntuaciones, se reportó un Coeficiente Alfa alto ($\alpha=.90$), índices de homogeneidad superiores a .20 en sus 20 reactivos, y con respecto a sus factores, tanto las puntuaciones de la *Ausencia de Ansiedad* ($\alpha=.89$) como la *Presencia de Ansiedad* ($\alpha=.83$) alcanzaron niveles satisfactorios. Estos resultados indicaron evidencias de confiabilidad de las puntuaciones y validez de las inferencias para su uso en población de estudiantes universitarios (Domínguez et al., 2012).

Una puntuación alta en el factor *Ausencia de Ansiedad* implica que el individuo no se encuentra atravesando por un periodo de ansiedad estado importante o que puede afrontar convenientemente los desafíos que tiene al frente en ese momento. Por el contrario, una puntuación baja implica que el individuo al que se le realizó la evaluación no percibe que la situación que está enfrentando este exenta de algún peligro para el alcance de sus objetivos o su bienestar. Por otra parte, una puntuación alta en el factor *Presencia de Ansiedad* implica que el individuo al que se le aplica la prueba se encuentra atravesando momentos donde percibe peligro en el entorno como consecuencia de no sentir que tiene los recursos para hacerle frente a estos estímulos, entre tanto que, puntuar

bajo en este factor, implica que el individuo no siente que el estímulo que esta frente el constituya una amenaza considerable para su bienestar.

4.3.2. *Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85.*

El Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85 fue desarrollado por Vicuña (1985), contando con una revisión y actualización en el año 2014. Esta prueba tiene la finalidad de conocer los hábitos de estudio de estudiantes de secundaria y alumnos de instituciones universitarias y tecnológicas del primer año. El instrumento se organiza en cinco dimensiones cada una de ellas con una pregunta guía y con un total de 55 Ítems. La población de 760 estudiantes y la muestra fue de 160 estudiantes de Lima Metropolitana.

Tabla 3

Dimensiones Escala Hábitos Estudio CASM-85

Dimensión	Pregunta guía	Ítems
I	¿Cuál es su método de estudio?	1 al 12
II	¿Cómo desarrolla sus tareas y ensayos?	13 al 22
III	¿Cuál es la metodología para estudiar en exámenes?	23 al 33
IV	¿Cómo escucha sus clases?	34 al 45
V	¿Qué se encuentra presente cuando estudia?	46 al 55

Las dimensiones e ítems se distribuyen como se ilustra en la Tabla 3, la primera dimensión explora los métodos o formas de estudio que tiene el alumno cuando realiza esta actividad; el uso del subrayado o la forma de estudiar son ejemplos de los aspectos que aquí se evalúan. La segunda dimensión explora la manera como el estudiante desarrolla tareas y ensayos; se ubican preguntas que exploran tanto como el estudiante procesa la información como el apoyo de soporte social. La tercera dimensión indaga

sobre metodología para estudiar en exámenes; referido a las estrategias y métodos que emplea el alumno para rendir eficientemente durante los exámenes. La cuarta dimensión 4 se basa en la forma como se escucha las clases; las formas de prestar atención durante las horas de clase. Finalmente, la quinta dimensión explora los elementos presentes durante la actividad de estudio.

Estos reactivos tienen un modo de respuesta dicotómico; es decir, se responden mediante las opciones *sí* o *no*. Otorgándose un punto si la respuesta es afirmativa y cero puntos caso contrario. La puntuación total tiene como criterios de interpretación la de *Muy positivo*, cuando los puntajes oscilan entre 55 y 44 puntos. *Positivo*, de 35 a 28 puntos, *Tendencia Positiva* 27 a 18 puntos y *Negativo* cuando 17 a 9 puntos y *Muy negativo* de 8 a 0 puntos.

En la construcción de la prueba, las propiedades psicométricas se contrastaron en la aplicación de la prueba a 160 estudiantes categorizados en dos grupos: alto y bajo rendimiento académico. De los 120 ítems originales se identificó que 53 ítems discriminaron significativamente la prueba. Además, se realizó el análisis bajo la hipótesis de que los estudiantes con alto rendimiento académico diferirán de los estudiantes de bajo rendimiento en cuanto a los hábitos de estudio, hallándose contrastaciones significativas entre ambos grupos.

Posteriormente se utilizó el coeficiente de análisis de producto de momento Pearson, correlacionando el rendimiento académico de todos los participantes, lo que arribó a una $r = 0.612$ con una eficiencia predictiva de 21% para predecir el rendimiento a partir de los hábitos de estudio.

El autor de la prueba reportó un nivel de confiabilidad de las puntuaciones a través del Coeficiente Alfa, con resultados satisfactorios ($\alpha = .80$); en tanto que realizó análisis

de confiabilidad para las 5 dimensiones que conforman la prueba. Con respecto a la dimensión global, se reportó un valor de $\alpha=.86$, un valor de $\alpha=.67$, para la dimensión *Forma de estudiar*, de $\alpha=.58$ para *Resolución de tareas*, de $\alpha=.65$ para *Preparación de exámenes*, de $\alpha=.65$ para *Forma de escuchar clases* y de *Qué acompaña sus momentos de estudio*, de $\alpha=.47$ en. También se empleó la técnica test-retes obteniendo un valor de $r=.98$ para la dimensión global, de $r=.98$ para la dimensión *Forma de estudiar*, de $r=.98$ para *Resolución de tareas*, de $r=.99$ para *Preparación de exámenes*, de $r=.98$ para *Forma de escuchar clases* y de $r=.97$ para la dimensión *Qué acompaña sus momentos de estudio*.

Lozano (2019) desarrolló una indagación de las características psicométricas en población universitaria del primer año de diferentes carreras profesionales. Para las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, se realizó una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin de $KMO=.901$ y un Test de esfericidad de Barlett estadísticamente significativo $\chi^2(210)=569.6721, p<.001$ que indicaron la idoneidad para el análisis factorial. Se realizó la extracción con el método de análisis de componentes principales y un método de rotación varimax con normalización de Kaiser que factorizó el instrumento en 5 dimensiones que coinciden con la distribución original, en cada factor los ítems obtuvieron cargas factoriales por encima de $\lambda=.500$, cumpliendo el criterio de Tabachnick y Fidell (2001) de ser mayores a $.32$. Respecto a las evidencias de validez vinculadas al contenido, obtuvo una V de Aiken de $1.00, p=.001$, en cuanto a los criterios de claridad, relevancia y coherencia.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

En un inicio, se realizaron las coordinaciones institucionales pertinentes para la aplicación de las pruebas, mediante la emisión de una carta solicitando el permiso para que el investigador pueda acceder a las instalaciones de las casas de estudios. En los

anexos 1 y 3 se señala el documento que se presentó a las casas de estudios para obtener el permiso institucional correspondiente para realizar la investigación, así como el consentimiento informado que se presentó a los estudiantes.

Posteriormente, una vez llegado el periodo de exámenes se procedió a la aplicación de los instrumentos, dado que se garantizó la coordinación con los docentes se realizó la aplicación de los tests minutos antes de que los alumnos rindan los exámenes en el curso correspondiente. Para ello, se entregó a cada alumno una ficha de consentimiento informado, de tal manera que pudieron escoger voluntariamente si participar o no dentro de esta investigación.

Para la administración de la prueba de ansiedad estado-rasgo (IDARE) y del cuestionario de Hábitos de Estudio (CASM 85) se entregaron los instrumentos a los estudiantes seleccionados ubicados en carpeta ordenadas en filas, intercalando el orden de los instrumentos, es decir una fila inició con la prueba de ansiedad y la siguiente con el cuestionario de hábitos de estudio, esto con el objetivo de evitar copias en las respuestas de los alumnos.

Consecuentemente, se obtuvo la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas para ambos instrumentos mediante el coeficiente de consistencia interna de Coeficiente Omega (Viladrich et al., 2014). Seguidamente, se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para conocer si los puntajes obtenidos tienen una distribución normal a nivel poblacional, lo cual determinará si se utilizan estadísticos paramétricos o no paramétricos (Hanusz & Tarasinska, 2016). Finalmente, se analizó la correlación ρ de Spearman entre las variables ansiedad y hábitos de estudio para toda la muestra y segregados por sexo y edad dicotomizada (de 16 a 24 años y de 25 a 33 años).

CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1. Análisis de Confiabilidad

Los análisis de la confiabilidad de las puntuaciones del IDARE y el CASM-85 fueron desarrollados considerando el Coeficiente Omega para evaluar la consistencia interna. Es importante mencionar que el Coeficiente Omega es una mejor aproximación al Coeficiente Alpha dado que no asume un modelo Tau-equivalente sobre el conjunto de datos (Ventura-León, 2018). En el caso del IDARE, este coeficiente fue estimado en las dos dimensiones identificadas en estudios psicométricos sobre evidencias de validez vinculadas a la estructura interna en la misma población de universitarios de Lima Metropolitana (Domínguez et al, 2012). Asimismo, los análisis de confiabilidad para el CASM-85 se realizaron en las cinco dimensiones propuestas por Grados-Portocarrero y Alfaro-Vásquez (2015) en su estudio sobre la estructura factorial de la escala en la misma población de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Con respecto a la confiabilidad en las subescalas del IDARE, se estimó el coeficiente omega para cada una de las dimensiones de la escala. Los resultados indican una alta consistencia interna para la dimensión de Presencia de Ansiedad ($\omega = .895$) y Ausencia de Ansiedad ($\omega = .888$).

Para el caso del CASM-85, las dimensiones de métodos de estudio ($\omega = .549$), desarrollo de tareas y ensayos ($\omega = .695$), estudio de exámenes ($\omega = .566$), y presencia al estudiar ($\omega = .659$) presentaron una consistencia interna baja de sus respectivas puntuaciones. Solo la dimensión de escucha de clases presentó una consistencia interna adecuada ($\omega = .734$).

5.2. Estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad

La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos de las medidas estimadas en las dos dimensiones del IDARE y las cinco dimensiones del CASM-85. Los resultados del test de Shapiro-Wilk indican evidencias en contra del supuesto de normalidad poblacional en todas las dimensiones del CASM-85 y en la dimensión de Presencia de Ansiedad del IDARE. Estos resultados sustentan el uso de técnicas estadísticas no paramétricas.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos y Pruebas de Normalidad del IDARE y CASM-85

Escala	Dimensión	N	M	DE	Shapiro-Wilk	
					W	p
IDARE	Ausencia	191	23.921	5.852	0.988	0.092
	Presencia	190	21.4	6.931	0.934	< .001
CASM-85	I	192	8.24	2.278	0.863	< .001
	II	192	4.568	2.526	0.854	< .001
	III	192	6.172	2.65	0.916	< .001
	IV	192	6.063	3.071	0.828	< .001
	V	192	4.49	2.367	0.923	< .001

Nota. N = tamaño de muestra, M = Media aritmética, DE = Desviación estándar.

5.3. Estadísticos Inferenciales

Para la estadística inferencial se realizó el contraste de hipótesis correlacional planteada como hipótesis general de investigación, a través del coeficiente a través del coeficiente ρ de Spearman, debido a que se identificó que las variables no cumplen con el supuesto de normalidad a nivel poblacional (ver Tabla 4). Además, se estimaron las correlaciones en grupos por sexo y grupos etarios para determinar el cumplimiento de las hipótesis específicas.

Los resultados de las correlaciones en toda la muestra se presentan en la Tabla 5. Como se puede apreciar, existe una correlación positiva estadísticamente significativa

entre la Presencia de Ansiedad y las dimensiones Desarrollo de tareas (II) Estudio para exámenes (III), Escucha de clases (IV) y Ambiente de estudio (V) del CASM-85, con un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1992). En otras palabras, a medida que incrementa la Presencia de Ansiedad, se incrementará también el uso de estrategias de estudio para la resolución de tareas, la preparación de exámenes, la toma de atención a las clases y para el control de los momentos de estudio.

En el caso de la Ausencia de Ansiedad se identificaron correlaciones negativas estadísticamente significativas con las dimensiones Estudio para exámenes (III) Escucha de clases (IV) del CASM-85, con un tamaño del efecto pequeño. Es decir, que conforme un estudiante muestra menor ansiedad, se reduce el uso de estrategias de estudio en la preparación de exámenes y para la atención de las clases.

Tabla 5

Correlación de IDARE y CASM-85

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7
1. Ausencia	—						
2. Presencia	-.468***	—					
3. I	.078	.098	—				
4. II	-.071	.225**	.012	—			
5. III	-.149*	.293***	.119	.516***	—		
6. IV	-.158*	.258***	.106	.514***	.537***	—	
7. V	-.016	.180*	.001	.408***	.351***	.504***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Correlación ρ de Spearman.

Para el cálculo de la potencia estadística en el marco de la presente investigación, se realizó un análisis post hoc para correlación bivariada empleando el programa G. Power, obteniendo el valor mínimo de .05 y de .99 como valor máximo en la correlación de variables para la muestra total.

La Tabla 6 presenta las correlaciones diferenciadas según sexo, en donde los resultados por encima de la diagonal representan las correlaciones en las mujeres (n=119) y los datos por debajo de la diagonal representan los resultados por varones (n=66). Como se puede apreciar, los resultados en la muestra de mujeres coinciden con las relaciones identificadas en la muestra total, es decir se observa una relación positiva estadísticamente significativa entre la Presencia de Ansiedad y las dimensiones Desarrollo de tareas (II) Estudio para exámenes (III), Escucha de clases (IV) y Ambiente de estudio (V) de los hábitos de estudio; así como, una relación negativa entre Ausencia de Ansiedad y las dimensiones II y V de los hábitos de estudio. En el caso de los varones no se identifica asociación alguna entre las dimensiones del IDARE y del CASM-85.

Tabla 6

Correlación de las Dimensiones del IDARE y CASM-85 según sexo

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7
1. Ausencia	—	-.512***	.051	-.090	-.200*	-.191*	.006
2. Presencia	-.380**	—	.171	.254**	.387***	.376***	.242**
3. I	.112	-.013	—	.112	.204*	.129	.024
4. II	-.015	.176	-.056	—	.525***	.488***	.387***
5. III	.007	.067	.026	.494***	—	.601***	.409***
6. IV	-.076	-.034	.086	.585***	.421***	—	.460***
7. V	-.019	.012	.076	.436***	.291*	.589***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Correlación ρ de Spearman. $N_{mujeres}=119$, $N_{varones} = 66$.

Para el cálculo de la potencia estadística en el marco de la presente investigación, se realizó un análisis post hoc para correlación bivariada empleando el programa G. Power, obteniendo el valor mínimo de .09 y de .99 como valor máximo en la correlación de variables para la muestra segmentada por sexo.

La Tabla 7 presenta las relaciones analizadas en función a la edad. Los resultados por encima de la diagonal representan a los casos con edades de 25 a más (n=13); mientras que los resultados por debajo de la diagonal corresponden a las edades de 16 a 24 (n=179). En la muestra de jóvenes se identifica un patrón similar al observado en la muestra general; mientras que en la muestra de mayores de 25 no se identifican correlaciones significativas.

En el grupo de menores, se identificaron correlaciones estadísticamente significativas positivas entre la Presencia de Ansiedad con las dimensiones Desarrollo de tareas (II), Estudio para exámenes (III), Escucha de clases (IV) y Ambiente de estudio (V) del CASM-85, y correlaciones negativas estadísticamente significativas entre la Ausencia de Ansiedad y las dimensiones Escucha de clases (IV) y Ambiente de estudio (V); en ambos casos el tamaño del efecto observado fue grande (Cohen, 1992).

Tabla 7

Correlación de las Dimensiones del IDARE y CASM-85 según edad

Dimensión	1	2	3	4	5	6	7
1. Ausencia	—	-.465***	.084	-.069	-.135	-.129	.033
2. Presencia	-.477	—	.075	.176*	.240**	.210**	.143
3. I	.088	.169	—	-.003	.102	.081	-.001
4. II	.257	.467	.178	—	.476***	.507***	.425***
5. III	-.135	.342	-.043	.539	—	.521***	.351***
6. IV	-.581*	.613*	.283	.282	.327	—	.498***
7. V	-.791**	.710**	-.086	.170	.272	.604*	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Correlación ρ de Spearman. $N_{<25s}=13$, $N_{\geq 25} = 179$.

Para el cálculo de la potencia estadística en el marco de la presente investigación, se realizó un análisis post hoc para correlación bivariada empleando el programa G.

Power, obteniendo el valor mínimo de .04 y de .99 como valor máximo en la correlación de variables para la muestra segmentada por edad



CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

El propósito general de la investigación se centró en encontrar la correlación o vínculo existente entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio de los estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana considerando un contexto de población universitaria durante el periodo de exámenes.

Como parte de la evaluación de las evidencias de confiabilidad, para el IDARE se reportó una alta consistencia interna en la muestra, con un Coeficiente Omega de .895 para la dimensión Presencia de Ansiedad y un coeficiente Omega de .888 para la dimensión Ausencia de Ansiedad, que coincide con los antecedentes que identificaron una adecuada consistencia interna, como Magan (2016) que reportó un Coeficiente Alfa de .83 para la Escala Ansiedad–Estado en pacientes de una clínica, y el Coeficiente Alfa de .90 reportado por Domínguez et al (2012) en estudiantes universitarios de primer año de Lima Metropolitana.

Para el caso del CASM-85 la consistencia interna de las dimensiones hallada en la muestra discrepa de lo hallado por Lozano (2019), quien identificó que las 5 dimensiones oscilan entre .80 y 1.00 del coeficiente Omega. En los hallazgos del presente estudio la consistencia interna adecuada la presentó la dimensión Escucha de clases, mientras que la consistencia de las puntuaciones de las dimensiones Métodos de estudio, Desarrollo de tareas y ensayos, Estudio de exámenes y Presencia al estudiar oscilan entre el .549 y .695, correspondientes a una consistencia interna baja ($\omega < .70$), es decir que las mediciones de estas últimas dimensiones en la muestra de estudio tienen una precisión cuestionable, y aunque no son consideradas inaceptables ($\omega < .50$), es importante reportar que es una limitación para la interpretación de los resultados.

En respuesta al objetivo general, se esperaba que una mayor magnitud de ansiedad estado se asociara a menores hábitos de estudio. Sin embargo, los resultados confirmaron la relación directa y estadísticamente significativa de magnitud débil entre la Presencia de Ansiedad con las dimensiones II, III, IV y V de los hábitos de estudio; y confirmaron una relación inversa y estadísticamente significativa entre la Ausencia de Ansiedad y las dimensiones IV y V de los hábitos de estudio. Es decir que ante mayor ansiedad se aumenta el uso de los hábitos de estudio mencionados.

Los resultados difieren de los hallazgos de Montes (2020) en estudiantes universitarios peruanos adultos ($r = -.170$) en donde al mostrar mayores niveles de ansiedad se presentaron menores hábitos de estudio. También se contrastó con lo reportado por Nieto (2022) en estudiantes escolares que halló una relación inversa de magnitud moderada ($r = -.424$).

Además, de acuerdo a los planteamientos de Spielberger (1972) el malestar ocasionado por la ansiedad promueve que los sujetos movilicen energías hacia conductas que garanticen el afrontamiento. En ese sentido, las discrepancias de los resultados con lo encontrado en otras investigaciones podrían deberse a que los estudiantes de la muestra fueron evaluados antes del desarrollo de su evaluación, y según las evidencias reportadas por Ortiz (2018) en estos periodos de preparación la ansiedad es mayor, por lo que el aumento en los niveles de Presencia de Ansiedad en los evaluados se asoció al uso de estrategias que consideran los llevarían a obtener resultados convenientes como: realizar tareas, estudiar adecuadamente para los exámenes, tomar una atención adecuada de las clases y controlar las condiciones del ambiente de estudio.

En referencia al segundo objetivo específico se esperó una relación entre ansiedad estado y hábitos de estudio es mayor en el grupo masculino respecto al femenino, al respecto los resultados identificaron una correlación positiva y estadísticamente

significativa de la Presencia de Ansiedad y las dimensiones de los hábitos de estudio en las mujeres, pero en el caso de los varones la relación fue nula (Hernández & Méndez, 2009), lo cual se contradice con el resultado esperado de que en el grupo masculino la fuerza de asociación de las variables sea más consistente en comparación al grupo femenino.

Los resultados del estudio discrepan con lo obtenido por Nieto (2022) en un grupo de estudiantes del nivel secundario, donde se reportó una relación significativa e inversa entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio tanto en el grupo de mujeres como grupo de varones. Sin embargo, la fuerza de asociación en su muestra fue moderada, mientras en los hallazgos del presente estudio se mostraron como débiles para las mujeres y nula para los varones. Estas discrepancias podrían explicarse por las diferencias en las muestras de estudio, pues en el estudio de Nieto (2022) participaron adolescentes escolares mientras que en la muestra de esta investigación participaron jóvenes y adultos que tienen un estilo de vida más autónomo e independiente y que supone una mayor carga de los estereotipos de género.

- La tercera hipótesis de estudio esperaba que la relación entre ansiedad estado y hábitos de estudio sea mayor en el grupo de mayor edad respecto al de menor edad, lo cual no fue respaldado por los resultados dado que el grupo etario de 25 a 33 años presentó una relación directa y significativa de magnitud débil en la asociación Presencia de Ansiedad y las dimensiones III y IV ($r = .240$ y $r = .210$, $10 < \rho < .290$) mientras que el grupo de 16 a 24 años obtuvo una correlación fuerte en relación a la asociación positiva de Presencia de Ansiedad y las dimensiones IV y V de los hábitos de estudio ($r = -.613$ y $r = .710$; $.5 < \rho < 1.0$). Además, el grupo etario de 16 a 24 años presentó una relación inversa y significativa de magnitud fuerte en la asociación Ausencia de Ansiedad y las dimensiones IV y V ($r = -.581$ y $r = -.791$; $0.5 < \rho < 1.0$) mientras que el grupo de 25 a 33

años obtuvo una correlación débil ($r=-.135$ y $r=-.129$; $.10 < \rho < .29$) en relación a la asociación de Ausencia de Ansiedad y las dimensiones III y V de los hábitos de estudio.

En el estudio de Nieto (2022) sobre una muestra escolar adolescente se identificó una fuerza de asociación moderada y positiva entre las variables ($r=.400$ y $p=.001$), más fuerte en el grupo de mayores que el grupo de menores, por lo que sería importante que futuras investigaciones consideren diversas etapas de desarrollo y niveles educativos para arribar a deducciones más consistentes.

Finalmente, se reconocen entre las limitaciones de estudio los niveles bajos de confiabilidad en ciertas dimensiones del instrumento CASM-85 en la muestra de estudio, lo que dificulta la interpretación de los resultados obtenidos. Particularmente, no se reportan evidencias de validez de los instrumentos en la muestra de estudio, lo que limita conocer la varianza de las mediciones explicadas por los constructos y la varianza explicada por el error.

Además, el estudio se limita a describir los resultados por grupos (sexo y edad), dada la falta de equivalencia en la cantidad de casos por grupos, lo que limita establecer comparaciones estadísticas. Por otra parte, el muestreo no probabilístico y la cantidad de la muestra limita la posibilidad de establecer generalizaciones a partir de los resultados.

CONCLUSIONES

- Existe una relación positiva y estadísticamente significativa de tamaño del efecto pequeño entre la Presencia de Ansiedad estado y las dimensiones II ($r = .225$, $p < 0.05$), III ($r = .293$, $p < 0.05$), IV ($r = .258$, $p < 0.05$) y V ($r = .180$, $p < 0.05$) de los hábitos de estudio durante el periodo de exámenes en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. Además, existe una relación inversa y estadísticamente significativa con un tamaño del efecto pequeño entre la Ausencia de Ansiedad estado y las dimensiones III ($r = -.149$, $p < 0.05$) y IV ($r = -.158$, $p < 0.05$) de los hábitos de estudio, estos resultados discreparon de lo esperado, un aumento de la ansiedad asociado a una disminución de hábitos de estudio.
- Existe una relación correlación positiva y estadísticamente significativa de la Presencia de Ansiedad y las dimensiones III y IV de los hábitos de estudio en las mujeres ($r = .387$ y $r = .376$, $p < 0.05$), y una correlación nula en los varones, durante el periodo de exámenes en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. Estos resultados se contradicen lo esperado, una mayor magnitud de asociación en el grupo masculino respecto al femenino.
- Existe una relación estadísticamente inversa y estadísticamente significativa entre la Presencia de Ansiedad estado y las dimensiones IV y V de los hábitos de estudio ($r = -.613$ y $r = .710$, $p < 0.05$) en el grupo de durante el periodo de exámenes estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana en el grupo de menor edad, de 16 a 24 años, mientras que el grupo 25 a 33 años mostró una relación directa y significativa de magnitud débil en la asociación Presencia de Ansiedad y las dimensiones III y IV ($r = .240$ y $r = .210$, $p < 0.05$). Estos resultados discreparon de la hipótesis de estudio que planteaba una mayor magnitud de asociación en el grupo de mayor edad respecto al de menor edad.
- Los instrumentos de estudio mostraron evidencias de confiabilidad congruentes y similares con los manuales originales e investigaciones de las características

psicométricas del IDARE, sin embargo, el instrumento CASM-85 mostró valores bajos de confiabilidad en cuatro dimensiones ($.594 \leq \omega \leq .695$; $\omega < .70$), lo que constituye una discrepancia con los estudios originales y plantea limitaciones en la interpretación de los resultados.



RECOMENDACIONES

- En futuras investigaciones que tengan interés por segmentar los resultados de la relación entre la ansiedad estado y hábitos de estudio por sexo, se sugiere emplear estudios comparativos y correlacionales con muestras equivalentes de varones y mujeres. Además, se sugiere segmentar por edad la asociación entre la ansiedad estado y los hábitos de estudio en otras muestras de investigación para reconocer la sensibilidad de la relación frente a cambios madurativos.
- Considerar como posible estudio futuro la correlación entre hábitos de estudio y otras afecciones emocionales, tales como estrés o depresión, de manera que se conozca a mayor profundidad la asociación de manifestaciones emocionales desagradables con aspectos cognitivos como los hábitos de estudio.
- Promover estudios que faciliten identificar qué ideas, creencias, mitos, valores u otros, están asociados al comportamiento del estudiante respecto a sus hábitos de estudio, de manera que se conozca a mayor profundidad la asociación de este con otros componentes cognitivos.
- Dada la tendencia de los estudiantes a mostrar un nivel de ansiedad estado alto y hábitos de estudios categorizados como muy negativos, se recomienda el abordaje institucional de dichas problemáticas con intervenciones individuales o grupales, talleres o programas con la finalidad de mejorar los índices de los hábitos de estudio y reducción de los niveles de ansiedad desde el primer ciclo y bajo un programa sistemático.

REFERENCIAS

- American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA. <https://www.aera.net/Publications/Books/Standards-for-Educational-Psychological-Testing-2014-Edition>
- Alvarado, I., Vega, Z., Cepeda, M., y Del Bosque, A. (2014). Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 16(1), 137-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100010&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333- 354. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>
- Araya-Castillo, L. y Rivera-Arroyo, J. (2021). ¿Cómo las instituciones de educación deben enfrentar los nuevos desafíos del entorno? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 26-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065533033>
- Arteaga, A.; Humanes, M. y Santana, N. (2015). *Qué tipo de estrategias lúdicas permiten el desarrollo de hábitos de estudio en estudiantes del grado 5° de la institución educativa INEM Lorenzo María Lleras del Municipio de Montería Córdoba*. (Tesis de Maestría). Fundación Universitaria los Libertadores, Córdoba, Argentina.
- Bajwa, N., Gujjar, A., Shaheen, G. & Ramzan, M. (2011). A comparative study of the studying habits of the students from formal and the non-formal systems of

- education in Pakistan. *International Journal of Business of Social Sciences*, 2 (14). http://ijbssnet.com/journals/Vol._2_No._14;_July_2011/20.pdf
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. <https://psycnet.apa.org/record/1976-28303-000>
- Belaunde, I. (1994). *Hábitos de estudio*. Universidad del Sagrado Corazón, Perú.
- Bruner, J. (1997) *Psicología del pensamiento*. Alianza
- Calles, R. (2017). Revisión histórica de las teorías psicodinámicas explicativas de los trastornos de ansiedad. *Norte de salud mental*, 15(57), 127-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6381269>
- Carmona, C. R., Monterrosas Rojas, A. M., Navarrete, A., Acosta Martínez, E., y Torruco García, U. (2017). Ansiedad de los estudiantes de una facultad de medicina mexicana, antes de iniciar el internado. *Investigación en Educación Médica* 6(21), 42-46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2016.05.004>
- Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Pub Med. Gov*, 56(2), 267-83. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2926629/>
- Castillo, R. y Luque, A. (2019). Género y conductas ansiosas en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 39-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6965914>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <http://drsmorey.org/bibtex/upload/Cohen:1992.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Academic Press.

Guzmán, M. (2016). Tecnologías digitales y educación en F. Cuevas y N. Núñez (Ed.), *Hacia la Sociedad de la Información y el conocimiento* (pp.373-402).

Universidad de Costa Rica. <http://www.prosic.ucr.ac.cr/informe-2016>

Delgado, M., Maldonado, G. y Jazé, J. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Conciencia EPG*, 6 (2), 13-29. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2>

Del Toro, A., Annia Y., González Castellanos, M., Arce Gómez, D., Reinoso Ortega, S., y Reina Castellanos, L. (2014). Mecanismos fisiológicos implicados en la ansiedad previa a exámenes. *MEDISAN*, 18(10), 1419-1429.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368445168012>

Díaz, I. y De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad. Revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica*, 16(1), 42-50.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009167>

Domínguez, S., Villegas, G., Sotelo N. y Sotelo, L. (2012). Revisión psicométrica del inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) en una muestra de universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 45-54.

Durán, C., Páez, D. y Nolasco (2021) Perfil, retos y desafíos del estudiante universitario en el siglo XXI. *Percepciones y prácticas educativas y pedagógicas*. 10 (5), 189-198. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1296>

Endler, S. & Kocovski, N. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231–245. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0887-6185\(01\)00060-3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0887-6185(01)00060-3)

Endler, N. & Magnusson, D. (1976). *Interactional psychology and personality*. Hemisphere Publishing.

Enríquez, M., Fajardo, M., y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos y técnicas de estudio en el ambiente universitario. *Psicogente*, 18(33), 166-187.

<https://doi.org/10.17081/psico.18.33.64>

Escolar-Llamazares, M. y Serrano, I. (2014). Definición del constructo ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 20(2/3), 165-180

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-130754>

Ewell, S., Josefson, C. & Ballen, C. (2022). Why Did Students Report Lower Test Anxiety during the COVID-19 Pandemic? *Journal of Microbiology & Biology Education*, 23(1), e00282-21. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00282-21>

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>

Fernández, M., García, I., Portero, S. y Cebrino-Cruz, J. (2021). Nivel de ansiedad en estudiantes universitarios. *Nure Investigación: Revista Científica de endermería*, 18(112), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7961466>

Field, A. (2016). *Discovering Statistics Using SPSS* (4th ed.). SAGE

Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.

Freire, A. (2012). *Los hábitos de estudio y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del centro de educación básica federación deportiva de Cotopaxi, cantón La Maná, periodo lectivo 2011- 2012*. [Trabajo de grado, Universidad Técnica de Cotopaxi].

<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/3345>

Furlan, L. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de*

Psicología, 22(1),75-

89. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/20784>

Gallego, O., Garzón, N., Gavidia, J., López, K., Medina, M., Mora, J., Morales, J.,

Ramirez, J. y Riaño, C. (2010). *Características de los hábitos de estudio, la ansiedad y la depresión en estudiantes de alto y bajo rendimiento de psicología.*

[Trabajo docente, Corporación Universitaria Iberoamericana].

<https://repositorio.ibero.edu.co/handle/001/479>

Gonzales-Aliaga, E. (2018). *Hábitos de estudios y rendimiento académico en estudiantes del primer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad*

Nacional Mayor de San Marcos- 2015. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/8281>

Grados-Portocarrero, J. C., y Alfaro-Vásquez, R. (2015). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del 1.º año de Psicología de la

Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 6(2), 48-53. <https://doi.org/10.17162/rccs.v6i2.203>

Gutiérrez, G. (2021). La evaluación auténtica como alternativa de evaluación. *Blanco & Negro*, 12(1), 1-7.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/24670>

Hanusz, Z. & Tarasinska, J. (2016). Simulation Study on Improved Shapiro-Wilk Tests for Normality. *Comunicaciones en estadística-Simulación y Computación*, 43, 2093-2105.

https://www.researchgate.net/publication/262575654_Simulation_Study_on_Improved_Shapiro-Wilk_Tests_for_Normality

Hernández, P.y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio.* Pirámide.

- Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación, 4ª ed.* Mc Graw-Hill.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos, 30*(122), 38-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf>
- Hernández-Sampieri y Méndez (2009). *Metodología de la investigación, 5ª ed.* Mc Graw-Hill
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill.
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor. *Psychometrika, 30*, 179–185. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02289447>
- Hull, C. L. (1952). *A Behavior system. An introduction to behavior theory concerning the individual organism.* Yale University Press.
<https://psycnet.apa.org/record/1953-03120-000>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2020). *Educación Universitaria.*
<https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process.* McGraw-Hill.
<https://psycnet.apa.org/record/1966-35050-000>
- Liebert, R. & Morris, L. (1967). Cognitive and emotional components of the test anxiety, a distinction and some initial data. *Psychological Report, 20*(3), 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>
- Lloret, A., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología, 30*(3). <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2016). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa.* Universidad Autónoma de Barcelona.
https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf

- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P.J. (2015). *Manual del programa Factor 10* [Software de computación]. <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html>
- Lozano, A. (2019). Evidencias de los procesos psicométricos del inventario hábitos de estudio CASM-85 en estudiantes del primer ciclo de diferentes carreras profesionales. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41446>
- Manterola, C. & Otzen, T. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of morphology*, 35(1), 227-232.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Magan, I. (2016). *Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE) en pacientes que asisten a la clínica de control de peso Isell figura Vital de Trujillo*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/1013>
- Martínez-Otero, V. (2014). Ansiedad en estudiantes universitarios: estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacet*. 29 (2), 63-78.
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/384>
- Meza, E., Cevallos, F. & Reyes, I. (2012). *Bases teórico práctico para elaborar la matriz de consistencia en proyectos de investigación*. Editorial Gráfica Meluza.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Plenum Press.
- Mondragón, C., Cardoso, D., y Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco. *RIDE Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(15), 661-685.

<https://www.redalyc.org/pdf/4981/498154006024.pdf>

Montes, I. & Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT, perspectiva cuantitativa*. Universidad de EAFIT.

Montes (2020). Hábitos de estudio y ansiedad en estudiantes andragogos. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e560. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.560>

Morales, F.& Morales A. (2021). Diferencias en ansiedad en función del curso en universitarios. *International Journal of Developmental and Educational psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 301-306.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2067/1793>

Moreta, R., Durán, T. y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166.

<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>

Navarro, I., González, C. y Real, M. (2019). Relación entre técnicas de estudio, rendimiento académico y género. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 1 (1), 1-12.

<http://revistas.educacioneditora.net/index.php/RIEU/article/view/15>

Nieto, Y. (2022). *Ansiedad y hábitos de estudio en estudiantes de secundaria en una institución educativa, Lima-2022*. [Tesis de maestría, Universidad César

Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/99537>

- Numan, A. & Hasan, S. (2017). Effect of Study Habits on Test Anxiety and Academic Achievement of Undergraduate Students. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, 11(1), 1-14.
- Ortega, V. (2012). *Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*. [Tesis de maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola].
- Ortiz, Y. (2018). *Ansiedad y estrés académico en los estudiantes de la PUCESA Ambato antes y después de los procesos de evaluación. Estudio comparativo histórico*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2445>
- Pineda, O., y Alcántara, N. (2018). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare: Revista De Ciencia Y tecnología*, 6(2), 19–34. <https://doi.org/10.5377/innovare.v6i2.5569>
- Pitoni, D. y Rovella, A. (2013). Ansiedad y perfeccionismo: Su relación con la evaluación académica universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 329-341. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336009.pdf>
- Poves, M. (2001). *Hábitos de estudio y el rendimiento académico*. Editorial Tarancón
- Prieto-Molinari, D., Aguirre, G., De Pierola, I., Luna, G., Merea, L., Lazarte C, Uribe-Bravo, K., y Zegarra, A. Depresión y ansiedad durante el aislamiento obligatorio por el COVID-19 en Lima Metropolitana. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 26(02), e425. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.09>
- Ramírez, H. (2015). *Los Hábitos de Estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela superior de formación artística pública Lorenzo Lujan Darjón de Iquitos, durante el año 2011*. [Tesis de doctorado, Universidad

Nacional Mayor de San Marcos].

<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/5794?show=full>

Ruiz, M. (2021). Ansiedad ante exámenes y hábitos de estudio en educación superior.

Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(16), 461-

468. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.129>

Santisteban, R. C. (2009). *Principios de psicometría*. Síntesis.

<https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566308.pdf>

Sarason, I. (1984). Estrés, ansiedad e interferencia cognitiva: reacciones a las pruebas.

Revista de Personalidad y Psicología Social, 46 (4), 929–938.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K.

(1960). *Anxiety in elementary school children*. John Wiley.

<https://psycnet.apa.org/record/1960-07494-000>

Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Editorial Paidós.

Sierra, J., Virgidio, Z. & Zuberdat, I. (2003). Angustia, ansiedad y estrés. Tres

conceptos para diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.

<https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>

Sistema de Información de Educación Superior [SIES] (2020). *INDICES Indicadores*

de Educación Superior. Consejo Nacional de Educación

<https://www.cned.cl/indices-indicadores-educacion-superior>

Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Academic

Press.

Spielberger, C. & Lushene, R. (1970). *Inventario de la ansiedad rasgo-estado (IDARE,*

versión en español del STAI [State Trait – Anxiety Inventory]. Consulting

Psychologists Press.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. (2015). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. STAI*. Tea Ediciones.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R. & Jacobs, G. A. (1983).

Manual for the state-trait anxiety inventory. Consulting psychologist Press.

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1824137](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1824137)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.

Velásquez, Y. y Gonzalez, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78. <https://doi.org/10.20882/adicciones.962>

Vinaccia, S. & Ortega, A. (2020). Variables asociadas a la ansiedad – depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 19, 1-13. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/30572>

Vicuña, L. (1985). *Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85*. Ediciones CEDEIS

Vicuña, L. (2014). *Inventario de hábitos de estudio (4° ed.)*. LAVP.

Viladrich C., Angulo-Brunet, A. & Doval, E. (2017). A journey around and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>

Ware, G. Galassi, J & Harris, R. (1990). The test anxiety inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Reseach* 3(3),205-212.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08917779008248753>

Zegarra, A. (2020). Autoestima y ansiedad estado-rasgo en adultos universitarios de Lima. *Interacciones*, 6(2), e107.

<https://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/107/215>





APÉNDICE A

IDARE

Inventario de Autoevaluación

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Algunas expresiones que la gente usa para describirse aparecen abajo. Lea la frase y marque el número que indique cómo se siente ahora mismo, o sea, en este momento. No hay contestaciones buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada frase, pero trate de dar la respuesta que mejor deseen a sus sentimientos ahora.

	No en lo absoluto	Un poco	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado(a)	1	2	3	4
2. Me siento seguro (a)	1	2	3	4
3. Estoy tenso (a)	1	2	3	4
4. Estoy contraído (a)	1	2	3	4
5. Estoy a gusto	1	2	3	4
6. Me siento alterado (a)	1	2	3	4
7. Estoy preocupado (a) actualmente	1	2	3	4
Por un posible contratiempo				
8. Me siento descansado (a)	1	2	3	4
9. Me siento Ansioso (a)	1	2	3	4
10. Me siento cómodo (a)	1	2	3	4
11. Me siento en confianza en mí mismo (a)	1	2	3	4
12. Me siento nervioso (a)	1	2	3	4
13. Me siento agitado (a)	1	2	3	4
14. Me siento “a punto de explotar”	1	2	3	4
15. Me siento reposado (a)	1	2	3	4
16. Me siento satisfecho (a)	1	2	3	4
17. Estoy preocupado (a)	1	2	3	4
18. Me siento muy agitado (a)	1	2	3	4
19. Me siento alegre (a)	1	2	3	4
20. Me siento bien.	1	2	3	4

CASM-85

Sexo: Edad: Fecha: Grado: Sección

Este es un inventario de Hábitos de Estudio, que le permitirá a usted conocer las formas dominantes de trabajo en su vida académica y de esa manera aislar aquellas conductas que pueden estar perjudicándole en su mayor éxito en el estudio. Para ello solo debe colocar una X en el cuadro que mejor describa su caso particular.

55. ¿Como estudia usted?

Pregunta	Siempre	Nunca
1. Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes.		
2. Subrayo las palabras cuyo significado no sé.		
3. Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlo.		
4. Busco de inmediato en el diccionario el significado de las palabras que no sé.		
5. Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
6. Luego, escribo en mi propio lenguaje lo comprendido.		
7. Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitarlo de memoria.		
8. Trato de memorizar todo lo que estudio.		
9. Repaso todo lo que he estudiado de 4 a 8 horas.		
10. Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar.		
11. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados.		
12. Estudio solo para los exámenes.		

2. ¿Cómo hace usted sus tareas?

Pregunta	Siempre	Nunca
13. Leo la pregunta, busco el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro.		
14. Leo la pregunta, busco el libro, leo todo y luego contesto según como he comprendido.		
15. Las palabras que no entiendo, las escribo como está en el libro sin averiguar su significado.		
16. Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema.		
17. En mi casa, me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en el colegio preguntando a mis amigos.		

18. Pido ayuda a mis padres y a otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea.		
19. Dejo para último momento la ejecución de mis tareas por eso no las concluyo dentro del tiempo fijado.		
20. Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra.		
21. Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucha cólera y ya no la hago.		
22. Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles.		

3. ¿Cómo prepara usted sus exámenes?

Pregunta	Siempre	Nunca
23. Estudio por lo menos dos horas todos los días.		
24. Espero que se fije la fecha de un examen o evaluación para poder estudiar.		
25. Cuando hay examen oral, recién en el salón de clases me pongo a revisar mis apuntes.		
26. Me pongo a estudiar el mismo día del examen.		
27. Repaso momentos antes del examen.		
28. Preparo mi plagio por su acaso me olvido un tema.		
29. Confío en que mi compañero me “sople” alguna respuesta en el momento del examen.		
30. Confío en mi buena suerte por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntará.		
31. Cuando tengo dos o más exámenes el mismo día empiezo a estudiar por el tema más difícil y luego por el más fácil.		
32. Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el tema.		
33. Durante el examen se me confunden los temas; se me olvida lo que he estudiado.		

4. ¿Cómo escucha usted sus clases?

Pregunta	Siempre	Nunca
34. Trato de tomar apuntes de todo lo que dice el profesor.		
35. Solo tomo apuntes de las cosas más importantes.		
36. Inmediatamente después de las cosas más importantes		
37. Cuando el profesor utiliza alguna palabra que no sé, levanto la mano y pido su significado.		
38. Estoy más atento a las bromas de mi compañero que la clase.		
39. Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas.		
40. Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo.		
41. Cuando no puedo tomar nota de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo.		
42. Cuando no entiendo un tema mi mente se pone a pensar, soñando despierto.		

43. Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases.		
44. Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida.		
45. Durante las clases me gustaría dormir o tal vez irme de clases.		
46. Durante las clases atiendo llamadas o mensajes a mi celular.		

5. ¿Qué acompaña sus momentos de estudios?

Pregunta	Siempre	Nunca
47. Requiero de música, sea del radio o del mini componente.		
48. Requiero de la compañía de la TV.		
49. Requiero de tranquilidad y silencio.		
50. Requiero de algún alimento que como mientras estudio.		
51. Su familia, que conversan, ven TV o escuchan música.		
52. Interrupciones por parte de sus padres pidiéndole algún favor.		
53. Interrupciones de visitas, amigos, que le quitan tiempo.		
54. Interrupciones sociales, fiestas, paseos, citas, etc.		
55. Estar conectado, por mi celular u otro medio, con mis redes sociales.		

APÉNDICE B**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

El propósito de esta ficha de consentimiento es brindar al participante en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participante. La presente investigación es conducida por Andrés Gonzalo Núñez Voystest egresado de la Universidad de Lima. La meta de este estudio es analizar la relación entre la ansiedad y los hábitos de estudio durante el periodo de exámenes en los estudiantes de distintas carreras de universidades particulares del distrito de Santiago de Surco. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a dos tests. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a los tests serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Desde ya le agradecemos su participación.

ACEPTO participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Andrés Gonzalo Núñez Voystest. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la relación entre la ansiedad y los hábitos de estudio ante los exámenes en los estudiantes de distintas carreras. Me han indicado también que tendré que responder a dos tests, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos. Reconozco que la información que brinde para esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de sus propósitos sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Andrés Núñez Voystest al teléfono 997 892 402. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Andrés Gonzalo Núñez Voystest al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Alumno _____

Firma

del

alumno _____

AUTORIZACIÓN



UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
LICENCIAMIENTO INSTITUCIONAL RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DIRECTIVO N° 040 2016 SUNEDU/CD
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 15 de Marzo del 2018

Señor
Andrés Gonzalo Núñez Voyses
Presente.-

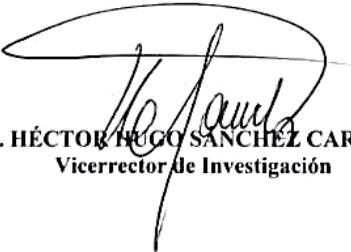
De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo muy cordialmente, y al mismo tiempo, manifestarle que se está coordinando con los Profesores Mg. Carlos Reyes Romero y Lic. Patricia Matos Ramírez, docentes de la Facultad de Psicología de la URP, para que se sirvan brindarle el apoyo necesario para la aplicación de las pruebas solicitadas a los alumnos de la carrera de psicología, durante los ciclos 2018-1 y 2018-2.

La información solicitada servirá para culminar con su proceso de Licenciatura.

Muy Atentamente.




DR. HÉCTOR HUGO SÁNCHEZ CARLESSI
Vicerrector de Investigación

"Formamos seres humanos para una cultura de paz"

Av. Benavides 5440 - Urb. Las Gardenias - Surco - Lima 33 - Perú Teléfono: 708-0000
E-mail: vice_investigacion@urp.edu.pe Anexos: 0012 / 0005

Tesis

ORIGINALITY REPORT

15%

SIMILARITY INDEX

15%

INTERNET SOURCES

4%

PUBLICATIONS

7%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	hdl.handle.net Internet Source	3%
2	repositorio.ulima.edu.pe Internet Source	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Internet Source	1%
4	idoc.pub Internet Source	1%
5	www.scribd.com Internet Source	1%
6	repositorio.uigv.edu.pe Internet Source	1%
7	Submitted to Universidad de Lima Student Paper	1%
8	www.scielo.org.bo Internet Source	1%
9	repositorio.uss.edu.pe Internet Source	<1%

10	repositorio.usanpedro.edu.pe Internet Source	<1 %
11	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Student Paper	<1 %
12	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Student Paper	<1 %
13	repositorio.uap.edu.pe Internet Source	<1 %
14	Submitted to Universidad Andina del Cusco Student Paper	<1 %
15	www.researchgate.net Internet Source	<1 %
16	1library.co Internet Source	<1 %
17	repositorio.ucss.edu.pe Internet Source	<1 %
18	repositorio.upeu.edu.pe Internet Source	<1 %
19	repositorio.urp.edu.pe Internet Source	<1 %
20	www.aulamedica.es Internet Source	<1 %
21	issuu.com	

<1 %

22

Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola

Student Paper

<1 %

23

Submitted to Universidad Ricardo Palma

Student Paper

<1 %

24

imgbiblio.vaneduc.edu.ar

Internet Source

<1 %

25

revistas.usil.edu.pe

Internet Source

<1 %

26

Submitted to Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Student Paper

<1 %

27

Submitted to Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle

Student Paper

<1 %

28

doi.org

Internet Source

<1 %

29

kupdf.net

Internet Source

<1 %

30

renati.sunedu.gob.pe

Internet Source

<1 %

31

Anabela Malpique, Ana Margarida Veiga-Simão. "Argumentative writing by junior high

<1 %

school students: discourse knowledge and writing performance / Escritura argumentativa en alumnos de secundaria: conocimiento sobre el discurso y rendimiento en la escritura", *Infancia y Aprendizaje*, 2015

Publication

32

lareferencia.info

Internet Source

<1 %

33

repositorio.upao.edu.pe

Internet Source

<1 %

34

Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia

Student Paper

<1 %

35

documentop.com

Internet Source

<1 %

36

pesquisa.bvsalud.org

Internet Source

<1 %

37

riss.kr

Internet Source

<1 %

38

Manuel Moyano, Carmen Tabernero, Rosa Melero, Humberto M. Trujillo. "Spanish version of the Cultural Intelligence Scale (CQS) / Versión española de la Escala de Inteligencia Cultural (EIC)", *Revista de Psicología Social*, 2015

Publication

<1 %

39	repositorio.eduniv.cu Internet Source	<1 %
40	repositorioslatinoamericanos.uchile.cl Internet Source	<1 %
41	Submitted to Universidad Autonoma del Peru Student Paper	<1 %
42	renatiqa.sunedu.gob.pe Internet Source	<1 %
43	www.sciencedaily.com Internet Source	<1 %
44	Submitted to Universidad de San Martín de Porres Student Paper	<1 %
45	krc.aim.edu Internet Source	<1 %
46	patents.google.com Internet Source	<1 %
47	www.elmeridianodecordoba.com.co Internet Source	<1 %

Exclude quotes Off

Exclude matches < 10 words

Exclude bibliography On