

Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios*

Iván Montes Iturrizaga**

Resumen

Introducción. En este artículo se describe la evolución de los hábitos de estudio (a lo largo de 5 años de estudios profesionales) en una cohorte de estudiantes que ingresaron a una universidad privada en el año 2002. **Objetivo.** Establecer el cambio de los hábitos de estudio (HE) como producto de la formación profesional. Adicionalmente, caracterizar la relación entre hábitos de estudio y rendimiento universitario. **Materiales y métodos.** Se aplicó el Test de Hábitos de Estudio de Gasperín a 162 ingresantes en su primera semana de clases. Luego de 5 años se repitió esta aplicación a los sujetos que aún seguían en la universidad. Asimismo, se levantó información sobre el puntaje de ingreso, rendimiento y el nivel socioeconómico. **Resultados.** En la primera aplicación del test no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los HE según la carrera profesional. Se evidenció, en el primer semestre una correlación positiva entre rendimiento y una de las subescalas del instrumento (Concentración y Lugar de Estudio). En términos generales (considerando las tres carreras profesionales) no se evidenciaron diferencias en los HE en la comparación antes y después. **Conclusiones.** Este estudio se alinea a otros esfuerzos empíricos interesados en conocer la relación entre HB y rendimiento universitario. De otro lado, el hecho de aportar con evidencia empírica sobre la elevada estabilidad de los HE en el tiempo ofrece pistas para suponer que posiblemente el dominar un área de conocimiento no esté vinculada necesariamente a la mejora en la forma en que nos aproximamos como habitualmente se sostiene.

Palabras clave: hábitos de estudio (HE), alumnos universitarios, rendimiento.

Longitudinal research of the study habits in a cohort of university students

Abstract

Introduction. In this article the evolution of study habits of a university students' cohort (throughout 5 years of professional studies) that started their studies in a private university in 2002, is described. **Objective.** To establish the changes in the study habits (HE), as a product of the professional formation. Additionally, this research work aims to characterize the relationship between the study habits and the academic performance. **Materials and methods.** The Gasperín's Study Habits Test was applied to 162 new students in their first week of classes. After 5 years, the same test was re-applied to the subjects that were still in the university. Also, information about their admission scores, performances and their social & economical levels, were gathered. **Results.** In the first application of the test there were no statistically significant differences in the HE, according to each professional studies program. In the first semester, a positive correlation between the performance and one of the scales of the instrument was found (concentration and place of studying). In general terms (considering the three programs studied) there were no significant differences in the HE in the before-and-after comparison. **Conclusions.** This research work is aligned with other empirical efforts interested on learning about the relationship between HB and academic performance. On the other hand, contributing with empirical evidence to the knowledge about the high stability of the HE through the time, offers clues to suppose that, possibly, the fact of dominating a knowledge area may not be necessarily related to an improvement of the way in which we approach it, as it is commonly thought.

Key words: study habits (HE), university students, performance.

* Estudio derivado del proyecto de investigación "Estudio longitudinal de los hábitos de estudio, los puntajes de ingreso y el rendimiento universitario". Desarrollado del año 2002 al 2007 en la Dirección de Investigación de la Universidad Católica San Pablo. Se agradece el apoyo del Lic. Walter Arias Gallegos por sus correcciones y sugerencias.

** Licenciado en Psicología, Magíster en Psicología Educacional y Doctor en Ciencias de la Educación de la PUC de Chile. Presidente de la Universidad La Salle (Arequipa, Perú).

Correspondencia: imontes@ulasalle.edu.pe

Artículo recibido: 25/06/2011; Artículo aprobado: 01/08/2012

Investigação longitudinal dos hábitos de estudo num grupo de alunos universitários

Resumo

Introdução. Neste artigo se descreve a evolução dos hábitos de estudo (ao longo de 5 anos de estudos profissionais) num grupo de estudantes que ingressaram a uma universidade privada no ano 2002. **Objetivo.** Estabelecer a mudança dos hábitos de estudo (HE) como produto da formação profissional. Adicionalmente, caracterizar a relação entre hábitos de estudo e rendimento universitário. **Materiais e métodos.** Aplicou-se o Teste de Hábitos de Estudo de Gasperin a 162 ingressantes em sua primeira semana de classes. Depois de 5 anos se repetiu esta aplicação aos sujeitos que ainda seguiam na universidade. Assim mesmo, levantou-se informação sobre a pontuação de rendimento, rendimento e

o nível socioeconômico. **Resultados.** Na primeira aplicação do teste não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos HE segundo a carreira profissional. Se evidenciou, no primeiro semestre, uma correlação positiva entre rendimento e uma das sub-escalas do instrumento (concentração e lugar de estudo). Em termos gerais (considerando as três carreiras profissionais) não se evidenciaram diferenças nos HE na comparação antes e depois. **Conclusões.** Este estudo se alinha a outros esforços empíricos interessados em conhecer a relação entre HB e rendimento universitário. De outro lado, o fato de contribuir com evidência empírica sobre a elevada estabilidade dos HE no tempo oferece pistas para supor que possivelmente o dominar um área de conhecimento não esteja vinculado necessariamente à melhora na forma em que nos aproximamos como habitualmente se sustenta.

Palavras importantes: hábitos de estudo (HE), alunos universitários, rendimento.

Introducción

Este estudio somete a prueba empírica una serie de hipótesis referidas a los hábitos de estudio en términos de su importancia como factor explicativo del rendimiento en el nivel universitario. Asimismo, se desea contrastar una serie de conjeturas con respecto al cambio o evolución de los mismos (hábitos de estudio) a lo largo de la formación profesional. Cabe señalar que en el ámbito latinoamericano no contamos con suficiente evidencia empírica que nos hable con respecto a la importancia que realmente tienen los hábitos de estudio (o algunos hábitos de estudio) en la educación superior. Menos aún hay en el contexto internacional estudios que nos hablen de los posibles cambios en los hábitos de estudio que se podrían dar en el tiempo a la luz de factores como la carrera profesional que se está estudiando, el sexo y el nivel de instrucción de los padres de familia, entre otros.

Desde el punto de vista aplicado, consideramos que un estudio de este tipo podría ofrecer insumos relevantes para reflexionar y tomar decisiones acerca de los programas de apoyo estudiantil y propedéutica universitaria. Es preciso advertir que este estudio, a pesar de ofrecer una mirada longitudinal, no deja de ser una mirada aún incompleta, y por ende, sus resultados tendrían un carácter de provisional.

Constante preocupación por los hábitos de estudio

La preocupación por los hábitos en el ámbito de la educación superior se muestra en franco crecimiento dadas las elevadas tasas de desaprobación y deserción en este nivel de estudios¹. Ante esto, hoy en día es frecuente encontrar cursos de propedéutica o de metodología del estudio que de alguna manera pretenden instaurar en los estudiantes ingresantes (*freshman*) una serie de hábitos considerados como importantes para enfrentar las exigencias de la universidad. Sin embargo, se asume sin mayores pruebas que los hábitos de estudio explican en gran medida el rendimiento de los estudiantes.

En el plano teórico existe un amplio consenso en la manera de comprender los hábitos de estudio. Así, González, Guerra y Gutiérrez² los definen como los métodos o modos de hacer operativa nuestra actitud frente al estudio y el aprendizaje. De este modo, favorecerían la atención, la concentración, el uso eficiente del tiempo y el buen manejo del entorno, entre otros aspectos. Dicho en otros términos, los hábitos de estudio son un conjunto de actividades que pone en práctica cada persona cuando estudia.

En este marco diversos autores atribuyen a los deficientes hábitos de estudio, los bajos rendimientos estudiantiles en todos los niveles de enseñanza. De manera específica coinciden en señalar que el no usar adecuadamente el tiempo, la ausencia de técnicas para comprender lo que se lee, el no saber tomar apuntes o la incapacidad para hacer esquemas caracterizaría a los alumnos con mal desempeño. Todo esto, estaría incrementando el desaliento y la frustración en quienes no experimentan progresos académicos.

La problemática es clara pues los diversos estudios acerca del rendimiento al interior de las universidades revelan elevadas tasas de desaprobación, repitencia y el posterior abandono de los estudios. Todo esto nos habla de la existencia de una amplia variedad de problemas que tendrían que ser intervenidos e investigadas en profundidad en el contexto peruano. En este sentido, tenemos como antecedente importante el estudio desarrollado por Montes y Palomino³ donde realiza un análisis sobre los exámenes de admisión a las universidades de nuestro país. En este estudio concluyen que los deficientes exámenes de admisión condicionan negativamente los últimos años de la secundaria, más aún en aquellas donde se instauran espacios de preparación para dichas pruebas⁴. Del mismo modo, este condicionamiento también se proyecta al interior de muchas universidades que, al no poder seleccionar adecuadamente a sus alumnos (debido a que las pruebas no exploran por lo general aspectos relevantes), tienen que enfrentar preocupantes estados de repitencia, deserción y abandono. Aquí el problema es claro: los exámenes de admisión mayormente no exploran el pensamiento crítico, la redacción, la argumentación, ni la resolución de problemas significativos, y por ende la preparación misma estaría sesgando procesos formativos al priorizar la resolución de preguntas tipo (selección de respuesta), la memorización mecánica y el aprendizaje de contenidos poco relevantes para la vida universitaria.

De todas formas, debemos de entender que la variable rendimiento (asociada a los problemas descritos) se relaciona a muchos más factores que al examen de admisión y sus condicionamientos. Es así que factores sociales,

familiares, económicos y culturales llegan incluso a explicar el desempeño de los alumnos en el nivel superior. Por ejemplo, se sabe en la educación inicial y primaria, de estudios que han demostrado que la instrucción de la madre se asocia significativamente al rendimiento⁵. Otros estudios sobre rendimiento escolar también demuestran que factores del contexto social y familiar, las experiencias tempranas, la estimulación y el estado nutricional repercuten significativamente sobre el desempeño⁵⁻⁷. De todos modos, son escasos los estudios que atienden a estos factores para explicar el rendimiento en la educación superior.

Ahora bien, si entendemos el rendimiento que evidencia un joven al ingresar a la universidad como una variable que da cuenta de las experiencias escolares tempranas, de la influencia familiar y de otros acontecimientos de singular relevancia podemos percibir que estamos ante un real problema de aprendizaje pero en un nivel diferente. Tal es así que en este nivel, y a diferencia de los anteriores, se evidenciarían nuevas condiciones que estarían explicando los resultados de aprendizaje o rendimiento obtenido. Por ejemplo, tenemos la motivación por estudiar la carrera en la que se encuentran inscritos; la motivación de logro; los hábitos de estudio; el colegio de procedencia; los antecedentes académicos previos; la socialización con las normas de la institución universitaria, entre otras^{8,9}. De estos factores parecería ser que, en el marco de las políticas institucionales, se privilegia a los hábitos de estudio como el factor más explicativo y por ende el más urgente de intervenir a través de talleres o los ya conocidos cursos de metodología del estudio (propedéutica universitaria).

Sin embargo la evidencia empírica no es concluyente acerca de la importancia de los hábitos de estudio para alcanzar un buen rendimiento y sobrevivir dentro del sistema universitario. Aquí es probable que exista un desbalance entre la cantidad de investigaciones científicas (pocas en número) y los programas (manuales) que se usan para enseñar a los estudiantes una serie de técnicas relativamente eficientes para poder estudiar. Es más, se podría pensar que muchas pautas técnicas se estarían sustentando en una serie de suposiciones, e incluso mitos, que llevarían a los autores a contemplar una

serie de hábitos mejor que otros. O simplemente, considerar como malos hábitos a una serie de despliegues estudiantiles sin el soporte investigativo del caso.

De ahí que un desafío importante sea vislumbrar con objetividad si realmente todos los hábitos priorizados como deseables funcionarán del mismo modo en todos los alumnos a pesar de que estos difieren en cuanto a sus estilos de aprendizaje, estrategias cognoscitivas e inteligencias múltiples. De esta manera, es probable que se tengan que desarrollar esfuerzos mucho más finos para construir una teoría que dé cuenta de los hábitos de estudio a la luz de las diferencias individuales mencionadas y también considerando la naturaleza del contenido o materia. Así, estaremos en condiciones de comprender las razones por las que un alumno puede obtener buenas calificaciones estudiando con la televisión y la radio encendidas al mismo tiempo o trabajando en ambientes carentes de orden. Incluso, entender cómo evoluciona o se desarrollan estos hábitos en el tiempo.

En nuestro caso, nos interesa ofrecer en esta presentación, un aporte empírico a través del contraste de las siguientes hipótesis: a) Existirían diferencias en cuanto a los hábitos de estudio en los ingresantes a carreras universitarias diferenciadas y según la variable sexo; b) Existirían cambios favorables en los hábitos de estudio luego de transcurridos 5 años de formación universitaria; c) Existiría una correlación positiva entre los hábitos de estudio y el rendimiento en el primer semestre de estudios.

Antecedentes

Núñez y Sánchez¹⁰ relacionaron los hábitos de estudio y el rendimiento escolar de alumnos pertenecientes al séptimo grado de educación general básica (EGB) y al primero del bachillerato (BUP). El instrumento para medir los hábitos de estudio considera las siguientes dimensiones¹¹: condiciones personales ambientales, condiciones ambientales físicas, comportamiento académico, rendimiento (percepción), horarios, organización, manejo de libros, lectura, subrayado – resúmenes, memorización y personalización. El rendimiento corresponde a los promedios en las asignaturas de lengua

y matemáticas. Los resultados en los alumnos de EGB arrojaron que la no existencia de correlaciones significativas entre las diferentes dimensiones de los hábitos de estudio con el rendimiento en las dos materias consideradas. Ante esto, los autores sugieren que posiblemente otras variables (no medidas) diferentes a los hábitos de estudio como la motivación, la personalidad, las aptitudes y los intereses inciden sobre el rendimiento. Las cosas fueron diferentes en EGB y en donde se identificaron correlaciones significativas entre el rendimiento en lengua y la percepción del rendimiento y horarios. Por otro lado, los promedios en matemáticas correlacionaron significativamente con condiciones personales ambientales (capacidad para estudiar con agrado), el comportamiento académico (conductas en el aula que facilitan el estudio), el rendimiento percibido, horarios (uso del tiempo) y personalización (capacidad para trabajar de forma individual y grupal). Debe de notarse que las dimensiones que correlacionan con matemática son en gran medida de corte motivacional y comportamental y no relacionadas tanto con técnicas o modos de enfrentar los contenidos.

Chan, et al¹² analizaron una serie de factores asociados al rendimiento de 732 alumnos de la Open University of Hong Kong (mayormente involucrados en programas semi-presenciales y a distancia). La muestra estuvo subdividida en 460 estudiantes de elevado rendimiento (5% superior) y 252 de bajo rendimiento (5% inferior). En cuanto a los hábitos de estudio se encontró que para ambas submuestras el lugar donde más se estudiaba era la casa. Con respecto al horario de estudios (hay que considerar que son alumnos de educación a distancia) los alumnos de alto y bajo rendimiento estudian mayormente en la noche durante la semana mientras que en los fines de semana optan más por las tardes y las noches. En las dos submuestras se evidencia que se invierten la misma cantidad de horas para el estudio, el uso de las estrategias de subrayado y resaltado (*highlighted*). Sin embargo, se halló un mayor uso de estrategias para construir y elaborar el material de estudio en los alumnos con elevado rendimiento. En cuanto a los hábitos y estrategias para enfrentar el estudio, la mayor diferencia encontrada a favor de la submuestra de alto rendimiento se da en que estos se preocupan más por profundizar los contenidos acopiado otros materiales y apelando a sus propias experiencias.

Nneji¹³ realizó un estudio para conocer los hábitos de estudio de 441 estudiantes universitarios de Nigeria pertenecientes a cuatro carreras de educación de universidades federales. La muestra estuvo constituida por 81 varones y 360 mujeres del segundo al cuarto año de estudios. El instrumento midió 3 dimensiones: *Timing* (tiempo y momentos dedicados al estudio); *Method* (técnica de estudio, planificación de actividades y lugar); y *Contents* (asociado a qué se lee, las razones y propósito del estudio). Los resultados arrojaron que el 35 % de los estudiantes leen durante la semana, mientras que el 65 % lee por lo general en los fines de semana. En cuanto al momento del día en que se lee se reportó que el 60 % lo hace mayormente en las noches, el 32 % temprano por las mañanas y el 8 % restante estudian en sus momentos libres durante el día. Con respecto a la duración se encontró que el 50 % de los sujetos estudiaba de 2 a 4 horas al día y el resto menos de una hora. En cuanto al enfoque o propósito se encontró que casi todos (99%) leía para enfrentar las exámenes y pasar las pruebas de los cursos mientras que solo el 1 % leía materiales por alcanzar un aprendizaje personal. En síntesis este estudio arroja información para comprender cómo se presentan algunos hábitos de estudio en una población universitaria.

Castillo, Rodríguez y Hernández¹⁴ realizaron un estudio en ingresantes (n = 283) a la educación media alta de orientación profesionalizante (CBTA, *Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario*). Se pretendía conocer la relación entre los hábitos de estudio, el perfil de egreso e índices de reprobación y deserción. Los hábitos de estudio se midieron a través de un test con 6 subescalas: horas dedicadas a leer apuntes; horas dedicadas al razonamiento y solución de problemas matemáticos; horas dedicadas al razonamiento y solución de problemas físicos; horas dedicadas al razonamiento y solución de problemas químicos; horas dedicadas al razonamiento y solución de problemas de inglés; y, tiempo de preparación para examen. En cuanto a perfil de egreso se consideró el conocimiento previo sobre el número de materias a cursar y conocimiento previo sobre las actividades a desarrollar para incorporarse al trabajo). De manera puntual este estudio muestra que no existe una correlación

entre los hábitos de estudio (medido más en términos del tiempo a propósito de despliegues estudiantiles) y los índices de reprobación. Estos resultados contradicen reportes que señalan una elevada correlación entre el tiempo de estudio y las calificaciones que obtiene los alumnos. Asimismo, ponen en evidencia la necesidad de considerar la variable velocidad lectora como relevante para entender efectos diferenciados a pesar de tiempos similares de estudio.

Martínez y Torres¹ desarrollaron en España un estudio en ingresantes (n = 137) a la carrera de profesorado (magisterio) y educación social. Se aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio de Pozar¹¹. Esta escala mide los hábitos de estudio a través de 4 subescalas: condiciones ambientales del estudio; planificación del estudio; utilización de materiales; y, asimilación de contenidos. Los resultados muestran que los perfiles son muy similares entre las distintas especialidades a las que pertenecían los alumnos. En este contexto, los alumnos obtienen los más bajos puntajes en la subescala de *planificación del estudio*, sin embargo, los sujetos no alcanzan el nivel de excelente en ninguna de las áreas evaluadas.

González, Guerra y Gutierrez² desarrollaron un interesante y revelador estudio orientado a conocer los hábitos de estudio a la luz de los semestres (I y VI) a la luz de un estudio transversal en 120 alumnos de la carrera de psicología (60 por semestre). Los resultados evidencian que los alumnos del primer semestre (nivel alto – muy alto) presentan mejores hábitos de estudio que aquéllos que se encuentran cursando el sexto (nivel medio – alto). Análisis más en detalle comprobaron que en el primer y sexto semestre los alumnos del turno matutino tenían mejores hábitos de estudio que del vespertino. Si bien las autoras hablan de la influencia o incidencia del turno lo más probable es que la composición social, características familiares y experiencias educacionales previas que caracterizan a los alumnos del vespertino se asocien con estos resultados.

Salamova, et al¹⁵ investigaron los factores que facilitan u obstaculizan el desempeño académico de 872 estudiantes de la Universidad de Jaime I a través de un cuestionario de autoinforme y de técnicas cualitativas (*brainstorming* y *focus group*). Aunque el objetivo del estudio era rela-

cionar los factores, tanto positivos como negativos del rendimiento académico con el bienestar psicológico de los estudiantes, se encontró que el éxito o el fracaso académico escolar constituyen factores facilitadores y obstaculizadores del rendimiento académico, respectivamente. Asimismo, el compromiso, la autoeficacia, la satisfacción y la felicidad relacionada con los estudios; fueron los factores que más favorecen el rendimiento académico y que permiten predecir el éxito de los universitarios.

De la Barrera, Donolo y Rinaudo¹⁶ analizaron relaciones entre el manejo del tiempo de estudio y el rendimiento académico de alumnos universitarios. Trabajaron con 462 sujetos, estudiantes de diferentes carreras de I a V año de la Universidad de Río Cuarto de Argentina, y reportaron que existe una leve tendencia a un mejor manejo del tiempo por parte de los varones que no tienen retrasos en sus estudios en comparación con las mujeres.

Como se puede apreciar en esta sucinta revisión de antecedentes, los resultados son contradictorios muchas veces y en otras no corroboran todo lo que se ha plasmado en los manuales. Tenemos así que: los hábitos de estudio no se correlacionen siempre con los rendimientos; los aspectos motivacionales (medidos en algunos test de hábitos de estudio) tendrían un peso bastante alto para explicar el desempeño; y, que la cantidad de tiempo invertido en el estudio no correlaciona necesariamente con el rendimiento. En este panorama, el trabajo más cercano al nuestro es la investigación de González, Guerra y Gutierrez² donde se evidencia –desde una mirada transversal– que los alumnos del primer semestre tienen mejores hábitos de estudio que aquellos que se encuentran cursando el sexto.

Materiales y Métodos

Tipo de Investigación

Se desarrolló una investigación empírica analítica ubicada en el nivel descriptivo- comparati-

vo y correlacional sobre la base de una aproximación longitudinal (se estudió una cohorte de alumnos) según las consideraciones metodológicas expuestas por Sánchez y Reyes¹⁷.

Sujetos

Se trabajó con un grupo de 162 ingresantes a una universidad privada de Arequipa que rindieron sus exámenes en el proceso de admisión 2002-I. Estos alumnos accedieron a tres carreras profesionales: Administración (n = 63), Contabilidad (n = 26) e Ingeniería Informática (n = 73).

A estos alumnos se les aplicó un test de hábitos de estudio en su primera semana de clases. La segunda medición tuvo lugar 5 años más tarde (2007-II) en los alumnos sobrevivientes al sistema académico que tiene esta casa de estudios¹.

Instrumento

En ambos momentos (Ingreso y Egreso) se aplicó el Test de *Hábitos de Estudio* de De Gasperín¹⁸. Este test cuenta con 50 items (a más puntaje mejores hábitos de estudio) que mide conductas y despliegues vinculados con el quehacer estudiantil a la luz de sus 6 subescalas: *Estudio Independiente* (11 items), *Habilidades de Lectura* (10 items), *Administración del Tiempo* (10 items), *Concentración* (5 items), *Lugar de Estudio* (4 items) y *Habilidades para Procesar la Información* (10 items). Cada item asigna puntajes de 1 a 5. De esta manera 250 es el puntaje total (puntaje mínimo = 50). Los datos de la primera aplicación (2007 – II) fueron procesados con el programa SPSS (Scale) y determinamos que el test es confiable (0.896) según consistencia interna (Alfa de Cronbach).

En la tabla 1 se presenta la cantidad de items por dimensión con sus respectivos puntajes mínimos y máximos.

1 Cabe señalar que aproximadamente el 70 % de los alumnos que dejan esta universidad lo hacen por problemas de índole académico (bajas notas o desaprobación en los primeros semestre que se traduce en separación de la universidad o en el retiro voluntario).

Tabla 1. Explicación de las subescalas del test según cantidad de ítems y puntajes mínimos – máximos

	N° Items	Puntaje	
		Mínimo	Máximo
Estudio Independiente	11	11	55
Habilidades de Lectura	10	10	50
Administración del Tiempo	10	10	50
Concentración	5	5	25
Lugar de Estudio	4	4	20
Habilidades para Procesar la Información	10	10	50
TOTAL	50	50	250

Otras fuentes de información

Los datos familiares y los antecedentes escolares han sido recabados de las fichas de los ingresantes que son archivadas en el Departamento Académico y el Área de Bienestar de la universidad.

Sistema de variables

Para todas las fases analíticas y descriptivas trabajaremos con el siguiente sistema de variables independientes y dependientes:

- Variables independientes

- a) **Sexo:** masculino y femenino.
- c) **Puntaje en el proceso de admisión:** Expresado en el puntaje global y específico del alumno al momento de postular.
- d) **Nivel socioeconómico de la familia:** Expresado en el estudio social de los alumnos que hace el departamento de bienestar estudiantil al momento de ingresar a la universidad.

- Variables dependientes

- a) *Promedio ponderado del primer semestre de estudios.*
- b) *Los hábitos de estudio (VD principal del estudio).*

Validez interna y externa del diseño metodológico

Fundamentalmente el factor deserción en nuestra cohorte sería la principal amenaza a la validez interna de nuestro diseño. A lo largo de los 5 años perdimos cerca del 60 % de los alumnos que iniciaron en este estudio. Aquí hay una limitación importante pues no estaremos en condiciones de saber si es que los hábitos de estudio después de que dejaron la universidad cambiaron o no y en que sentido. De esta manera nuestra dimensión comparativa Ingreso vs. Egreso refleja la situación de los sobrevivientes en esta universidad en particular. Es probable que estudios más en detalle sobre el rendimiento de los que no llegaron a los 5 años versus aquellos que si culminaron sus estudios ofrezcan más luces al respecto.

Resultados

Dimensión Descriptiva - Comparativa

En la tabla 2 se presenta el ANOVA de cada una de las dimensiones de los hábitos de estudio según Carrera Profesional. Se evidencia así, que no existen diferencias estadísticamente significativas según el programa profesional donde ingresaron los estudiantes. Cabe señalar que esta ANOVA es sobre el dato de la primera medición (Ingreso 2002).

Tabla 2. ANOVA de las dimensiones de Hábitos de Estudio según Carrera Profesional (entrada)

Dimensiones de Hábitos de Estudios	Carrera Profesional			F	p
	Administración	Contabilidad	Ing. Informática		
	N=63	N=26	N=73		
Estudio Independiente	38.14	38.54	37.16	1.166	0.314
Habilidades de Lectura	32.62	33.27	32.70	0.146	0.864
Administración del Tiempo	37.25	36.88	36.27	0.578	0.844
Concentración	17.27	16.88	17.22	0.170	0.872
Lugar de Estudio	15.81	15.73	15.97	0.137	0.872
Habilidades para procesar la Información	33.94	34.38	33.42	0.280	0.756

* Significancia $P < 0.05$

gl 1 = 2; gl 2 = 159

Diferencias Significativas según Scheffe

En la tabla 3, y siguiendo con la primera medición, encontramos la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Tenemos así que las mujeres (M = 39.30) evidenciaron mayor Estudio Independiente que los hombres (M = 36.38). Este mismo hallazgo a favor de las mujeres se en-

contró en la dimensión Habilidades de Lectura (M = 33.78 y M = 31.84 respectivamente). Asimismo, las mujeres evidenciaron puntajes significativamente más altos que los varones en las dimensiones de Concentración y Habilidades para Procesar la Información.

Tabla 3. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio para la muestra total según Sexo

	Sexo				t	p
	Hombres		Mujeres			
	N=85	DS	N=77	DS		
Estudio Independiente	M	DS	M	DS		
Estudio Independiente	36.38	4.845	39.30	3.980	-4.169	0.000*
Habilidades de Lectura	31.84	5.216	33.78	5.215	-2.369	0.019*
Administración del Tiempo	36.06	5.562	37.52	4.986	-1.753	0.082
Concentración	16.75	2.935	17.66	2.803	-2.012	0.046*
Lugar de Estudio	15.58	2.095	16.19	2.539	-1.696	0.092
Habilidades para procesar la Información	32.71	6.156	34.96	5.609	-2.428	0.016*

* Significancia $P < 0.05$

gl 1 = 2; gl 2 = 159

Diferencias Significativas según Scheffe

Dimensión correlacional

En esta sección se presenta la matriz de correlaciones entre una serie de variables indepen-

dientes, los hábitos de estudio y el rendimiento obtenido en el primer semestre. Se tiene en primer término que todas las dimensiones del test correlacionan, positiva y significativamente

entre sí. Asimismo, que las únicas dimensiones que correlacionan con el rendimiento en el primer semestre son: Concentración y Lugar de Estudio (tabla 4).

Se encontró que el Nivel Socio Económico no correlaciona con ninguna de las dimensiones de los hábitos de estudio ni tampoco con el rendimiento universitario.

La variable que más elevada correlación evidenció con el rendimiento del primer semestre fue el puntaje en el examen de admisión. Esto de alguna manera nos habla de la validez predictiva (o al menos concurrente) del proceso seleccionador. Sin embargo, llama poderosamente la atención que sólo dos dimensiones de los hábitos de estudio se correlacionen con el rendimiento (Concentración y Lugar de Estudio).

Tabla 4. Matriz de correlaciones (Pearson) para las dimensiones de Hábitos de Estudio y otras variables de índole académico y social

		Estudio Independiente	Habilidades de Lectura	Administración del Tiempo	Concentración	Lugar de Estudio	Habilidades para Procesar la Información	NSE	Puntaje examen de admisión	Promedio ponderado semestre I
Estudio Independiente	R	1	.614(**)	.622(**)	.479(**)	.170(*)	.662(**)	-.030	-.106	.030
	Sig.		.000	.000	.000	.030	.000	.726	.236	.721
	N	162	162	162	162	162	162	142	126	140
Habilidades de Lectura	R	.614(**)	1	.463(**)	.499(**)	.194(*)	.613(**)	-.038	-.057	.007
	Sig.	.000		.000	.000	.013	.000	.656	.525	.936
	N	162	162	162	162	162	162	142	126	140
Administración del Tiempo	R	.622(**)	.463(**)	1	.443(**)	.183(*)	.598(**)	-.013	-.107	-.008
	Sig.	.000	.000		.000	.020	.000	.881	.232	.921
	N	162	162	162	162	162	162	142	126	140
Concentración	R	.479(**)	.499(**)	.443(**)	1	.220(**)	.381(**)	.085	-.021	.182(*)
	Sig.	.000	.000	.000		.005	.000	.317	.819	.032
	N	162	162	162	162	162	162	142	126	140
Lugar de Estudio	R	.170(*)	.194(*)	.183(*)	.220(**)	1	.159(*)	.033	-.009	.166(*)
	Sig.	.030	.013	.020	.005		.044	.694	.920	.050
	N	162	162	162	162	162	162	142	126	140
Habilidades para Procesar la Información	R	.662(**)	.613(**)	.598(**)	.381(**)	.159(*)	1	-.033	-.131	.040
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.044		.692	.143	.635
	N	162	162	162	162	162	162	142	126	140
NSE	R de Pearson	-.030	-.038	-.013	.085	.033	-.033	1	.110	.046
	Sig.	.726	.656	.881	.317	.694	.692		.243	.589
	N	142	142	142	142	142	142	142	114	139
Puntaje examen de admisión	R	-.106	-.057	-.107	-.021	-.009	-.131	.110	1	.463(**)
	Sig.	.236	.525	.232	.819	.920	.143	.243		.000
	N	126	126	126	126	126	126	114	126	112
Promedio ponderado semestre I	R	.030	.007	-.008	.182(*)	.166(*)	.040	.046	.463(**)	1
	Sig.	.721	.936	.921	.032	.050	.635	.589	.000	
	N	140	140	140	140	140	140	139	112	140

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Dimensión longitudinal (comparación luego de 5 años)

La tabla 5 nos muestra la no existencia de diferencias significativas en los hábitos de estudio

luego de transcurridos 5 años en la universidad. Es preciso recalcar aquí que este centro de estudios tiene un sistema que impide la permanencia de alumnos con bajo rendimiento.

Tabla 5. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio para la muestra total considerando mediciones de entrada y salida

	Ingresos (2002)		Egresos (2007)		t	p
	Sexo					
	M	DS	M	DS		
Estudio Independiente	38.19	4.082	39.12	4.705	-1.356	0.180
Habilidades de Lectura	32.79	4.711	32.91	4.414	-0.188	0.852
Administración del Tiempo	37.97	4.485	37.60	5.002	0.592	0.556
Concentración	17.35	2.692	17.56	3.014	-0.544	0.588
Lugar de Estudio	16.03	2.279	7.939	2.577	-1.386	0.170
Habilidades para procesar la Información	34.32	5.535	34.56	6.170	-0.328	0.744

* Significancia $P < 0.05$

N = 68

Un análisis segmentando en función del sexo masculino señala la no existencia de diferen-

cias significativas luego de transcurridos 5 años de estudios (tabla 6).

Tabla 6. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio según Sexo Masculino considerando mediciones de entrada y salida

	Ingresos (2002)		Egresos (2007)		t	p
	Sexo					
	M	DS	M	DS		
Estudio Independiente	37.11	4.028	38.09	4.774	-1.104	0.277
Habilidades de Lectura	31.60	5.065	32.40	4.685	-1.062	0.296
Administración del Tiempo	37.51	4.901	36.11	4.898	1.527	0.136
Concentración	17.17	2.864	17.37	3.370	-0.331	0.743
Lugar de Estudio	15.77	1.848	16.20	2.709	-1.039	0.306
Habilidades para procesar la Información	33.94	5.450	32.40	6.312	1.427	0.163

* Significancia $P < 0.05$

La tabla 7 nos habla de la no existencia de diferencias estadísticamente significativas según sexo femenino entre la primera y la segunda medición. La excepción es en la dimensión

Habilidades para Procesar la Información donde se comprueba mejoría o mayores puntajes en el Egreso (2007) que en el Ingreso (2002).

Tabla 7. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio según Sexo Femenino considerando mediciones de entrada y salida

	Ingresos (2002)		Egresos (2007)		Sexo	
	M	DS	M	DS	t	p
	N=33					
Estudio Independiente	39.33	3.878	40.21	4.44	-0.822	0.417
Habilidades de Lectura	34.06	4.000	33.45	4.109	0.599	0.553
Administración del Tiempo	38.45	4.016	39.18	4.680	-0.905	0.372
Concentración	17.55	2.526	17.76	2.622	-0.467	0.643
Lugar de Estudio	16.30	2.663	16.79	2.434	-0.925	0.362
Habilidades para procesar la Información	34.73	5.680	36.79	5.237	-2.316	0.027*

* Significancia P < 0.05

Ya en la tabla 8 se aprecia la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en-

tre las dos mediciones para la Carrera Profesional de Administración.

Tabla 8. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio según Carrera Profesional de Administración considerando mediciones de entrada y salida

	Ingresos (2002)		Egresos (2007)		Sexo	
	M	DS	M	DS	t	p
	N=21					
Estudio Independiente	38.62	3.542	39.19	5.006	-0.556	0.584
Habilidades de Lectura	32.14	5.918	32.62	5.005	-0.354	0.727
Administración del Tiempo	39.24	3.548	39.95	4.566	-0.757	0.458
Concentración	17.05	2.765	16.62	2.837	0.607	0.550
Lugar de Estudio	16.19	2.136	16.95	2.269	-1.563	0.134
Habilidades para procesar la Información	35.14	5.160	35.29	6.420	-0.157	0.877

* Significancia P < 0.05

En cuando a la Carrera Profesional de Contabilidad se comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Lugar de Estudio (tabla 9). En este sentido, las

diferencias nos hablan que en el Egreso (2007) se estaría gestionando mejor el Lugar de Estudio que en el Ingreso (2002).

Tabla 9. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio según Carrera Profesional de Contabilidad considerando mediciones de entrada y salida

	Sexo					
	Ingresos (2002)		Egresos (2007)		t	p
	M	DS	M	DS		
	N=13					
Estudio Independiente	39.46	3.929	40.85	3.023	-0.877	0.398
Habilidades de Lectura	34.00	3.979	34.00	2.944	0.000	1.000
Administración del Tiempo	37.46	6.424	38.62	2.844	-0.580	0.573
Concentración	17.08	2.431	17.54	2.602	-0.693	0.502
Lugar de Estudio	15.85	1.625	17.05	2.154	-3.770	0.003*
Habilidades para procesar la Información	35.62	5.026	6.176	4.232	-0.203	0.842

* Significancia $P < 0.05$

Con respecto a la Carrera Profesional de Ingeniería Informática se encontró la existencia de diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión Administración del Tiem-

po (tabla 10). Sin embargo, se aprecia que en el Egreso empeoran los puntajes. En otras palabras, los alumnos de esta carrera manejarían el tiempo de manera más ineficiente.

Tabla 10. Prueba T para las dimensiones de Hábitos de Estudio según Carrera Profesional de Ingeniería Informática considerando mediciones de entrada y salida

	Sexo					
	Ingresos (2002)		Egresos (2007)		t	p
	M	DS	M	DS		
	N=34					
Estudio Independiente	37.44	4.391	38.41	4.973	-0.906	0.372
Habilidades de Lectura	32.74	4.151	32.68	4.544	0.066	0.948
Administración del Tiempo	37.38	4.090	35.76	5.275	2.109	0.043*
Concentración	17.65	2.784	18.15	3.192	-0.880	0.385
Lugar de Estudio	16.00	2.605	15.94	2.838	0.105	0.917
Habilidades para procesar la Información	33.32	5.897	33.59	6.615	-0.219	0.828

* Significancia $P < 0.05$

Discusión

La multiplicidad de estudios está marcada también por la gran variedad de test que miden el constructo de Hábitos de Estudio. Esto sería un indicador de muchas maneras de entender este fenómeno y de las tensiones actuales que impiden contar con una teoría sólida al respec-

to. No es que estemos propugnando que se use un solo test, sino más bien, que se desplieguen esfuerzos encaminados a delinear mejor este fenómeno. Para muestra valdría mencionar que algunos investigadores incluyen la motivación Núñez y Sánchez¹⁰ y otros como Castillo, Rodríguez y Hernández¹⁴ definen los hábitos de estudio en función de las horas que los estudiantes se dedican a determinadas

tareas. De alguna manera, la dilucidación de este ámbito complejo tendrá que partir de la teoría de los hábitos dentro de la psicología contemporánea.

Luego tenemos el tema de la prescripción con respecto a los hábitos de estudio. Los manuales o textos donde se expresan técnicas dan cuenta de un conjunto de hábitos deseables para todos, pero sin considerar que probablemente, no funcionen de la misma manera en sujetos diversos. De esta manera, los estudios muestran resultados no concluyentes y poco coherentes con lo que comúnmente se piensa y se hace. En este caso, es probable que la relectura de los hábitos de estudio en el contexto de los estilos de aprendizaje, la socialización estudiantil previa y las inteligencias múltiples ofrezca un mayor sustento para la investigación y el desarrollo de programas interventores.

Un desafío importante para comprender con realismo esta problemática sería el desarrollar una línea de investigaciones mixtas (cuantitativas y cualitativas) para conocer cómo estudian las personas (o estudiantes) de diferentes profesiones y ocupaciones. Asimismo, indagar sobre qué hábitos los han llevado a tener buenos resultados y cómo se han desarrollado éstos en el tiempo. Todo esto tomando en consideración factores tales como la motivación, las diferencias individuales y la manera en que los estudiantes configuran un estilo para enfrentar los materiales de estudio. Como consecuencia de ello incluso los test para medir los hábitos de estudio mejorarían notablemente al aproximarse y corresponderse éstos a las experiencias concretas.

En nuestro caso los resultados se alinean en cierta medida a lo que algunos investigadores señalan en la literatura. En primer lugar, no se encontraron diferencias en la medición de entrada (Ingreso 2002) entre las tres carreras profesionales en cada una de las dimensiones que mide el test. Este resultado coincide con los recientes estudios de Martínez y Torres¹. Sin embargo, las diferencias estarían presentes si se compara según la variable Sexo en esta primera medición. Tenemos así, que las mujeres superan a los hombres en Estudio Independiente, Habilidades de Lectura y en Concentración. En este caso, es probable que la

madurez y los mejores puntajes de las mujeres en los test de lectura (corroborado en los estudios nacionales e internacionales del rendimiento) se vean reflejados en estos hallazgos. De todos modos, se sugiere una perspectiva investigativa que pueda profundizar en las diferencias que podría estar existiendo entre hombres y mujeres en cuanto a cómo se estudia.

También, realizamos un análisis de correlación múltiple con cada una de nuestras variables. Aquí encontramos una correlación significativa entre todas las dimensiones del test. Asimismo, que la Concentración y el Lugar de Estudios fueron las dos únicas subescalas que correlacionaron con el rendimiento en el primer semestre. Igualmente, encontramos que el puntaje en el examen de admisión se correlacionaba con el rendimiento universitario. Paradójicamente, la variable Nivel Socioeconómico (NSE) no correlacionó con el rendimiento ni con los hábitos de estudio.

Ya en la dimensión longitudinal (Ingreso vs. Egreso) comprobamos la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de estudiantes que llegaron a completar el estudio (sobrevivientes al sistema). En los análisis más específicos según sexo tampoco se evidenciaron diferencias, salvo en la dimensión Habilidades para Procesar la Información en las mujeres quienes experimentaron una mejoría con respecto a la primera medición.

En cuanto al análisis según Carrera Profesional solo encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones Ingreso vs. Egreso en la dimensión Lugar de Estudio en el programa de contabilidad. Pero en este caso, los alumnos empeoraron el manejo de ambiente de estudio luego de cinco años en la universidad. También, se registró diferencias significativas en la dimensión Administración del Tiempo en el programa de ingeniería informática. En este último hallazgo es probable que el nivel de dificultad de esta carrera haya promovido de manera significativa un mejor manejo del tiempo, el cumplimiento de horarios y establecer adecuados balances entre vida social y estudio.

Conclusiones

No contamos con evidencia suficiente para analizar con solvencia estos resultados. Las in-

interpretaciones son aún preliminares y más que todo abren nuevas tensiones que merecerían ser atendidas. En este sentido, no podemos tampoco concluir que los hábitos de estudio no cambian con el tiempo. Más aún cuando la medición de estos es indirecta y a través de un test de percepciones sobre lo que hace o no se hace. Esto podría ser un interferente importante para la medición de este fenómeno, pues casi todos los test revisados podrían estar influenciados por fenómenos preceptuales, cognitivos y psicosociales. En el caso de los fenómenos preceptuales podría ser plausible pensar que los estudiantes al ingresar sobrevaloraban sus hábitos pues no conocían de mayores exigencias. Pero cinco años más tarde, los estudiantes ya con la experiencia ganada se mostrarían más críticos que antes. Esto, podría estar explicando la ausencia de cambios en el tiempo en nuestra investigación.

Estos problemas asociados a los instrumentos se podrían presentar sobretodo en las dimensiones que pretenden medir el uso de estrategias para comprender textos y en donde se le pide que enjuicie sus procesos cognitivos que moviliza al momento de estudiar. Aquí tenemos un nuevo desafío de corte psicométrico, y en donde se precisan nuevas formas para medir los hábitos de estudio, ya sea combinando test de selección de respuesta, de desempeño y escalas de observación o apreciación que bien podrían ser llenadas por maestros, investigadores a través de entrevistas y padres de familia.

Referencias bibliográficas

- MARTÍNEZ-OTERO PEREZ, Valentín y TORRES BALBERIS, Liliana. Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. En: Revista Iberoamericana de Educación. Abril 2005. Vol. 37, N°5, p. 1-8.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Daysi, GUERRA BELTRÁN, Gloria y GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Crisalia. Estudio comparativo sobre los hábitos de estudio a nivel universitario. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología, 2005. [Citado 3 junio 2005]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos23/habitos-de-estudio/habitos-de-estudio.shtml>
- MONTES ITURRIZAGA, Iván y PALOMINO, Eduardo. El Ingreso a las Universidades Peruanas. Lima: Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú, 1992. p. 85.
- MONTES ITURRIZAGA, Iván. Los Colegios Pre-universitarios: ¿Nueva modalidad educativa? En: Revista Signo. Octubre, 2002. Vol. 11, N°112, p. 25-26.
- BRAVO VALDIVIESO, Luis. Psicología de las dificultades del aprendizaje. 7ª Ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2002. 215 p.
- ALARCON NAPURÍ, Reynaldo. Psicología, pobreza y subdesarrollo. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Concytec), 1988. 153 p.
- POLLITT, Ernesto. Desnutrición, Pobreza e Inteligencia. Lima: Retablo de Papel, 1974. 193 p.
- HIMMEL-KONIG, Erika. Proceso de aculturación universitaria y rendimiento académico. En: Anales de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1984. N°. 7, p. 29-57.
- APODAKA, Peio; *et al.* Demanda y rendimiento académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU. En: Estudios y Documentos. 1991. N°. 13, 156 p.
- NÚÑEZ VEGA, Claudio, SÁNCHEZ HUETE, Juan Carlos. Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP. Un estudio comparativo. En: Revista Complutense de Educación. Enero, 1991. Vol. 2, N° 1, p. 43-66.
- POZAR, F. Inventario de hábitos de estudio. Madrid: TEA, 2002. p. 45.
- CHAN, May; *et al.* A comparasion of the Study Habits and Preferences of high achieving and low achieving Open University Student. En: Conference of the Asian Association of Open Universities (13:14-17, octubre: Beijing). Memorias. Beijing: 1999. p. 1-17.
- NNEJI, L. M. Study habits of Nigerian university students. Nigeria: Nigerian Educational Research & Development Council, 2002. 490 p.
- CASTILLO ZÚÑIGA, María Silvia; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Rafael y HERNÁNDEZ TURRUBIA-TE, Alejandra. Hábitos de estudio, perfil de egreso e índices de reprobación y deserción en alumnos de nuevo ingreso del CBTA N° 1. México D. F.: Red de Apoyo a la Actividad Experimental para el Aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas, 2004. [Citado 9 junio 2008]. Disponible en: <http://www.redexperimental.gob.mx>
- SALANOVA SORIA, Marisa; *et al.* Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. En: Anales de Psicología. Junio, 2005. Vol. 21, N°1, p-170-180.

16. DE LA BARRERA, María Laura; DONOLO, Danilo Silvio y RINAUDO, María Cristina. Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. En: Anales de Psicología. Junio, 2008. Vol. 24, N° 1, p. 9-15.
17. SÁNCHEZ CARLESSI, Hugo y REYES MEZA, Carlos. Metodología y diseños en la Investigación Científica. Aplicados a la Educación, Psicología y Ciencias Sociales. Lima: Editorial Universitaria, 2002. 231 p.
18. DE GASPERÍN, Roberto. Manual de hábitos de estudio para estudiantes no para alumnos. Veracruz: Universidad Veracruzana – Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), 1993. 53 p.