



Relación entre los hábitos de estudio, niveles de ansiedad, y el puntaje en la prueba Saber
11°, de los estudiantes la Institución Educativa Paz y Esperanza del municipio de Soacha
Cundinamarca

Lizet Natalia Peralta Tellez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Psicóloga

Asesora Angie Sáchica

Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Cundinamarca

Sede Soacha (Cundinamarca) Programa Psicología

Mayo de 2025



Relación entre los hábitos de estudio, niveles de ansiedad, y el puntaje en la prueba Saber
11°, de los estudiantes la Institución Educativa Paz y Esperanza del municipio de Soacha
Cundinamarca

Lizet Natalia Peralta Tellez

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Psicóloga

Asesor(a)

Angie Mislenny Sáchica Ciprian

Psicóloga, Ingeniera de Sistemas

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Cundinamarca

Sede Soacha (Cundinamarca)

Programa Psicología

Mayo de 2025



Dedicatoria

Eres tú, amor de mis amores, compañero de vida, refugio y fortaleza. Gracias por acompañarme y por ser el pilar que me mantiene en pie cuando las fuerzas empiezan a flaquear. Has sido como el faro en cada una de mis tormentas, la luz que guía mis pasos en los momentos de oscuridad. Gracias por haber creído en mí cuando yo misma lo hacía en pocas ocasiones, por ser el primero que me dijo "sí" a cada uno de mis sueños, por habérmelo hecho ver todo con pasión y por darme ese último empujón que he necesitado para superar mis propios límites. No solo eres mi amor, también eres mi comprensión, mi cuidado, mi inspiración. Eres mi gran soporte, y de ti aprendí que los sueños carecen de límites si los sigues con amor.

Para Angie Sáchica, maestra de luz, de vasta sabiduría y devoción. Tus enseñanzas fueron mucho más que conocimientos académicos, fueron lecciones de vida, de compromiso, de la pasión que representas por lo que haces y del cariño que entregas a cada alumno/a. Gracias a ti por inspirarme a ser una mejor persona y profesional, por mostrarme con tu ejemplo que la verdadera enseñanza se mueve más allá de los libros, que se nutre de la vocación y del compromiso para con el otro.



Agradecimientos

A mis padres, mi gratitud infinita por su amor silencioso, como una protección constante y por ser la fuerza invisible que siempre me ha sostenido, ya el camino entre nosotros parezca en ocasiones demasiado lejos, pienso en ellos en cada uno de mis pasos, en cada una de mis elecciones. Soy el reflejo del esfuerzo que me han brindado, no puedo dejar de agradecerles lo que se me hace insuficiente, más de lo que significan las palabras.

A mi hermanito, quien es el motor más dulce de mi vida, cada día que pasa es la razón por la que lucho mucho más y sueño mucho más alto. Por el deseo un futuro de expectativas, donde cada cosa sea alcanzable. Tú eres la esperanza, la fuerza que permanece en el silencio, el impulso que me hace recordar que cada paso tiene un sentido. Gracias por ser la inspiración que me acompaña a lo largo de mi vida, y por recordarme, por medio de tu pureza y tu amor, que todo aquello que hacemos, lo hacemos por aquellos a los que más queremos.

A todas las personas que me rodean, y que vibran en amor, fe y buena energía, gracias por formar parte de mi vida, por sumar con su presencia y su apoyo incondicional. Cada palabra de aliento, cada gesto de cariño, cada instante compartido ha supuesto un bálsamo para mi alma. Su compañía ha iluminado mis días y su apoyo ha sido una llama encendida que jamás se apaga.

Gracias por estar siempre a mi lado, por escuchar, por creer. Prometo seguir cada día, creciendo, aprendiendo y siendo reflejo de todo lo que me han dado.

Su respaldo me ha dado fuerzas para seguir adelante, y su confianza ha sido el motor que me ha empujado a no rendirme. Mi compromiso con ustedes es eterno; seguiré haciendo, aprendiendo, cuidando de mis sueños; seguiré teniendo su presencia en mi corazón.



Contenido

1.	Problema	14
1.1.	Descripción del problema	14
1.2.	Formulación o pregunta problema.....	20
2.	Objetivos	20
2.1.	Objetivo general	20
2.2.	Objetivos específicos	20
3.	Justificación.....	21
4.	Hipótesis.....	28
5.	Marco de referencia	28
5.1.	Marco legal.....	28
5.2.	Marco investigativo	32
5.2.1.	<i>Antecedentes Internacionales</i>	33
5.2.2.	<i>Antecedentes Nacionales</i>	37
5.3.	Marco teórico	41
5.3.1.	hábitos de estudio	41
5.3.2.	Teoría del estrés y el afrontamiento.....	43
5.3.3.	Teoría de la activación	44
5.3.5.	Ansiedad.....	46
5.3.6.	BAI (Beck Anxiety Inventory).....	47



5.3.7. Puntuación en la prueba Saber 11° y su trascendencia pedagógica	48
5.4. Enfoque y alcance de la investigación	49
5.5. Cuadro resumen de objetivos, actividades, herramientas y población (o muestra) utilizada en la recolección de la información.....	50
5.6. Metodología.....	51
5.6.1. Tipo de Investigación	51
7. Conclusiones	82
8. Recomendaciones	83
9. Referencias	85

Listado de Tablas

Tabla 1. Marco Legal.....	31
Tabla 2. Cuadro resumen de objetivos	51
Tabla 3. Escala de evaluación del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)	59
Tabla 4. Tabla descriptiva Total Habitos	66

Listado de Figuras

	Pág.
Figura 1. Evolución comparativa de puntajes Saber 11° (2022–2024).....	15
Figura 2. Estructura de la prueba Saber 11°	49
Figura 3. Distribución por sexo de los participantes.....	54
Figura 4. Distribución por edad de los participantes	55
Figura 5. Distribución por curso de los participantes	56
Figura 6. Fases Metodológicas.....	57
Figura 7. Frecuencia del Puntaje Total de Hábitos de Estudio	67
Figura 8. Distribución de los Puntajes por Dimensión de Hábitos de Estudio	68
Figura 9. Puntaje Total de Ansiedad.....	71
Figura 10. Distribución de los Puntajes por Niveles de Ansiedad	73
Figura 11. Correlaciones entre hábitos de estudio, ansiedad y puntaje Saber 11	76
Figura 12. Diagrama de dispersión entre total de ansiedad y total de hábitos de estudio	78
Figura 13. Diagrama de dispersión entre total de ansiedad y puntaje en la prueba Saber 11	Error!
Bookmark not defined.	
Figura 14. Diagrama de dispersión entre total de hábitos de estudio y puntaje en la prueba	

Listado de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Cuestionario BAI	4
Anexo 2. Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (CHTE).....	5

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad y el puntaje en la prueba Saber 11° en estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Paz y Esperanza, ubicada en Soacha, Cundinamarca. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo correlacional y transversal. La muestra estuvo compuesta por 95 estudiantes, quienes respondieron el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) y el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI). Se empleó la prueba de correlación de Spearman para el análisis estadístico. Los resultados revelaron una correlación negativa y significativa entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad ($\rho = -0.233$, $p < 0.05$), indicando que mejores hábitos de estudio se asocian con menores niveles de ansiedad. No se encontraron relaciones significativas entre la ansiedad y el puntaje en la prueba Saber 11°, ni entre los hábitos de estudio y dicho puntaje. Estos hallazgos destacan la importancia de fortalecer los hábitos de estudio como estrategia para reducir la ansiedad, aunque sugieren que otras variables podrían influir en el desempeño en pruebas estandarizadas.

Palabras clave: hábitos de estudio, ansiedad, prueba Saber 11°.

Abstract

A This study aimed to determine the relationship between study habits, anxiety levels, and performance on the Saber 11° test among 11th-grade students from the Paz y Esperanza Educational Institution, located in Soacha, Cundinamarca. A quantitative, non-experimental, correlational, and cross-sectional design was used. The sample consisted of 95 students who completed the Study Habits and Techniques Questionnaire (CHTE) and the Beck Anxiety Inventory (BAI). Spearman's correlation test was used for statistical analysis. Results revealed a significant negative correlation between study habits and anxiety levels ($\rho = -0.233$, $p < 0.05$), suggesting that better study habits are associated with lower anxiety levels. However, no significant relationships were found between anxiety and the Saber 11° test score, nor between study habits and said score. These findings highlight the relevance of strengthening study habits as a strategy to reduce anxiety, although they also indicate that other variables may influence performance on standardized tests.

Keywords: study habits, anxiety, Saber 11 test.

Introducción

El rendimiento en la prueba Saber 11° ha sido ampliamente estudiado en los últimos años, debido a la relevancia que tiene esta evaluación dentro del sistema educativo colombiano. Esta prueba no solo constituye un requisito para acceder a la educación superior, sino que también funciona como un instrumento de medición del desarrollo de competencias básicas alcanzadas por los estudiantes al finalizar la educación media (ICFES, 2020).

Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), las pruebas Saber 11° permiten a las instituciones de educación superior, así como al Estado colombiano obtener información sobre las competencias y habilidades que los estudiantes han adquirido y mantienen, lo que les permite tomar decisiones de admisión y de políticas públicas educativas (ICFES, 2020).

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha afirmado que una de las apuestas fundamentales de la prueba Saber 11° es la de verificar cuán bien o cuán lejos están los estudiantes para poder enfrentar el desafío del futuro inmediato de la educación y el trabajo. En otras palabras, el Ministerio se afirma en que los resultados de la prueba no solo miden la calidad de la educación que se está dando en los entornos educativos, sino que pueden ser un indicador de las competencias y las destrezas básicas que poseen los estudiantes para su crecimiento personal y profesional (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

En este orden de ideas, el estudio que se presenta busca indagar de qué forma los factores individuales como hábitos de estudio y niveles de ansiedad pueden afectar los resultados de la Prueba Saber 11°. La literatura científica ha documentado que tanto los hábitos de estudio como la ansiedad influyen en el rendimiento académico, especialmente en contextos de evaluación estandarizada (Cassady & Johnson, 2002; Pizeta et al., 2019).; y aunque estos trabajos de

investigación no estén orientados hacia la prueba Saber 11°, nos sugieren que llevar una adecuada gestión del tiempo, el empleo de estrategias de estudio efectivas y el manejo del impuesto al estrés y de la ansiedad pueden llegar a ser factores claves para tener un rendimiento superior en evaluaciones estandarizadas.

En los últimos años, se ha observado una disminución en el puntaje promedio de las pruebas Saber 11° en la Institución Educativa Paz y Esperanza, situación que genera preocupación en la comunidad educativa (ICFES, 2024). En este contexto, la presente investigación tiene como propósito analizar si existe una relación significativa entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11° por parte de los estudiantes de grado once. Identificar estas relaciones permitirá proporcionar información útil a docentes y orientadores para el diseño de estrategias pedagógicas y de acompañamiento que fortalezcan el desempeño en este tipo de evaluaciones.

Esta investigación tiene importancia no solamente al interior de la comunidad académica, sino también en el ámbito de la política educativa nacional porque las evaluaciones estandarizadas, tal es el caso de la prueba Saber 11°, son utilizadas como indicadores determinantes para medir la calidad educativa en Colombia, la cual tiene sus efectos y resultados directamente relacionados con la formulación de estrategias que favorezcan la enseñanza y los procesos de aprendizaje, en los últimos años de la educación media (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten evidenciar su incidencia en los ejercicios curriculares de la institución educativa, en particular en el marco de la Devolución Curricular. Esta práctica, orientada a ajustar los contenidos y metodologías de enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes, encuentra sustento en los hallazgos alcanzados (Rodríguez & Martínez, 2020).

1. Problema

1.1. Descripción del problema

La ansiedad académica se ha convertido en una problemática cada vez más importante en el ámbito educativo. Cada vez se encuentra más presente en la vida de los estudiantes universitarios y de enseñanza media. Una serie de investigaciones han puesto de manifiesto que aspectos asociados a la sobrecarga de trabajos académicos, la presión por obtener buenas calificaciones y, por el contrario, la falta de estrategias de estudio inciden en los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes (Solano et al., 2022), además de generar un impacto negativo en su bienestar ahondando aún más en los efectos negativos de la ansiedad, y que pone de relieve el hecho de que, además del bienestar, el rendimiento académico de los estudiantes también se ve afectado por la ansiedad, ya que puede interferir directamente en la concentración, la memoria y la capacidad para resolver problemas durante los exámenes (Castiblanco, 2023).

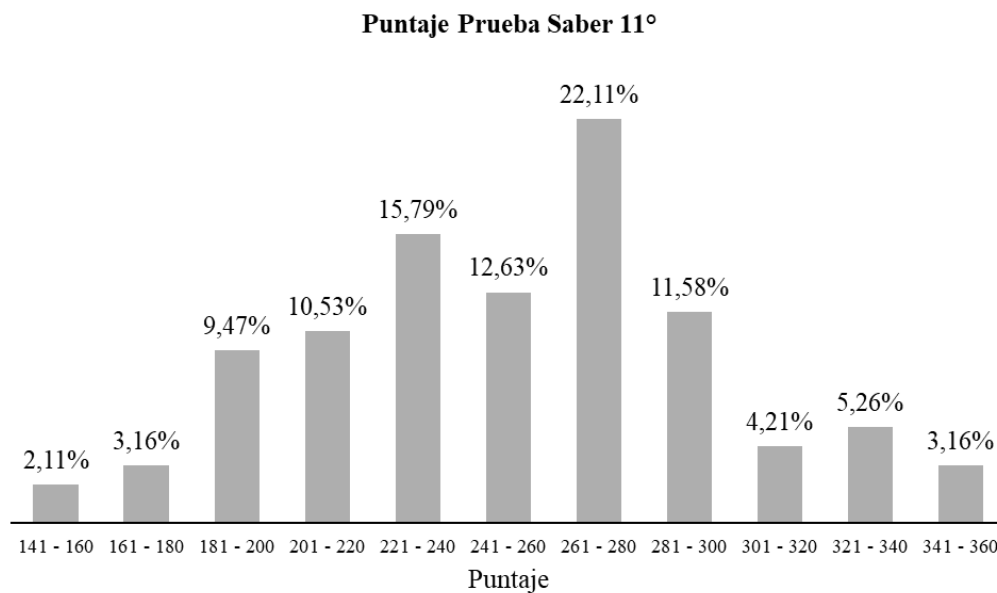
En Colombia, diversos estudios han evidenciado que una proporción considerable de estudiantes presenta niveles de ansiedad y estrés entre moderados y altos, situación que ha sido asociada con hábitos de estudio deficientes (Solano et al., 2022). Estos hábitos incluyen la procrastinación, la falta de planificación y el uso de técnicas de estudio ineficaces, factores que tienden a afectar negativamente el proceso de aprendizaje y a incrementar la preocupación ante evaluaciones académicas de alto impacto.

Esta situación se agrava en contextos de evaluaciones de alto impacto, como la prueba Saber 11°, desarrollada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), cuya puntuación es un criterio determinante para el acceso a la educación superior en Colombia. Diversos estudios han señalado que este tipo de pruebas genera altos niveles de ansiedad y preocupación entre los estudiantes, debido a la presión por obtener resultados que influyen en su futuro académico (ICFES, 2023; Rodríguez & Martínez, 2020). Los resultados de esta prueba

están disponibles para la consulta en el portal de la página oficial del ICFES, como se queda protocolizado por el mismo Instituto.

En otra instancia, durante los últimos tres años, específicamente en las respuestas de los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza en la prueba Saber 11°, se ha observado una tendencia decreciente, lo que pone en alerta a la comunidad educativa. Según los resultados del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2024), el puntaje promedio de la institución pasó de 252 en 2022 a 260 en 2023, y descendió a 249 en 2024. Aunque las variaciones pueden parecer mínimas en términos absolutos, contrastan con la tendencia nacional y con los resultados de otras instituciones oficiales urbanas.; situación que queda demostrado en la Figura 1.

Figura 1. Evolución comparativa de puntajes Saber 11° (2022–2024)

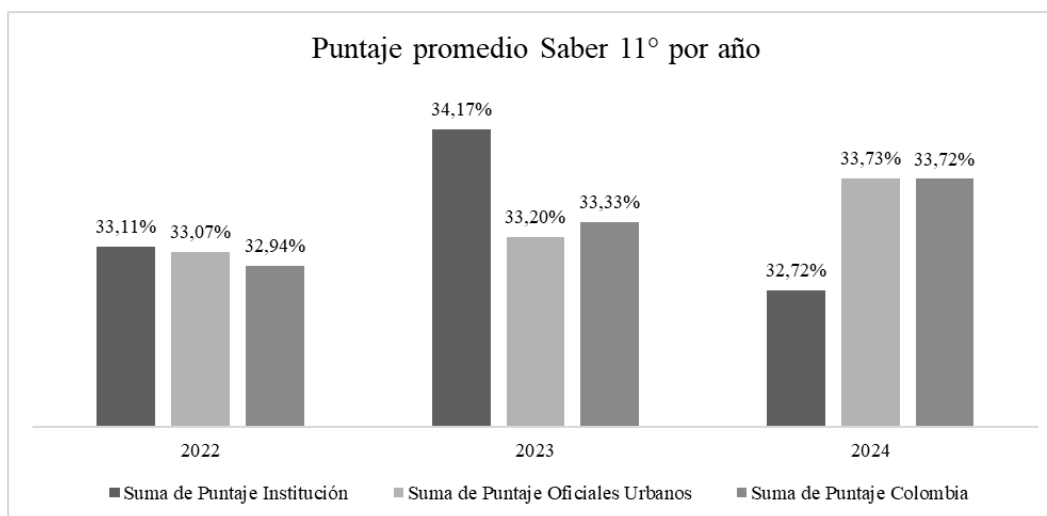


Nota. Representación gráfica de los puntajes promedio obtenidos por la Institución Educativa Paz y Esperanza en comparación con los promedios nacionales y de instituciones oficiales urbanas en Colombia durante los años 2022, 2023 y 2024. Fuente elaborada con base en datos del ICFES (2024).

Al tomar en consideración el rendimiento de la Institución en relación con los promedios nacionales, se puede observar que en el año 2024 su rendimiento se situó por debajo del promedio nacional, lo que contrasta con su rendimiento en 2023, al ser superior el comportamiento que se presentó en ese año. Al mismo tiempo, al observar la tendencia en el rendimiento general de las instituciones oficiales urbanas, se puede notar que la Institución Educativa Paz y Esperanza presenta una tendencia negativa en su curva, a diferencia de la tendencia horizontal o de leve aumento que presentan el resto de las instituciones de educación básica del tipo urbana. Esto provoca suponer existencia de factores internos que podrían estar incidiendo negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

De la misma forma, se percibe una distribución preocupante de los puntajes individuales. Tal como se puede ver en la Figura 2, más del 50 % de los estudiantes se situaron en los rangos de desempeño que oscilan entre el 201 hasta el 280 punto, los cuales son clasificados como niveles medios o bajos y que implicarían un acceso más restringido a programas académicos altamente competitivos, además de que apenas un grupo apreciable de ellos logra superar los 320 puntos, puntuación que generalmente es necesaria para obtener becas u otros apoyos educativos.

Figura 2. Distribución porcentual de puntajes Saber 11° (2024)



Nota: El grafico muestra el porcentaje de estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza agrupados por rangos de puntaje en la prueba Saber 11° correspondiente al año 2024. Elaboración propia a partir de estadísticas institucionales reportadas por el ICFES (2024).

Esta información pone de manifiesto la necesidad de discutir en profundidad aquellos factores que están forjando este patrón de descenso y por tanto tienden a hacer caer el nivel académico en educación media, no solo en lo que respecta en la institución, sino que además recorta las trayectorias de los jóvenes constituidos como estudiantes. Es de hacer notar que la posible persistencia en la obtención de resultados bajos puede tener efecto acumulativo en la práctica académica de los adolescentes, propiciando la aparición de la desmotivación, la frustración académica y el establecimiento de una mala percepción de la calidad de la escolaridad impartida.

En este contexto cobra sentido la existencia de la prueba Saber 11°, ya que es obligatoria para quien termina la educación media en Colombia, pero además sus resultados tienen efectos de grado de importancia en el proceso de admisión a instituciones de educación superior y en los grados de sus estudiantes de acuerdo a lo señalado por el Sistema Integrado de Evaluación Educativa (SIEE). Este examen evalúa competencias básicas que son determinantes en áreas, como

por ejemplo las matemáticas, la lectura crítica, la naturaleza, las ciencias sociales y el inglés, competencias que son determinantes no solo para el éxito académico sino también en el desarrollo de competencias clave en las ramas de la profesionalidad (ICFES, 2020).

Vale la pena aclarar el hecho de que esta evaluación adquiere un valor estratégico superior en espacios como la ciudad de Soacha donde se ubica la Institución Educativa Paz y Esperanza que tiene características propias como son la alta densidad poblacional, el contexto socioeconómico de vulnerabilidad y el contexto social de dificultad. Aquí entendemos la educación como un medio fundamental para la movilidad social, donde los resultados de la prueba Saber 11° son un filtro determinante para llegar a los espacios académicos y laborales que pueden llegar a generar condiciones de vida para los estudiantes y sus familias (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Frente a este panorama, la comunidad educativa de la Institución Educativa Paz y Esperanza ha manifestado preocupación por la tendencia decreciente observada en los resultados obtenidos en los ciclos evaluativos recientes. Esta situación podría limitar las oportunidades de acceso de los estudiantes a programas universitarios de alta demanda, lo cual puede impactar su proyección profesional y su competitividad frente a egresados de otras instituciones educativas (ICFES, 2023; Rodríguez & Martínez, 2020).

Por otro lado, la percepción social de los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede influir negativamente en la representación social de la institución educativa y en la confianza que tiene la comunidad en la calidad del servicio que se ofrece. Si bien investigaciones previas se han centrado en factores estructurales como la infraestructura escolar, la formación docente y la disponibilidad de recursos (Ortega et al., 2021; Pizeta et al., 2019), es necesario considerar también las variables individuales que inciden en el desempeño académico, como los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad académica. Diversos estudios han demostrado que la ansiedad

académica puede afectar significativamente el rendimiento en evaluaciones de alto impacto, al interferir con la concentración, la memoria y la autorregulación emocional durante la resolución de pruebas (Cassady & Johnson, 2002; Solano et al., 2022). La evidencia científica muestra que la ansiedad en situaciones de evaluación causa bloqueos a nivel cognitivo y bloqueo del procesamiento de la información, lo cual afecta el rendimiento académico (Cassady & Johnson, 2002). Este efecto es notable en las pruebas de excelente exigencia como la Saber 11° que poseen presiones emocionales importantes.

En este sentido, los hábitos de estudio constituyen un determinante en el rendimiento académico. El uso de estrategias de aprendizaje inapropiadas, la desorganización temporal, el uso escaso de la planificación y la escasa autonomía en el aprendizaje son elementos que interfieren en el desempeño en pruebas estandarizadas. Trabajos de investigación como por ejemplo los realizados por Cano-García y Justicia (1993) corroboran que el uso de estrategias de aprendizaje más sistemáticas y constantes está relacionado con el mejor desempeño en pruebas académicas especialmente complejas.

Pese a estas consideraciones, aún es posible evidenciar vacíos en la literatura dada la ausencia de estudios donde conjuntamente el tema de los hábitos de estudio y el tipo de ansiedad sean abordados como factores que inciden en el desempeño en la prueba Saber 11° cuando son implementados en contextos escolares vulnerables como en el caso de la Institución Educativa Paz y Esperanza. Esta carencia del conocimiento disponible ha impedido la formulación de estrategias pedagógicas y psicosociales que asuman de forma simultánea el fortalecimiento de las competencias académicas y emocionales de los estudiantes en el contexto real.

Por esta razón, se hace cada vez más necesario estudiar la relación entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad y el puntaje logrado en la prueba Saber 11° en estudiantes de grado 11° de esta institución. El estudio de la fortaleza de esta relación ofrecerá pistas para la

formulación de estrategias de intervención psicosociales y pedagógicas para ser utilizadas en el proceso de aprendizaje y la reducción de niveles de estrés y ansiedad que puedan incidir negativamente en el rendimiento. Esta comprensión del estado de los estudiantes es fundamental para ofrecer propuestas que contribuyen de esta manera al proceso de mejora continua de la calidad educativa y al logro de mayores niveles de equidad educativa.

1.2. Formulación o pregunta problema

A la luz del descenso en el puntaje promedio obtenido por los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza en la prueba Saber 11° del año 2024, surge la siguiente pregunta de investigación, ¿Existe una relación entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad, y el puntaje de la prueba Saber 11 en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Paz y Esperanza en la prueba Saber 11°?

2. Objetivos

1.3. Objetivo general

Analizar la relación entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad académica y el desempeño obtenido en la prueba Saber 11 por los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza

1.4. Objetivos específicos

- Describir el comportamiento de los puntajes de las pruebas saber 11 de los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza
- Identificar los hábitos de estudio predominantes en los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Paz y Esperanza.
- Medir los niveles de ansiedad de los estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Paz y Esperanza.

3. Justificación

En el campo educativo colombiano, el desempeño académico de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de alta exigencia, como las pruebas Saber 11°, se traduce en la vía para tener acceso a la educación superior, y por tanto para el propio trayecto académico, las oportunidades profesionales y para la propia movilidad social. Esto se entiende al tener presente que las pruebas se aplican a los estudiantes de grado 11° en el país y se miden las competencias básicas del área de matemáticas, lectura crítica, ciencias naturales y sociales, e inglés.

El logro de tales competencias son la puerta para acceder al ingreso en educación superior pública y privada, y para la obtención de becas y estímulos. Esta es, a su vez, la razón para que haya prisa por comprender cuáles son esos diversos factores que afectan el desempeño en este tipo de pruebas y sobre todo si vemos que hay una tendencia decreciente en el desempeño, tal y como ha sucedido en los años anteriores en la Institución Educativa Paz y Esperanza. Así, Dos variables del individuo han adquirido un interés relevante para su influencia en el rendimiento académico: los hábitos de estudio y los grados de ansiedad.

El presente estudio tiene el objetivo de analizar la relación entre estas dos dimensiones psicoeducativas y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11°, entendiendo que tanto la manera en que los estudiantes se preparan como su estado de ánimo al momento de realizar la prueba pueden influir considerablemente en sus resultados. Estas variables han sido ampliamente investigadas por diversos autores. Cassady y Johnson (2002) indicaron que la ansiedad durante un examen puede disminuir la capacidad de concentración y la eficiencia en la resolución de problemas, lo que impacta negativamente en el rendimiento académico. Además, investigaciones recientes de Sarason (1984) y Zeidner (1998) han confirmado que la ansiedad académica afecta el desempeño de los estudiantes al interferir con la gestión del tiempo y la toma de decisiones durante evaluaciones de alto impacto. En un contexto similar, Putwain et al. (2010) concluyeron que los

estudiantes con altos niveles de ansiedad presentan menor rendimiento en exámenes estandarizados debido a los efectos negativos en su memoria de trabajo y su capacidad para resolver problemas bajo presión.

Los hábitos de estudio, entiéndase como un conjunto muy organizado de conductas, estrategias y técnicas que emplean los estudiantes de forma sistemática en la adquisición, tratamiento y retención de la información. Su profundidad ha sido sobradamente contrastada en investigaciones como las de Cano-García y Justicia (1993) y Ortega et al. (2021), que afirman que una correcta planificación, el empleo de técnicas adecuadas de aprendizaje y una buena distribución del tiempo podrían contribuir a la mejora de los logros académicos. Sin embargo, todavía existe un déficit importante en la literatura colombiana en cuanto al análisis de la forma en cómo estas prácticas afectan de forma directa los resultados en pruebas estandarizadas como es el caso de la Saber 11°, especialmente en medio de la vulnerabilidad.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad académica y el rendimiento en la prueba Saber 11°, en el contexto de una institución educativa pública urbana, la Institución Educativa Paz y Esperanza del municipio de Soacha. Este contexto presenta características diferenciadoras relevantes, como una alta densidad poblacional, condiciones socioeconómicas complejas, limitados recursos educativos de calidad y niveles elevados de estrés académico, factores que podrían influir significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Estas particularidades del entorno hacen de la población estudiantil un grupo de especial interés para el análisis de variables como la ansiedad y los hábitos de estudio, ya que las dificultades adicionales asociadas a este contexto podrían tener un impacto en su rendimiento en la prueba Saber 11°.

Los datos institucionales más recientes indican que más del 60 % de las remisiones hacia el área de orientación escolar se encuentran fuertemente relacionadas con síntomas de ansiedad,

estrés o dificultad para asumir procesos evaluativos de máxima exigencia (p. ej. prueba Saber 11°) (Institución Educativa Paz y Esperanza, 2024). La cifra desvelada significativa da cuenta de una problemática, aunque silenciosa, que si no se detecta de forma oportuna, puede conllevar efectos acumulativos en el proceso de desarrollo académico y emocional del alumnado.

En función de este diagnóstico se hace necesaria la propuesta de estrategias de intervención que contemplen no únicamente la mejora de los contenidos curriculares, sino también el fortalecimiento de los aspectos psicoemocionales del aprendizaje. En lo que respecta a la perspectiva institucional, el estudio que nos ocupa puede brindar una oportunidad para optimizar los procesos de orientación escolar y de apoyo psicoeducativo; en la medida en que aporta datos empíricos acerca de los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos/as en pruebas de alta exigencia. Este conocimiento puede ser puesto en práctica por los equipos directivos, los profesores/as y los orientadores a la hora de concebir planes de actuación más amplios, con un enfoque en la orientación emocional y académica del alumnado que les ayude a contratar sus prácticas de estudio, disminuir su grado de ansiedad y, en consecuencia, mejorar su rendimiento académico.

Así mismo, se beneficiará la Corporación Universitaria Minuto de Dios, institución de educación superior aludida, que tendrá la oportunidad de articular la información de nuestro estudio con los programas de bienestar estudiantil, orientación vocacional y formación integral. Sin lugar a dudas, la ubicación geográfica en la que se inserta esta investigación coincide con la región donde se da una pertenencia en términos de características poblacionales, de tal forma que los resultados de la investigación se constituyen en insumo para fortalecer los programas institucionales en acceso y permanencia alineados con las políticas públicas de equidad y mejoramiento de la calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Igualmente, la pertinencia social de esta investigación también puede evidenciarse. En un país como Colombia, donde las brechas en acceso a la educación superior y permanencia en ella están marcadas por factores económicos, geográficos y culturales, conocer qué variables impactan en el desempeño de los estudiantes de instituciones públicas es de vital importancia para el diseño de estrategias más justas y equitativas. Según el Ministerio de Educación Nacional (2021), la falta de recursos y las dificultades socioeconómicas son factores determinantes en la baja tasa de acceso y permanencia en la educación superior en regiones vulnerables. Por tanto, el estudio no estaría destinado solo a un interés académico, sino que reflejaría un compromiso social con los jóvenes de sectores vulnerables de la población, ofreciendo herramientas que pueden mejorar sus trayectorias de vida.

Desde la perspectiva de la aportación disciplinar de la investigación, esta se inserta en el ámbito de la psicología educativa y la pedagogía, por cuanto trata empíricamente la relación entre los procesos cognitivos (hábitos de estudio) y los procesos emocionales (ansiedad) en el contexto de la evaluación. Esta relación ha sido tratada por autores como Zeidner (1998) o Boekaerts (2002). De hecho, muestran cómo las dimensiones emocionales son necesarias para el aprendizaje. En otras palabras, el bienestar emocional es un factor necesario para un adecuado aprendizaje. Sin embargo, se puede ver que son muy pocos los estudios que han planteado cómo se relacionan estas variables en contextos muy concretos como el colombiano, en pruebas en las que existe un nivel de presión elevado y de consecuencias importantes como la Saber 11°.

Desde el plano de la investigación, los resultados de este estudio serían una referencia para futuras investigaciones que puedan abordar las mismas variables en otros contextos geográficos o educativos. Según Cassady y Johnson (2002), el análisis de factores psicoeducativos como la ansiedad y los hábitos de estudio es crucial para entender su impacto en el rendimiento académico. Asimismo, este estudio servirá para sustentar de forma teórica el vínculo entre los factores

psicoeducativos y el rendimiento académico, y propiciar nuevas líneas de investigación sobre las estrategias de acompañamiento de los estudiantes y la prevención del abandono escolar por causas emocionales.

En lo que respecta a la metodología, esta investigación selectiva pondrá a prueba el enfoque cuantitativo correlacional, desde la perspectiva de considerar las relaciones significativas entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad y los puntajes conseguidos en la prueba Saber 11°, utilizando para ello instrumentos de medición validados internacionalmente como el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) o el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE), lo que a su vez ofrece la fiabilidad de los datos y nos sirve para obtener la validez y los resultados (Beck et al., 1988; De la Fuente y Justicia, 2007).

Este estudio se llevará a cabo mediante un enfoque cuantitativo que permitirá analizar las variables relacionadas con los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad y el rendimiento académico de los estudiantes, utilizando herramientas psicométricas validadas para obtener datos objetivos. Los resultados permitirán la toma de decisiones educativas informadas, contribuyendo así a la mejora de los procesos académicos en la institución.

El presente estudio se encuentra enmarcado dentro de la línea de investigación «Procesos Psicológicos y Desarrollo Humano», pues si bien es cierto que se consideraron dimensiones cognitivas y emocionales en el aprendizaje, también es cierto que las mismas tienen lugar en contextos escolares concretos. La línea de investigación ha tratado tradicionalmente variables cualitativas como la motivación, el autoconcepto, la autoestima y el estrés, pero aún son limitadas las investigaciones que articulen simultáneamente los hábitos de estudio y la ansiedad académica-contexto caracterizado por alta vulnerabilidad social. Esto significa que el presente trabajo reviste un sentido importante para el desarrollo de la línea, al ampliar la especificación del objeto a estudiar y su aplicabilidad.

Por lo tanto, la valoración de este trabajo radica en su capacidad para generar conocimiento mediante la transformación del entorno escolar. Este enfoque permite ofrecer conocimientos contextualizados y, sobre todo, críticos acerca de la escuela. Así, fundamenta el diseño de programas de acompañamiento que favorezcan los procesos de aprendizaje, así como la formulación de políticas institucionales específicas para apoyar la tarea educativa de los estudiantes. Además, se destaca la importancia de cuidar el bienestar emocional dentro de la institución, con el fin de promover un ambiente más humano y sensible. El propósito es contribuir a que los jóvenes, especialmente aquellos en condiciones de alto riesgo, logren mejores resultados en la prueba Saber 11°. Este avance no solo impactará en el rendimiento en dicha evaluación estandarizada, sino que también fortalecerá la creación de espacios educativos más inclusivos y formativos, orientados hacia el desarrollo integral de los estudiantes.

La investigación se ha conformado a partir de una pregunta real y urgente que tiene el sistema educativo colombiano. En otras palabras, cómo los factores psicológicos individuales pueden ayudarnos a explicar el rendimiento académico de los estudiantes frente a las pruebas implantadas en la educación colombiana, a partir de las cuales deben alcanzar los objetivos propuestos si desean continuar formándose académicamente. El hecho de articular los hábitos de estudios y la ansiedad académica en una institución de carácter público, pero con un ambiente de vulnerabilidad social -no es la hectárea para una institución privada de prestigio- el trabajo no solamente va a contribuir a la línea de investigación, sino que además va a dotar de herramientas prácticas para favorecer el aprendizaje de centenares de jóvenes en Colombia, de transformar la trayectoria educativa de esas cientos y miles de jóvenes de Colombia.

Sub línea de investigación del programa

La presente investigación se enmarca en la sub línea de Procesos Psicológicos y Desarrollo Humano, orientada al análisis de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que influyen en el crecimiento integral de las personas a lo largo del ciclo vital. Esta sub línea abarca temáticas como la formación de hábitos, la regulación emocional, el afrontamiento del estrés y el impacto de estos procesos en contextos educativos.

En consonancia con este enfoque, el estudio aborda dos variables centrales: los hábitos de estudio y la ansiedad académica, las cuales desempeñan un papel crucial en el desarrollo psicológico de los adolescentes. Investigaciones previas han evidenciado cómo la ansiedad puede interferir en el rendimiento académico, mientras que una adecuada estructuración de los hábitos de estudio favorece el aprendizaje autónomo y la autorregulación (Cassady & Johnson, 2002; Zeidner, 1998; Boekaerts, 2002).

Este trabajo se sitúa en un contexto poco explorado dentro de la literatura: el de estudiantes de grado 11° de una institución pública colombiana, pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos, quienes enfrentan altos niveles de presión frente a pruebas estandarizadas como la Saber 11°. Esta condición convierte a la ansiedad académica y a los hábitos de estudio en factores clave para comprender su desempeño, y por tanto, en procesos psicológicos fundamentales para su desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la investigación —analizar la relación entre hábitos de estudio, ansiedad y puntaje en la prueba Saber 11°— no solo aporta al conocimiento científico sobre variables psicológicas en la educación, sino que también ofrece una base práctica para diseñar intervenciones psicoeducativas contextualizadas. Estas intervenciones podrán fortalecer la salud emocional y cognitiva de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar de manera más efectiva los retos académicos, y fomentando así un desarrollo humano más equilibrado y resiliente.

En suma, esta investigación contribuye de forma directa a la sub línea Procesos Psicológicos y Desarrollo Humano, al generar evidencia sobre cómo factores internos del estudiante interactúan en escenarios de evaluación de alto impacto, y al proponer rutas de acción que integran el bienestar emocional con el rendimiento académico, pilares esenciales para el desarrollo integral del ser humano.

4. Hipótesis

- H1.1: Existe relación entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad.
H0.1: No existe relación entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad.
- H.2: Existe relación entre los hábitos de estudio y el puntaje en la prueba Saber 11
H0.2: No existe relación entre los hábitos de estudio y el puntaje en la prueba Saber 11
- H.3: Existe relación entre los niveles de ansiedad y el puntaje en la prueba Saber 11
H0.3: No existe relación entre los niveles de ansiedad y el puntaje en la prueba Saber 11
- H.4: Existe relación entre los niveles de ansiedad, los hábitos de estudio y el puntaje en la prueba Saber 11
H0.4: No existe relación entre los niveles de ansiedad, los hábitos de estudio y el puntaje en la prueba Saber 11

5. Marco de referencia

1.5. Marco legal

El objetivo de este apartado es situar la realización de la investigación objeto de este trabajo, dentro del marco normativo colombiano que regula la educación, la evaluación estandarizada y la salud mental en el ámbito escolar. Los diferentes marcos normativos, leyes, decretos y políticas públicas aportan medios suficientes para el análisis de los factores que intervienen en el rendimiento académico de la prueba Saber 11°, especialmente a partir del

momento que son variables consideradas los hábitos de estudio y la ansiedad que intervienen en la calidad de la formación de los estudiantes.

Empezando con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), artículo 5° que expone que uno de los fines fundamentales de la educación es el desarrollo armónico e integral del ser humano, es decir, que la educación debe propender al desarrollo de habilidades que no sólo impliquen aspectos cognitivos sino también habilidades emocionales, afectivas. Por su parte, el artículo 30 destaca la necesidad de realizar evaluaciones periódicas que permitan diagnosticar el rendimiento académico del alumnado, caso de la prueba Saber 11°, entre otras. Tal normativa proporciona un trasfondo pedagógico y también ético para abordar variables tales como la ansiedad y los hábitos de estudio, en el entendido de que aprender es un proceso complejo.

El siguiente recurso normativo planteado es el decreto 1075 de 2015, conocido como el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que reitera el valor de la evaluación como un dispositivo para garantizar la calidad de la educación. En el capítulo 4 de dicho decreto, se enfatiza lo básico de las evaluaciones estandarizadas en cuanto a comprobar los logros académicos y se establece la necesidad de perfeccionar las condiciones para que sea posible el desarrollo integral del alumnado y eso incluye la salud mental. Esta dimensión resulta especialmente significativa para trabajos como el presente, donde se exploran los vínculos entre los logros académicos y los estados emocionales, como la ansiedad.

En adición, el Decreto 869 del año 2010 regula de manera formal la aplicación de la evaluación de la prueba Saber 11°, aplicada por el ICFES, planteando como fin último la evaluación de capacidades básicas adquiridas al finalizar la educación media. A esta norma acompañante se añade la Resolución 675 del año 2019, del propio instituto, que sostiene las características técnicas y metodológicas de la prueba de evaluación, garantizando su validez, confiabilidad y objetividad. Ambas normativas son importantes para la presente investigación, ya

que legitima la utilización del puntaje en la prueba Saber 11° como una forma con las normas que regulan el uso de la prueba Saber 11° son importantes para la presente investigación, ya que legitiman la utilización del puntaje en la prueba Saber 11° como una forma válida y rigurosa de medir el rendimiento académico.

En el ámbito de la salud mental, la Ley 1616 de 2013 establece el marco normativo para la promoción, prevención y atención de la salud en Colombia. De acuerdo con lo expuesto en el artículo 3, el sistema educativo debe asegurar el bienestar emocional de los estudiantes y servir como habitación escolar, así como lo indica el artículo 7, que obliga a las instituciones a fomentar estrategias para la prevención y manejo del estrés y la ansiedad del estudiante en especial en etapas de alta exigencia, como la transición a la educación superior. Esta norma reafirma el interés por el objeto de estudio pues la ansiedad es un aspecto que afecta el desempeño del estudiante.

Finalmente, la Política Nacional de Acceso a la Educación Superior, incluida en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, identifica como prioridad la cobertura a la educación superior a través de herramientas orientadas al mejoramiento del desempeño en la prueba Saber 11°; este puntaje se ha establecido como un criterio de admisión para la educación superior, especialmente en las instituciones públicas, lo cual implica un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes de grado 11°; en este sentido, identificar los factores que determinan el rendimiento, se convierte en un objetivo estratégico para asegurar mayores oportunidades educativas y equidad social.

Por lo tanto, el marco jurídico vigente en Colombia establece una regulación clara para poder investigar factores psico educativos como los hábitos de estudio y la ansiedad en relación con el rendimiento académico de la prueba Saber 11°, de tal manera que la adhesión de estos aspectos permite afrontar la problemática desde una visión holística, en donde se fortalezca tanto la responsabilidad institucional en la gestión de la salud mental de los estudiantes como también la necesidad de fomentar prácticas pedagógicas que fortalezcan el aprendizaje autónomo y eficiente.

A continuación, se relaciona el contexto normativo.

Tabla 1. Marco Legal

Norma	Institución normalizadora	Año	Descripción	Aporte al proyecto
Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)	Congreso de la República de Colombia	1994	Establece los principios, fines y objetivos del sistema educativo colombiano. El artículo 5 promueve el desarrollo integral del estudiante y el artículo 30 dispone la evaluación periódica del rendimiento académico.	Justifica la inclusión de variables como la ansiedad y los hábitos de estudio como factores relevantes en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.
Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación)	Ministerio de Educación Nacional	2015	Regula la organización y gestión del sistema educativo. El capítulo 4 establece la importancia de las pruebas estandarizadas (como Saber 11) y el compromiso con el bienestar de los estudiantes.	Respaldar el análisis del rendimiento académico desde una perspectiva integral que contemple la calidad educativa y la salud mental estudiantil.
Decreto 869 de 2010	Ministerio de Educación Nacional - ICFES	2010	Establece el marco regulador de la prueba Saber 11°, definiéndola como una herramienta para evaluar las competencias básicas de los estudiantes al finalizar la educación media.	Legitima el uso del puntaje saber como variable clave del estudio y como indicador del desempeño académico.
Resolución 675 de 2019	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)	2019	Define los lineamientos técnicos y operativos para la administración de la prueba Saber , asegurando su objetividad, confiabilidad y transparencia.	Asegura la validez del uso de los resultados de la prueba Saber como datos confiables para el análisis cuantitativo del proyecto.

Ley 1616 de 2013 (Ley de Salud Mental)	Congreso de la República de Colombia	2013	Regula la promoción, prevención, atención y rehabilitación en salud mental. Los artículos 3 y 7 obligan al sistema educativo a fomentar el bienestar emocional y gestionar la ansiedad y el estrés en los estudiantes.	Sustenta la inclusión del análisis de los niveles de ansiedad como un componente crítico del rendimiento académico y de la experiencia escolar.
Política Nacional de Acceso a la Educación Superior (Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026)	Departamento Nacional de Planeación (DNP) - Presidencia de la República	2022	Promueve el acceso equitativo a la educación superior, destacando el papel del puntaje Saber 11 como criterio de ingreso.	Refuerza la importancia de mejorar el desempeño en la prueba como herramienta de movilidad social, objetivo que guía esta investigación.

Nota. La tabla resume las principales normas que regulan la educación, la evaluación estandarizada y la salud mental escolar en Colombia, fundamentos clave para el desarrollo de esta investigación (MEN, 1994; 2010; 2015; Congreso, 2013; ICFES, 2019; DNP, 2022).

1.6. Marco investigativo

En el ámbito internacional, hallamos a las investigaciones que, en su mayoría, han tratado la relación entre los hábitos de estudio, las estrategias de aprendizaje y los conflictos emocionales como la ansiedad, en relación con la obtención de calificaciones. Dicha producción científica que hemos analizado nos permite extender la comprensión del fenómeno en cuestión mediante una serie de contextos distintos al colombiano, ofreciendo diferentes marcos teóricos y empíricos que enriquecen la discusión de la relación entre dichas variables y el rendimiento académico. A través de los antecedentes más relevantes que se exponen a continuación, obtenemos evidencias de la relación existente entre variables como la motivación, el estrés académico, las competencias cognitivas, etc. y hacer positiva o negativa la actuación de los estudiantes en función de las calificaciones obtenidas en evaluaciones formales.

5.2.1. Antecedentes Internacionales

Una de las referencias internacionales más destacadas de este trabajo es el estudio que lleva por título "Impact of Learning Skills and Strategies on Academic Performance" que llevaron a cabo Adrogué, Daura, Del Río y Favarel (2021), investigadores pertenecientes al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y a la Universidad Austral, en Argentina. La investigación tuvo como objetivo central el estudio del poder predictivo de las estrategias cognitivas y los hábitos de estudio y el razonamiento abstracto sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Se empleó un diseño de investigación cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional, y la muestra fue no probabilística, conformada por 130 alumnos de primer curso de las carreras de Contaduría Pública y Licenciatura en Administración de Empresas. Con la finalidad de llevar a cabo la recolección de datos, los autores apelaron a un cuestionario sociodemográfico, diseñado de forma ad hoc, al Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio que fue adaptado para el caso argentino por Strucchi (1991) y a la prueba de razonamiento abstracto DAT 5 de Bennett, Seashore y Wesman (1972). La selección de los instrumentos contribuyó a registrar satisfactoriamente las dimensiones cognitivas, así como las emocionales que inciden de forma directa en el aprendizaje.

Los resultados permitieron establecer que las subescalas "motivación para tareas específicas" y "ansiedad" del Inventario de Estrategias de Aprendizaje, y el puntaje obtenido en la prueba de razonamiento abstracto permitieron predecir de forma significativa el rendimiento académico, esto es, los estudiantes que tuvieron mayor motivación intrínseca y menor nivel de ansiedad aportaron un mayor rendimiento académico que sus pares. Esta investigación pone de manifiesto la importancia de que las variables cognitivas y emocionales estén integradas en el análisis del rendimiento académico, ya que, si bien el dominio de los contenidos conceptuales es importante, se requiere contar también con las habilidades de autorregulación emocional y

metacognitiva. Este estudio del que nos ocupamos aquí es especialmente relevante porque apoya el análisis en simultáneo entre los hábitos de estudio y la ansiedad como predictor del rendimiento en evaluaciones estandarizadas como la prueba Saber 11°, especialmente en ambientes académicos cuya exigencia o presión es muy alta.

Igualmente, el estudio de Salinas Padilla, Díaz Perera, Álvarez Amezcua y Saucedo Fernández (2021) de la Universidad Autónoma del Carmen (México), titulado "Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje" trajo consigo evidencia empírica sobre las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios en situaciones mediadas por tecnología. En esta línea de investigación, se centró en la percepción de los alumnos sobre su rol al aprendizaje virtual y la forma en que emociones, hábitos de estudio y niveles de estrés fueron modificados durante la COVID-19. La investigación fue llevada a cabo mediante la elaboración de un instrumento de autoinforme tipo Likert, que fue administrado en una muestra de 318 estudiantes universitarios entre 18 y 25 años de diversos estratos socioeconómicos. Este instrumento fue administrado en forma piloto con la finalidad de evaluar su validez y fiabilidad, que estuvo orientada hacia la autoevaluación de hábitos de estudio, percepción emocional y motivación académica.

Los resultados que se encuentran disponibles en esta investigación mostraron que el 80,7% de los encuestados consideraba que los hábitos de estudio son importantes para conseguir un buen rendimiento académico, mientras que solo el 65,9% se dedicaban de manera habitual a técnicas efectivas como son mapas conceptuales o fichas de estudio. Por otra parte, efectuaron la siguiente pregunta a sus estudiantes en una amplia variedad de carreras. El 73,8 % de los mismos barajó la posibilidad de que la forma de transmitir el contenido podría haber influido en su motivación, y el 64,7 % de los encuestados desveló que el apoyo emocional y la guía pedagógica por parte del profesorado era un potente determinante de su rendimiento.

Este estudio tiene enorme relevancia para la investigación expuesta, dado que pone de manifiesto la manera en la que incide el contexto emocional y los hábitos de estudio en situaciones exigentes, trasladable a la vivencia de los estudiantes de grado 11° en Colombia, principalmente en aquellos que están sometidos a la presión de la prueba Saber 11°. El estudio da cuenta de que el acompañamiento institucional, la búsqueda de técnicas de estudio autónomas y la gestión emocional son elementos que deben procurarse de forma simultánea para que el rendimiento académico se vea incrementado.

Por su parte, la tesis doctoral con el siguiente título: "Los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación Artística Pública Lorenzo Luján Darjón de Iquitos, el año 2011", la cual fue realizada por Hjalmar Víctor Ramírez Gatica (2015) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), es otro aporte importante en este campo de estudio. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional-descriptivo para determinar el grado de relación existente entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación superior de formación artística. La muestra fue de 120 estudiantes a los que se les aplicó encuestas diseñadas específicamente para recoger información acerca de sus hábitos de estudio y su rendimiento académico.

El análisis de los datos fue realizado con la prueba Chi-cuadrado, para establecer la significación estadística de las relaciones entre las variables. Los hallazgos mostraron que, efectivamente, existía una relación estadísticamente significativa entre la utilización de adecuados hábitos de estudio y la obtención de notas elevadas o sobresalientes, así por lo tanto confirmando la hipótesis del investigador: la investigación pasó a describir condiciones como la organización del tiempo, la planificación del estudio, el entorno adecuado para las actividades y la práctica constante del repaso impactan positivamente en el rendimiento académico; esto es una de las

claves de la investigación ya que asiente en los principios explicativos anteriores, y de la idea de que los hábitos de estudio no son sólo una de las claves del éxito en el contexto escolar, sino que bien pueden ser casi la única clave del éxito en la escuela, ya que su ausencia o su escasa cualidad pueden condicionar evidentemente el rendimiento escolar del alumnado, sean cuales sean las capacidades de éste o la enseñanza que haya recibido anteriormente.

Por tanto, la idea de explorar estas variables en estudiantes de Educación Secundaria tiene sentido dentro de una planificación educativa que trate de evitar el bajo rendimiento recurriendo a una intervención que se produzca a tiempo con las rutinas de estudio que se llevan a cabo.

Por último, el estudio realizado por García-Ros y Pérez-González (2020) en España estudió la relación entre los niveles de ansiedad académica y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con el uso del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), herramienta que se aplicará también en este estudio. La opción por esta metodología permite establecer puntos de comparación y por tanto enriquecer la validez de los datos derivados de la investigación, teniendo en cuenta que el BAI ha sido revelado como un instrumento robusto para el hallazgo de los niveles de ansiedad que se presentan en los contextos educativos en niveles clínicamente significativos.

La muestra de este estudio se conformó por los/as estudiantes de una gran variedad de carreras universitarias y el análisis realizado confirmó la existencia de una correlación negativa entre los niveles de ansiedad escuela y los resultados académicos - esto es, los/as estudiantes que presentaban niveles más altos de ansiedad en las evaluaciones estandarizadas, obtenían calificaciones más bajas poniendo en evidencia el impacto que tienen las emociones en el funcionamiento cognitivo.

Los autores de este estudio concluyeron que la ansiedad académica no sólo afecta el rendimiento en exámenes, sino que interfiere con la motivación, con la percepción de la autoeficacia y con el compromiso con las tareas escolares, lo que va generando así un círculo

vicioso caracterizado por la frustración y el bajo rendimiento. Además, los/as autores/as de este estudio proponen que los programas institucionales de acompañamiento psicológico y entrenamiento en estrategia de afrontamiento pueden mejorar significativamente los logros académicos de esa población de estudiantes cuando son realizados desde los primeros niveles de formación. Este hallazgo resulta particularmente relevante tratándose de estudiantes de grado 11° en Colombia, en donde tienen que afrontar una evaluación determinante como la prueba Saber 11°, en un medio ambiente frecuentemente caracterizado por la escasez de recursos de apoyo emocional.

Por tanto, el hecho de incluir variables como la ansiedad y los hábitos de estudio en el análisis del rendimiento académico que emprendemos en esta investigación se convierte a la vez en una inclusión pertinente en el análisis del fenómeno y en una necesidad para estudiar el fenómeno desde una perspectiva amplia.

5.2.2. Antecedentes Nacionales

Continuando con los antecedentes nacionales tenemos el estudio titulado "Comprensión lectora y desempeño académico en estudiantes de grado undécimo: investigación correlacional haciendo uso de una prueba Saber 11° digital y del pensamiento computacional institucional" desarrollado por Johnatan Andrés Soto Aguirre (2022) para la Maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander. Esta investigación, que se lleva a cabo dentro del programa de formación de docentes para el uso las TDC, tiene como fin establecer el vínculo que existe entre el nivel de comprensión lectora y el desempeño académico en estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Jardín, Antioquia. La investigación fue desarrollada desde la metodología de la investigación cuantitativa, con diseño correlacional de corte transversal. La investigación comienza desde una respuesta teórica-práctica a la necesidad de establecer un conocimiento local sobre el vínculo entre las habilidades lectoras y

el rendimiento académico, antes de pensar en la implementación de intervenciones pedagógicas. El enfoque estadístico aplicado buscó identificar si se podía encontrar o no una asociación significativa entre las variables señaladas, apoyándose en resultados de pruebas Saber 11° en digitalización.

Los hallazgos de esta investigación indican que no se encontró correlación estadísticamente significativa entre niveles de comprensión lectora y el desempeño académico en las áreas evaluadas por la prueba Saber 11°. Aun cuando en la literatura se ha argumentado que una adecuada comprensión lectora es importante para el éxito académico, los logros que se hallaron en este estudio indican que dicha relación no se manifiesta con la misma fuerza en todos los contextos educativos.

Estos resultados abren nuevas líneas de investigación al desafiar las creencias extendidas sobre la relación entre lectura y rendimiento y permiten pensar sobre la necesidad de tener en cuenta algunas de las variables de contexto que pudiesen estar mediando esta relación. Las mismas pueden ser el contexto sociocultural, el acceso a los recursos digitales y el nivel de apropiación tecnológica que tienen los docentes y los estudiantes. De este modo, la investigación de Soto Aguirre (2022) incorpora a la discusión de en el ámbito nacional sobre el rendimiento en Saber 11° el pensamiento computacional y las competencias lectoras como ejes de reflexión importantes.

Otro estudio importante para el ámbito nacional es la investigación "Evaluación del estrés académico y sus efectos sobre el rendimiento en los estudiantes universitarios", llevada a cabo por Moira Isabel Lemos Rentería, Carla María Zapata Rueda y Lubin Delgado Arroyo (2024), bajo la participación de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba y la Universidad de San Buenaventura, con un propósito principal: constituir un modelo explicativo que permitiera entender la relación existente entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento, los niveles de ansiedad y el rendimiento académico, pero teniendo en cuenta variables de control

sociodemográficas como la edad, el sexo, el estrato socioeconómico y el semestre, incluidos en la recolección de datos. Se realizó una metodología de tipo cuantitativo analítico-transversal, utilizando los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para validar la influencia causal de estas variables. La muestra la integraron 292 estudiantes de programas de pregrado seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia; la muestra tenía edades comprendidas entre los 16 y 48 años, es decir, tendía a ser joven.

Los resultados más destacados que arrojó el estudio fueron que factores como el neuroticismo y el psicoticismo presentan un impacto negativo sobre el rendimiento académico, coincidiendo con coeficientes significativos al 99,9 % de confianza. Asimismo, que los estudiantes que dependen económicamente de sus padres obtienen mejor rendimiento académico que los estudiantes que dependen de sí mismos, y que las mujeres, en promedio, obtienen mejores notas que los hombres.

La investigación también muestra que los altos niveles de ansiedad académica no tratados adecuadamente pueden traducirse en bajo rendimiento académico y, a su vez, pueden provocar una afectación en el bienestar psicológico, encontramos coincidencias con otros estudios. En el sentido metódico, se utilizaron instrumentos con gran validez psicométrica como el Inventario SISCO, Apgar Familiar, Inventario ISRA, Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE), y medidas de autoconcepto que se introdujeron en el modelo SEM. Este trabajo presenta un modelo consolidado para el análisis del estrés académico y su relación con el rendimiento académico, porque aporta evidencias objetivas sobre la necesidad de afrontar la salud mental desde el ámbito universitario y aporta importantes insumos teóricos y prácticos adaptables al contexto de estudiantes de grado 11° en instituciones educativas públicas como la Institución Paz y Esperanza, que fue el contexto para el presente estudio.

Finalmente, el estudio de Martínez et al. (2021) en este caso con una población de estudiantes de secundaria de Bogotá, se centra en ubicar la relación de los hábitos de estudio en cuanto al rendimiento académico, específicamente en relación al resultado de la prueba Saber, que en esta investigación está realizada bajo un enfoque cuantitativo de diseño correlacional, ya que busca identificar la relación entre las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan y los niveles de ansiedad que presentan ante las pruebas estandarizadas. La muestra estuvo conformada por estudiantes de grado 11° de secundaria, siendo evaluados mediante los instrumentos estructurados en forma de cuestionarios en relación a las técnicas de estudio y escalas de tipo psicométrico que valoran la ansiedad.

Los resultados de este estudio indicaron que los estudiantes que presentaban hábitos de estudio inadecuados, entre los que se encontraban la falta de programación, el uso de técnicas de tipo repetitivo poco eficaces y, en última instancia, la falta de hábitos, obtenían índices de ansiedad superiores a los de los otros estudiantes antes y durante la aplicación de la prueba Saber 11°, influía negativamente en sus puntajes. Esta investigación concluyó, además, que los estudiantes que padecían elevados niveles de ansiedad fallaban en el repaso, experimentaban bloqueos mentales a la hora de la evaluación y presentaban una menor confianza en sus habilidades cognitivas, lo que influía negativamente en su nivel de desempeño.

Complementariamente Rodríguez y Gómez (2022) llevaron a cabo investigación para detectar los niveles de ansiedad más frecuentes en estudiantes de grado once que pertenecen a instituciones educativas oficiales del departamento de Cundinamarca, y de esta manera analizar las variables implicadas en la llegada de estados de ansiedad a partir de la presentación de situaciones de alto impacto como la Saber 11°. Estudio que tuvo enfoque mixto, pero predominantemente cuantitativo y que empleó escalas de ansiedad tipo Likert, entrevistas semiestructuradas, análisis de contexto para determinar las causas escolares, así como también los factores que se encuentran

extra institucionalmente y que tendieron a intensificar momentos de ansiedad en los jóvenes. Los autores demostraron que la ansiedad no es únicamente explicada por presión académica, temor a sufrir un mal desempeño, sino que está medianamente relacionada por los estatutos socioeconómicos, que tienden a exacerbar el fenómeno: el desempleo de los padres, la inestabilidad familiar e incluso la falta de acceso a tecnologías, así como espacios adecuados para el estudio. Adicionalmente, dicho estudio determinó también que el 63% de los jóvenes no poseen estrategias para enfrentar situaciones de evaluación estandarizada y corren el riesgo de volverlos más ansiosos en especial durante las semanas que anteceden la presentación de la prueba.

1.7. Marco teórico

5.3.1. hábitos de estudio

El término hábitos de estudio hace referencia a la combinación de dos términos básicos: el hábito y el estudio. A fin de poder entender mejor qué son los hábitos de estudio cabe delimitar ambos términos de forma independiente. Hábito, en primer lugar, se puede definir como una conducta aprendida que, tras haber sido repetida con cierta frecuencia, se convierte en una conducta automática, llevándose a cabo de forma casi involuntaria. Desde un punto de vista psicológico, los hábitos constituyen una base funcional del aprendizaje, ya que permiten realizar determinadas conductas sin necesidad de esfuerzo consciente. En esta línea de argumentación, Correa (1998) reafirma que los hábitos son conductas automatizadas adquiridas que, una vez interiorizadas, en el momento de manifestarse se ponen en práctica automáticamente, sin necesidad de reflexión consciente. La condición del automatismo provoca que el proceso de construcción de hábitos, ya sean buenos o malos, dependa en gran parte del entorno educativo y familiar, que tiene una gran influencia en la aparición o fomento de hábitos beneficiosos y de la disminución o la prevención de hábitos nocivos con respecto a la persona y a la sociedad.

El estudio, en lo que respecta a él, se concibe como un proceso deliberado, ya que el estudiante participa activamente en la adquisición de nuevos conocimientos. En el acto de estudiar, lo que hay es una acción intencionada y voluntaria que persigue favorecer la construcción de saberes significativos que puedan ser aplicados en contextos académicos o personales. Si bien es cierto que aprender puede ocurrir en múltiples espacios, como la vida cotidiana, los medios de comunicación o la interacción social, el estudio se diferencia del aprendizaje o de otras formas de aprender porque está orientado hacia un objetivo de aprendizaje más concreto y, usualmente, se desarrolla dentro de un marco institucional formal (Pozo & Monereo, 2011).

Desde este punto de vista, Thomas y Rohwer (citados por Correa, 1998) diferenciaban el estudio de cualquier tipo de aprendizaje. De este modo, mientras que el aprendizaje puede ser incidental; el estudio es intencionado y responde a unos objetivos concretos, los cuales están vinculados a la formación. En resumen, el estudio puede entenderse como la actividad sistemática a partir de la cual se incorporan conceptos, procedimientos y relaciones en función de unos objetivos de aprendizaje establecidos.

Y a partir de esta visión, Portillo (2003) refleja las características del estudio, que es también una actividad individual que requiere concentración, tiempo y esfuerzo consciente. Aparte de esto, también depende del contexto en el cual se realiza el estudio, ya que no se estudia de la misma manera para una evaluación escrita que para una exposición oral. Este proceso tiene siempre un objetivo, lo que implica que el alumno tiene que poner a trabajar sus recursos mentales y sus estrategias cognitivas para llegar a unos resultados determinados. Como consecuencia de ello, estudiar no sólo es memorizar información, también es desarrollar una serie de habilidades tales como la observación, la reflexión y la adopción de decisiones estratégicas frente a diferentes retos intelectuales. Esta práctica se hace más eficaz cuando deja de ser el esfuerzo puntual y se convierte en disposición constante hacia el aprendizaje, es decir, en un hábito.

La transformación del estudio en un hábito estable necesita un impulso motivacional sostenido. Este impulso, más que depender de la presión externa, institucional o familiar, se origina en el propio interés del estudiante por alcanzar unos objetivos que le otorgan significatividad. De este modo, el hecho de estudiar es eficiente en la medida en que se interioriza como una necesidad de desarrollo personal y no sólo como una obligación académica. Establecer hábitos de estudio no implica únicamente repetir conductas ya adquiridas, sino construir de forma progresiva la autonomía intelectual y la disciplina personal. En este sentido, fomentar hábitos de estudio desde la infancia o adolescencia contribuye al fortalecimiento de habilidades de autorregulación emocional ante situaciones académicas de alta exigencia, como las evaluaciones estandarizadas (Zimmerman & Schunk, 2011).

5.3.2. Teoría del estrés y el afrontamiento

La teoría del estrés y el afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984) ha sido ampliamente conocida y utilizada como una dimensión conceptual fundamental para la comprensión de cómo las personas viven, interpretan y reaccionan a situaciones que consideran amenazantes. Para estos autores, el estrés no se considera únicamente como una condición externa del mundo ni como una respuesta interna del organismo, sino como una interacción entre el individuo y el mundo. En esta interacción, el sujeto realiza un proceso de evaluación cognitiva de las demandas a las que se enfrenta y de los recursos disponibles para hacer frente a aquellas demandas que superan sus capacidades o recursos, apareciendo en este punto las respuestas de estrés. A menudo, ese malestar aparece en situaciones que requieren un rendimiento alto con el tiempo, como es el caso de los exámenes estandarizados. Aquí, el mismo malestar puede aparecer al experimentar la amenaza de no saber lo suficiente o no estar lo bien preparado que uno espera para pasar dicha evaluación, por lo que puede ser un motivo de estrés y malestar emocional.

Así, el afrontamiento se puede entender como el conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales que el sujeto pone en acción para poder lidiar con una determinada exigencia o una demanda estresantes. Según Lazarus y Folkman, se pueden diferenciar dos tipos de estrategias de afrontamiento: las centradas en el problema, que intentan cambiar el problema que causa el estrés, y las centradas en la emoción, que intentan reducir el malestar emocional relacionado con la situación que causa estrés. Los estudiantes de 11° grado, en el marco de la prueba Saber 11°, hacen uso de distintos mecanismos de afrontamiento, que, en algunos casos, puede ser planificar el estudio, en otros, organizar el tiempo, en otros buscar apoyo social, o bien, por el contrario, evitar la preparación por temor al fracaso. La selección y eficacia de estas estrategias de afrontamiento tiene un impacto notable en los niveles de ansiedad y, por lo tanto, en el rendimiento.

Esta teoría cobra especial sentido y relevancia para este estudio, ya que permite entender cómo las respuestas emocionales ante una situación evaluativa pueden condicionar el rendimiento por el que se establece en la prueba Saber 11° que se lleva a cabo en los grados 10 u 11°; el afrontamiento exitoso del estrés académico no solo depende de las capacidades cognitivas del estudiantado, que también de sus habilidades de gestión de las emociones derivadas de la presión evaluativa, de tal manera que la ansiedad puede ser considerada como una manifestación de estrés percibido, cuya duración e intensidad estará determinada, entre otros, por la evaluación que la persona hace de la situación y por los recursos personales, sociales, pedagógicos, etc., que tiene a su disposición. En este sentido, esta teoría evidencia un marco analítico amplio, un contexto desde el cual explorar la vinculación entre hábitos de estudio y estrategias de afrontamiento emocional, y el rendimiento en la prueba estandarizada.

5.3.3. Teoría de la activación

La teoría de la activación, formulada por Yerkes y Dodson en 1908, explica la relación entre un nivel de activación fisiológica o psicológica de un individuo y el rendimiento que logra

cuando ejecuta tareas. Esta propuesta considera que dicha relación sigue una curva en forma de U invertida, o lo que es lo mismo la implicación de que un nivel de activación moderado puede favorecer un rendimiento; en cambio un nivel demasiado bajo o un nivel excesivamente alto perjudicará el rendimiento. Esto se traduciría, en términos prácticos, en que cierta cantidad de ansiedad o presión puede ser conveniente, porque acaba facilitando el estado de alerta y la concentración. Una vez más, si la ansiedad alcanza niveles demasiado altos, podría realimentarse y dificultar la elaboración de la información a procesar para la toma de decisiones concretas o la recuperación de la información previamente aprendida, lo que repercutiría en la ejecución.

En el ámbito educativo, al hacer la transposición didáctica de esta teoría, se hace también patente que los alumnos deben experimentar un nivel óptimo de activación para rendir adecuadamente. El exceso de baja ansiedad podría traducirse en apatía o desmotivación previa que podría repercutir negativamente en el rendimiento. El exceso de alta ansiedad podría corresponder, en este caso sí, a situaciones de agobio o estrés como pueden ser situaciones de exámenes estandarizados, o involucrar, en el caso de situaciones en las que las personas que rinden sufren el pánico escénico o tienden al bloqueo mental, con pérdida de la concentración de las personas a lo largo del tiempo, lo que repercute de forma muy negativa en la ejecución de la tarea. En este sentido, dar con ese punto óptimo de activación es parte fundamental para poner en valor el potencial de aprendizaje y de rendimiento. Este planteamiento cobra especial interés para el análisis de la forma en la que los estudiantes de grado 11 hacen frente a la presión que supone enfrentarse a la presentación de la prueba Saber 11°, la cual actúa como una prueba clave en la que deben hacer tránsito hacia la educación superior.

En el presente trabajo, la teoría de Yerkes y Dodson permite establecer una buena base explicativa para el análisis de los efectos diferenciales de la ansiedad académica, dado que no toda la ansiedad es negativa, si no que, en niveles moderados, puede actuar como un terminador de

motivar a un estudiante a prepararse un poco mejor. No obstante, cuando se pasa el límite de activación, llega un momento en el que la ansiedad actúa como inhibidora del rendimiento, siendo esta situación especialmente evidente, a la hora de evaluar, si se tiene en cuenta el grado de presión institucional, las expectativas de la familia o la competencia entre iguales en el marco de la prueba Saber 11°, por ejemplo. Así mismo, la teoría hace hincapié a la hora de comprender por qué hay estudiantes que, a pesar de presentar buenos hábitos de estudio, no logran llegar a los resultados esperados; mientras tanto, otros estudiantes, por el contrario, rinden en niveles superiores a la media observada a lo largo de su duración. Es así como queda reafirmada la necesidad de tratar la ansiedad planteándola como mediadora de la variable esfuerzo académico y rendimiento final.

5.3.5. Ansiedad

La ansiedad es una reacción emocional compleja que se origina en respuesta a situaciones que el individuo considera amenazadoras o difíciles y se expresa a través de componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales. Desde el ámbito educativo, es conocida como ansiedad académica y que Spielberger (1972) definió como expresión de la preocupación, del malestar y del miedo que surgen ante situaciones evaluativas, muy especialmente cuando la persona que evalúa, el estudiante, considera que recibirá una evaluación, bien por sí mismo, bien por parte de su entorno sobre lo que ha realizado; de hecho, comportamientos ansiosos delante de alguna actividad evaluativa que la persona percibe como de alto riesgo puede llegar afectando a las funciones cognitivas relacionadas con la atención, la memoria o la toma de decisiones, y así comprometiendo el rendimiento académico.

Desde estas premisas, y desde un punto de vista psicológico, la ansiedad académica no es teoría sólo una respuesta emocional momentánea, sino que se trata de un estado persistente que puede afectar la autoconfianza del estudiante, su motivación intrínseca o su vocación para enfrentarse a tareas escolares donde haya que rendir cuentas. También, entre otros, la práctica

social, el miedo a fracasar, la autoexigencia o experiencias previas encontradas pueden ser elementos que inducen un nivel alto de ansiedad. En situaciones donde estar expuestos a evaluaciones se producen en contexto de alta relevancia (como la prueba Saber 11° en Colombia), los niveles de ansiedad pueden llegar a ser altos, de hecho, en estudiantes a pesar de una práctica escolar adecuada, las respuestas fisiológicas típicas del estrés pueden imponerse a su rendimiento.

5.3.6. BAI (Beck Anxiety Inventory)

El BAI (Beck Anxiety Inventory) es un instrumento psicométrico propuesto por Aaron T. Beck y sus coautores en el año 1988, cuyo objetivo principal es medir la intensidad de los síntomas de ansiedad, esta herramienta es aplicada principalmente en adolescentes y adultos, presenta 21 ítems que evalúan en los sujetos principalmente los síntomas somáticos y subjetivos que se muestran bajo condiciones de ansiedad, tales como: palpitaciones, sensación de asfixia, temblores, vértigos, terror o inquietud... cada uno de los ítems se puntúan de 0 a 3, de forma que el mayor valor correspondería a la mayor severidad del síntoma. Ha mostrado su validez en diversas situaciones, clínicas y educativas, mostrando niveles altos de fiabilidad y de consistencia interna.

En el contexto colombiano, el BAI ha sido validado con poblaciones adolescentes y universitarias, mostrando una adecuada consistencia interna. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chávez et al. (2016) con estudiantes colombianos, se reportó un alfa de Cronbach de .91, lo cual indica una excelente confiabilidad. Asimismo, se ha evidenciado una estructura factorial clara y estable, y una adecuada capacidad discriminativa entre niveles de ansiedad, lo que respalda su utilidad para identificar niveles leves, moderados o severos de ansiedad en jóvenes en edad escolar. En el ámbito académico, el BAI permite detectar niveles significativos de ansiedad que pueden interferir con procesos de aprendizaje y situaciones evaluativas de alta exigencia, como las pruebas estandarizadas.

5.3.7. Puntuación en la prueba Saber 11° y su trascendencia pedagógica

La puntuación en la prueba Saber 11° representa el resultado numérico obtenido por las personas estudiantes, cuando terminan su escolaridad media en Colombia, el cual expresa el nivel de competencias logradas en diferentes áreas, así como la interpretación que la prueba tiene para el acceso a la educación superior y la calificación de la calidad de la educación en el país. En el mismo sentido, el ICFES (2023) impone que la prueba Saber 11° es aplicada a las personas estudiantes que están por culminar su grado 11° y a las personas que superaron la prueba que certifica el bachillerato.

La práctica de la evaluación se realiza en dos sesiones que inician el mismo día con un tiempo límite de 4 horas y 30 minutos cada una, y presenta cinco pruebas disciplinares: Matemáticas (50 preguntas), Lectura Crítica (41), Sociales y Ciudadanas (50), Ciencias Naturales (58) e Inglés (55) en un cuestionario socioeconómico, además de un cuestionario socioeconómico. De forma que los estudiantes tienen que responder un total de 278 preguntas de opción múltiple con única respuesta correcta, 24 de las cuales no se califican (se consideran sólo para hacer tratamientos estadísticos o de control de la calidad de la evaluación). Estas variables estructurales de la prueba se presentan de manera esquemática en la Figura 2, que igualmente da cuenta de la variedad de materiales proporcionados al estudiante y de la población a la que va dirigida la evaluación. Debido a que el puntaje obtenido en esta prueba es uno de los criterios de ingreso a las instituciones de educación superior, constituye una de las principales variables dentro de los análisis de tipo educativo y social que se realizan en el país. La relevancia del Saber 11° no se explica sólo a partir de su condición de instrumento de evaluación académica, sino como un elemento determinante en el futuro de los estudiantes, ya que condiciona su acceso a posibilidades formativas/laborales futuras.

En este sentido, su estudio permite identificar no sólo brechas en los aprendizajes, sino también determinadas variables asociadas a su desempeño como son los hábitos de estudio, el contexto socioeconómico o el estado emocional de los evaluados.

Figura 2. Estructura de la prueba Saber 11°



Nota. Infografía elaborada por el ICFES bajo lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, que resume las características, duración, áreas evaluadas y destinatarios de la prueba Saber 11° (Mineducación, 2023).

1.8. Enfoque y

alcance de la investigación

La investigación

adoptó un enfoque cuantitativo, ya que se orientó a la recolección y análisis de datos objetivos y medibles, con el propósito de identificar patrones, niveles y relaciones entre variables previamente definidas: los hábitos de estudio, el nivel de ansiedad académica y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11° por los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza. Este enfoque permite la utilización de técnicas estadísticas para sustentar los hallazgos con evidencia empírica, favoreciendo la objetividad, la replicabilidad y el rigor metodológico del estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

De acuerdo con lo anteriormente propuesto por el problema de investigación, la tendencia a la baja de los puntajes de la calificación de la prueba Saber 11° en los últimos años y cómo puede

haber influido en alguno de los factores individuales, tales como los hábitos de estudio y/o la ansiedad, definió un alcance correlacional y descriptivo. El alcance descriptivo se manifestaría con la caracterización que describiera de manera precisa el modo de ser propio que predominan los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad académica que pueden apreciarse en los estudiantes encuestados y que podrían permitir generar un diagnóstico situacional o de las relaciones entre las variables de estudio. Por otro lado, el alcance correlacional se evidencia en la técnica estadística que determina si existe una relación significativa entre aquellas variables y los resultados académicos y tras la prueba Saber 11°.

La investigación espera identificar si existen relaciones entre las variables de estudio de modo que se puedan proponer futuras intervenciones institucionales. En este sentido, el estudio se enmarca en un enfoque correlacional, ya que busca analizar la relación entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad académica y los puntajes obtenidos en la prueba Saber 11°. Si bien su alcance es limitado en términos explicativos, los resultados pueden ofrecer insumos relevantes para la formulación de estrategias pedagógicas, psicológicas y didácticas que contribuyan a mejorar las condiciones de estudio y disminuir la ansiedad académica en contextos de evaluación de alto impacto.

1.9. Cuadro resumen de objetivos, actividades, herramientas y población (o muestra) utilizada en la recolección de la información.

A fin de concretar los objetivos de esta investigación, se elaboró una estrategia metodológica que contempla unas actividades concretas de recolección de datos a partir de instrumentos validados y apropiados a las variables que se estudian. En este sentido, se presenta un cuadro resumen que permite conocer la relación entre el objetivo general de investigación, los objetivos específicos, las actividades que se implementan, los instrumentos que se utilizan y la muestra que se considera para cada fase de la investigación.

Tabla 2. Cuadro resumen de objetivos

<i>Objetivo General</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Actividades</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Población o Muestra</i>
Analizar la relación existente entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad académica y el desempeño obtenido por los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza en la prueba Saber 11°.	Identificar los hábitos de estudio predominantes en los estudiantes de grado 11.	Aplicación del cuestionario CHTE	Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE)	Estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza (n=95)
	Medir los niveles de ansiedad de los estudiantes de grado 11.	Aplicación del cuestionario BAI	Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)	Estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza (n=95)
	Determinar la relación entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad en los estudiantes.	Análisis estadístico de correlación	Coefficiente de correlación de Spearman	Resultados integrados de los cuestionarios BAI y CHTE aplicados a estudiantes de grado 11 (n=95)

Nota. La tabla muestra la relación entre los objetivos, actividades, instrumentos y muestra empleada para la recolección de datos.

1.10. Metodología

5.6.1. Tipo de Investigación

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, dado que se sustentó en la recopilación de datos medibles y objetivos que aportaron una información que dio lugar a identificar, describir y analizar la relación de las variables delimitadas previamente: los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad académica y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11° para el caso de los estudiantes de grado 11, lo que resulta relevante cuando se quiere explicar fenómenos educativos a partir de la observación sistemática, sin la manipulación de situaciones por parte del

investigador y que dé origen a una interpretación de la información recabada, en concordancia a una evidencia empírica (Hernández, Fernández y Baptista, 2020). Al centrarse en datos cuantificables, aseguró un tratamiento riguroso para la información por lo que se habilitó la posibilidad de establecer patrones de comportamiento entre el trato dado a las variables en estudio.

Respecto a su diseño, era de tipo no experimental y correlacional, dado que las variables fueron observadas en el estado natural en que se encontraban, sin haber sido manipuladas. El diseño no experimental ayudó a abordar el fenómeno educativo tal como ocurre en la práctica pedagógica sin la existencia de una presión para cambiarlo; cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas que caracterizan a la realidad escolar. El carácter correlacional permitió abordar el grado y el tipo de relación entre los hábitos de estudio, la ansiedad y el rendimiento académico, sin buscar establecer relaciones causa-efecto. Este modo de diseño es de gran utilidad en ofertas de educación y psicológica educativas, dado que permite responder a las inquietudes que giran en torno a cómo operan las variables del conjunto individual en los contextos, y así comprender y explicar la realidad (Creswell, 2017). De esta forma, se logró poder identificar asociaciones, que permiten establecer un uso de las variables, llegando a ser una buena base para futuras intervenciones pedagógicas y de acompañamientos psicoeducativos.

5.6.2. Población y muestra

La población objetivo estuvo constituida por 95 estudiantes de grado 11 de la Institución Educativa Paz y Esperanza, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca. Esta población fue seleccionada por ser directamente relevante para el fenómeno de estudio, ya que todos sus integrantes deben presentar la prueba Saber 11° como requisito de egreso y acceso a la educación superior. La muestra estuvo compuesta por 95 estudiantes, lo que representa el 86.4% del universo poblacional. La participación fue voluntaria, previa firma de consentimiento informado por parte

de los padres y asentimiento por parte de los estudiantes. El alto porcentaje de participación permitió considerar a la muestra como representativa para los fines del estudio, garantizando así la validez interna de los hallazgos.

Los criterios de inclusión establecidos fueron: ser estudiante activo de grado 11° en la institución mencionada, haber presentado o estar próximo a presentar la prueba Saber 11°, y contar con la autorización mediante el consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron: estudiantes con diagnósticos clínicos previos de trastornos de ansiedad u otras condiciones psicológicas que pudieran alterar significativamente los resultados de la medición, así como quienes no entregaron el consentimiento firmado.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la edad según sexo

	Edad	
	Femenino	Masculino
Válido	52	43
Ausente	0	0
Moda	17.000	17.000
Media	17.038	16.953
Desviación Típica	0.907	0.872
Coefficiente de variación	0.053	0.051
Varianza	0.822	0.760
Asimetría	0.907	-0.134
Error Típico de la Asimetría	0.330	0.361
Shapiro-Wilk	0.791	0.891
Valor de p de Shapiro-Wilk	< .001	< .001
Mínimo	16.000	15.000
Máximo	19.000	19.000

Nota: La tabla presenta los estadísticos descriptivos de la edad de los estudiantes participantes, distribuidos por sexo (femenino y masculino), incluyendo medidas de tendencia central, dispersión y normalidad.

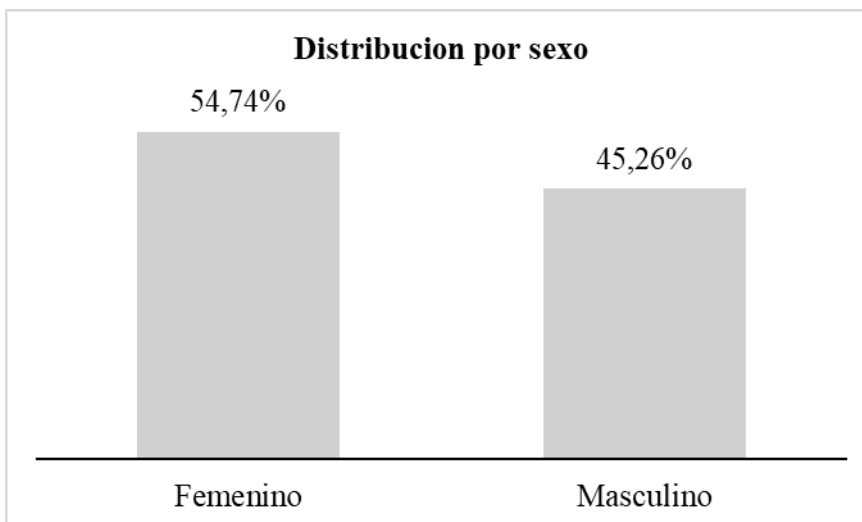
Los datos revelan que la media de edad de las estudiantes femeninas fue de 17.038 años, mientras que la de los varones se ubicó en 16.953 años, lo que señala una diferencia pequeña entre los dos grupos. La moda para ambos sexos fue de 17 años, lo que demuestra que esta representa la edad más común en la muestra.

La variabilidad de los datos resultó ser baja en ambas categorías, con desviaciones estándar de 0.907 para el grupo de mujeres y 0.872 para el de hombres, así como coeficientes de variación también reducidos (0.053 y 0.051, respectivamente), lo que insinúa una distribución uniforme alrededor de la media. La asimetría resultó positiva para el grupo femenino (0.907) y negativa para el masculino (-0.134), aunque en ambos casos se encuentra dentro de límites aceptables, lo que indica ligeras variaciones en la forma de la distribución.

Sin embargo, las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk mostraron valores significativos ($p < .001$) en ambos grupos, señalando que las distribuciones de edad no se adecuan a una curva normal. Esta información resulta crucial al elegir las técnicas estadísticas adecuadas para el análisis posterior.

A continuación, se ofrece una descripción más precisa de la muestra, para lo cual se presenta la distribución por sexo de los alumnos que participaron en el estudio. La Figura 4 representa gráficamente la proporción entre hombres y mujeres que cursan grado 11 en la Institución Educativa Paz y Esperanza, siendo de la muestra el género masculino el más significativo con un 54,74%. Así mismo, este tipo de caracterización es importante para conocer la composición del grupo que se evalúa, así como para valorar los puntos de inicio para un análisis comparativo entre las correspondientes variables.

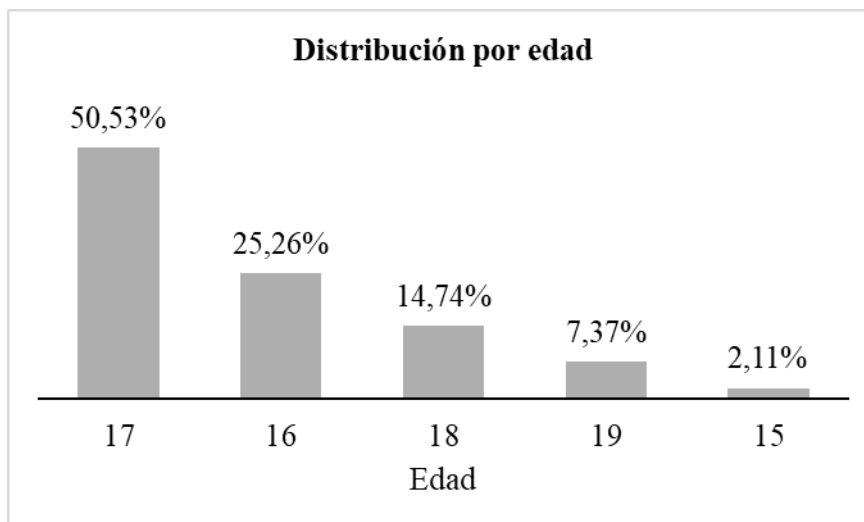
Figura 3. Distribución por sexo de los participantes



Nota: El gráfico muestra la proporción de participantes según su sexo, con un 55.91% de participantes femeninas y un 44.09% de participantes masculinos.

Después de describir la distribución por sexo, se procede a presentar la distribución por edad de los participantes, la cual permite caracterizar más precisamente el perfil etario de la muestra. La Figura 5 muestra que la mayoría de los estudiantes tiene 17 años (50,53%), seguidos por aquellos con 16 años (25,26%), lo que indica que el grupo está compuesto principalmente por adolescentes en una etapa avanzada de la educación media. En menor proporción, se encuentran estudiantes de 18 años (14,74%), 19 años (7,37%) y 15 años (2,11%). Estos datos reflejan una cohorte etaria típica para el grado 11, siendo relevante para el análisis posterior de variables como la ansiedad académica y los hábitos de estudio.

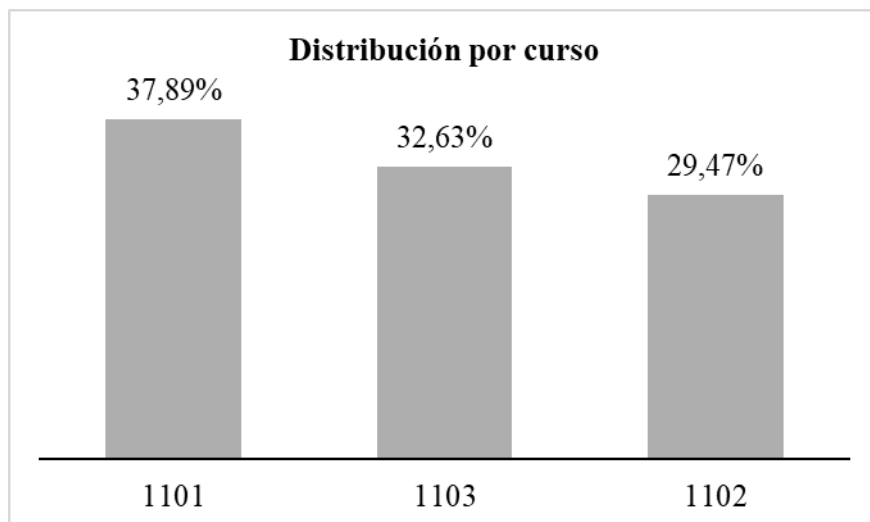
Figura 5. Distribución por edad de los participantes



Nota: La distribución por edad de los participantes es la siguiente: el 50.53% tiene 17 años, el 25.26% tiene 16 años, el 14.74% tiene 18 años, el 7.37% tiene 19 años, y el 2.11% tiene 15 años.

En cuanto a la distribución por curso, la muestra estuvo compuesta por estudiantes pertenecientes a los tres grupos del grado 11 de la Institución Educativa Paz y Esperanza. La Figura 6 ilustra esta distribución, en la cual se observa que el mayor porcentaje de participantes proviene del curso 1101 (37,89%), seguido del curso 1103 con un 32,63%, y finalmente del curso 1102 con un 29,47%. Esta representación equitativa entre los cursos garantiza una adecuada heterogeneidad dentro de la muestra, lo que refuerza la validez interna del estudio al considerar las diferentes dinámicas grupales que pudieran incidir en variables como el rendimiento académico, la ansiedad o los hábitos de estudio.

Figura 4. Distribución por curso de los participantes



Nota: El 37.89% de los participantes pertenece al curso 1101, el 32.63% al curso 1103 y el 29.47% al curso 1102.

Los gráficos incluidos en este apartado ilustran de

manera clara las características demográficas de los participantes en términos de sexo, edad y curso, lo que proporciona una visión general fundamental para el análisis de los resultados en las siguientes secciones.

5.6.3. Fases Metodológicas

Dentro del diseño metodológico de esta investigación, se estableció una secuencia de cinco fases básicas que hicieron posible organizar de un modo sistemático el cumplimiento de los objetivos propuestos. Estas fases no solo condujeron el proceso de investigación desde la planificación inicial hasta la interpretación de los resultados, sino que también facilitaron la validez, fiabilidad y adecuación de los datos recogidos. En la Figura 7 se representa gráficamente esta trayectoria metodológica y la comprensión de cada una de las fases, así como su relación con los objetivos específicos del mismo.

Figura 5. Fases Metodológicas



metodológico, el cual está conformado por todo un proceso, consistió en la planificación

estratégica, la cual incluye la gestión de los permisos ante las directivas de la Institución Educativa Paz y Esperanza y la entrega del consentimiento informado a los padres y/o acudientes de los estudiantes. Este proceso fue importante para garantizar el respeto de los principios éticos de la investigación, más aun tratándose de una población menor de edad. Además, se hizo un exhaustivo cronograma del procedimiento para la aplicación de los instrumentos, aplicando y utilizando adecuadamente el tiempo y los recursos.

Siguiendo con la segunda fase del estudio, se implementó el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE), el cual, a su vez, se complementa con la Ottawa de niveles de ansiedad previamente medidos mediante el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI). Este cuestionario elaborado por Palacios y López (2019), se encuentra compuesto por 56 ítems de carácter dicotómico (Sí/No), distribuidos en siete dimensiones esenciales que permiten una adecuada evaluación del comportamiento académico del alumnado. Las dimensiones en las que se posta este cuestionario son: actitud general hacia el estudio (AC), lugar de estudio (LU), estado físico (ES), planificación del trabajo académico (PL), técnicas de estudio (TE), estrategias ante los exámenes (EX) y ejecución de trabajos académicos (TR). Cada una de estas dimensiones incluye entre 6 y 10 preguntas que indagan sobre aspectos centrales como el entorno físico de estudio, la

planificación del tiempo de estudio, la preparación de evaluaciones o la organización del proceso de aprendizaje en su conjunto. Por ejemplo, la dimensión de planificación pregunta al estudiante si realiza esquemas antes de estudiar o si tiene suficiente en cuenta la correcta distribución del tiempo entre materias. En la dimensión de las técnicas de estudio se pregunta a los estudiantes si subrayan, resumen o emplean recursos gráficos. Las respuestas obtenidas permiten identificar fortalezas y debilidades personales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a uno de los objetivos específicos del estudio: identificar cuáles son los hábitos de estudio más comunes en el alumnado de grado 11 (Anexo 1).

La evaluación de los ítems del CHTE se realiza mediante la confrontación de las respuestas del estudiante y una clave de respuestas ideales, fijadas por los autores del instrumento, que representan el patrón de conducta de un "bueno estudiante". Una vez se identifica una respuesta que se acomoda a dicha clave, se suma 1 para conseguir la correspondiente Puntuación Directa (PD) por cada uno de las siete dimensiones evaluadas; posteriormente se convierte dicha puntuación en un porcentaje corregido (PC) mediante una fórmula que permite graficar un perfil individual del hábito de estudio.

A continuación, se muestra una tabla que recoge la evaluación de las dimensiones consideradas y su parte propia.

Tabla 3. Escala de evaluación del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)

<i>Categoría de respuesta</i>	<i>Valor asignado</i>	<i>Descripción</i>
En absoluto	0	El síntoma no se ha presentado en la última semana
Levemente	1	El síntoma se ha presentado ocasionalmente, pero es manejable
Moderadamente	2	El síntoma ha interferido con las actividades cotidianas

Severamente	3	El síntoma es constante e interfiere significativamente en la vida diaria
-------------	---	---

Nota. escala de evaluación utilizada en el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), detallando el valor asignado a cada categoría de respuesta y su interpretación correspondiente para medir la severidad de los síntomas de ansiedad.

Posteriormente, se aplicó el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE), un instrumento estandarizado constituido por 56 ítems de respuesta dicotómica (Sí/No), que tiene como objetivo evaluar de forma integral los hábitos y técnicas de estudio de los estudiantes de nivel medio. Este cuestionario se estructura en 7 dimensiones específicas, que nos permiten orientarnos a 7 áreas muy concretas del rendimiento académico. Las dimensiones son: actitud general ante el estudio (AC), lugar de estudio (LU), estado físico (ES), planificación del trabajo (PL), técnicas de estudio (TE), estrategias de trabajo ante los exámenes (EX) y ejecución de los trabajos escolares (TR). En cada una de estas dimensiones podemos encontrar entre 6 y 10 ítems orientados a intentar detectar comportamientos asociados al aprendizaje autónomo, al manejo del tiempo, la organización del espacio, la preparación ante las evaluaciones y la ejecución de las tareas. En este caso, el instrumento cuenta con un alfa de Cronbach de 0.935 (Chavez y rodriguez 2018), medida que aporta información sobre su importante consistencia interna, puesto que es superior al 0,7 propuesto por Arévalo y Padilla (2016) en su validación. Todos estos aspectos son muy significativos para la consolidación del rendimiento académico.

Para el análisis de las respuestas dadas, se compararon con una clave como la que da nuestras opciones ideales que puede tener un "buen estudiante". A partir de aquí se utiliza un cálculo de una puntuación directa (PD), por dimensión que luego pasa a transformarse en porcentaje (PC), lo que permite la construcción de un perfil gráfico del hábito de estudio del estudiante. Esa representación gráfica facilita concretamente la identificación de fortalezas y debilidades concretas, que nos hará poder diseñar mejoras para cada uno de los casos. La

confiabilidad del instrumento ha sido establecida en diversos contextos educativos de habla hispana. En el caso del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), se ha reportado un alfa de Cronbach de 0.92 en población adolescente (Sanz & Navarro, 2003), lo que indica una alta consistencia interna. De igual forma, el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) ha mostrado valores de alfa superiores a 0.80 en estudios realizados en estudiantes de secundaria, lo que respalda su uso en alumnos de grado 11° (González & Tourón, 1992). La aplicación de este cuestionario se llevó a cabo de forma controlada, con el control de parte del equipo investigador y de acuerdo con los criterios éticos establecidos de anonimato y voluntariedad. El contenido completo del Cuestionario, así como sus criterios de evaluación, está a disposición en el presente estudio, en el ANEXO 2.

La fase tres consistió en la etapa de la codificación de los datos, un paso fundamental para garantizar la calidad de la base de datos. Se realizó una construcción mediante una matriz en Excel donde se asignaron valores numéricos según las escalas: para el BAI se asignaron de 0 a 3 y en el CHTE de 1 (sí) y de 0 (no); en esta fase se hizo una revisión exhaustiva de la calidad de los datos, eliminando los que presentaban respuestas incompletas, las inconsistentes o duplicadas. La codificación sirvió para preparar los datos para un análisis estadístico posterior.

En cuanto a la prueba Saber 11°, los resultados fueron obtenidos de manera oficial a través de las bases de datos proporcionadas por el ICFES, para garantizar la validez y fiabilidad de los puntajes. Es importante señalar que, para ajustar los datos obtenidos, se realizó un tratamiento previo en función de los criterios establecidos por el ICFES, dado que los puntajes brutos de la prueba estaban sujetos a normalización según el desempeño general de los estudiantes en la muestra nacional. Este proceso de tratamiento de los datos de la prueba se llevó a cabo para garantizar la consistencia en la interpretación de los puntajes de acuerdo con los estándares nacionales.

La fase cuatro se centró en el análisis estadístico de los datos mediante la técnica del coeficiente de correlación de Spearman. Una técnica no paramétrica que se consideró adecuada para este estudio por la naturaleza ordinal de los datos y que no presentaba la normalidad de la distribución de las variables. En la fase cuatro se definieron los procedimientos correspondientes al tercer objetivo específico, que consiste en establecer la relación entre los hábitos de estudio, la ansiedad y el puntaje obtenido en la prueba Saber 11°. Para ello, se utilizó la correlación de Spearman como técnica estadística de análisis.

Finalmente, la fase cinco estuvo dedicada a la interpretación de resultados, se presentaron los hallazgos de acuerdo con el marco teórico y antecedentes revisados, lo que permitió construir conclusiones relevantes para el campo de la educación. Se discutió el efecto que tienen la ansiedad y los hábitos de estudio sobre el rendimiento en pruebas estandarizadas, especialmente en la Saber 11°, y se reforzó la propuesta de establecer estrategias de apoyo académico y emocional en los colegios.

6. Resultados

El presente capítulo muestra los principales resultados procedentes del análisis cuantitativo de los datos recogidos, a partir de los instrumentos aplicados: el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE). Los resultados se exponen conforme al objetivo general y los objetivos específicos del estudio, lo que permite identificar los niveles de ansiedad, los tipos de estudio que predominan y la relación establecida entre estas variables con el puntaje obtenido en la Prueba Saber 11° por parte de los estudiantes curso 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza.

Tabla 4. Estadísticos Descriptivos de los Puntajes en la Prueba Saber 11° por Grado de División

	Puntaje prueba		
	1	2	3
Válido	36	28	31
Ausente	0	0	0
Moda	227.000	192.000	176.000
Mediana	241.000	265.000	261.000
Media	241.444	255.286	259.387
Desviación Típica	42.255	47.653	44.673
Shapiro-Wilk	0.981	0.964	0.970
Valor de p de Shapiro-Wilk	0.784	0.427	0.520
Mínimo	156.000	165.000	176.000
Máximo	352.000	347.000	337.000

Nota: La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a los puntajes obtenidos en la prueba Saber 11° por los estudiantes de los grados 1101, 1102 y 1103 de la Institución Educativa Paz y Esperanza. Se incluyen medidas de tendencia central, dispersión, forma de la distribución y normalidad.

Al examinar los resultados de los puntajes en la evaluación Saber 11°, se observa que los alumnos del grado 1103 alcanzaron la media más elevada ($M = 259,387$), seguidos por los del grado 1102 ($M = 255,286$) y, en último lugar, los del grado 1101 ($M = 241,444$). Sin embargo, todos los grupos muestran niveles de dispersión moderados, con desviaciones típicas que varían entre 42,255 y 47,653 puntos, lo que indica que existe cierta heterogeneidad en el rendimiento entre los integrantes de cada grupo.

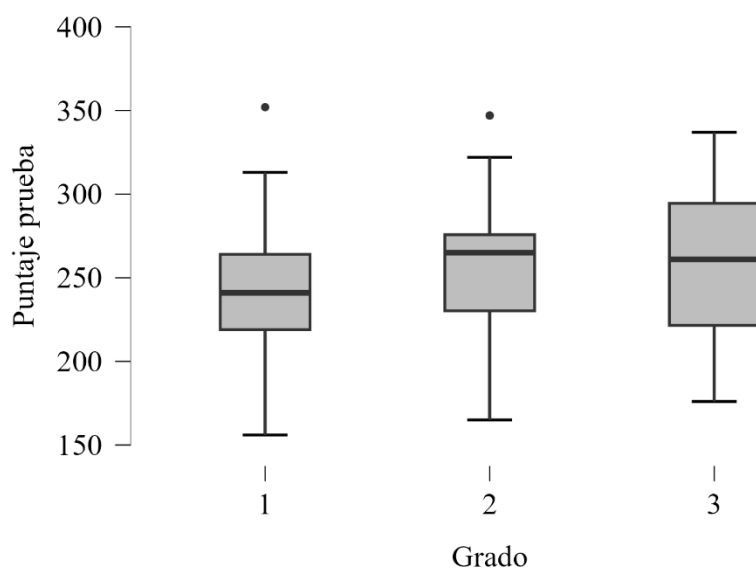
El coeficiente de variación es bajo en las tres secciones, lo que señala una variabilidad relativa moderada en relación con la media: 0.172 en 1103, 0.175 en 1101 y 0.187 en 1102. Estos datos sugieren que, aunque existen variaciones entre los distintos grupos, el rendimiento dentro de cada grado tiende a ser bastante uniforme.

Respecto a la forma de la distribución, los índices de asimetría y curtosis están cerca de cero, lo que significa que los datos muestran distribuciones esencialmente simétricas y mesocúrticas. Esto

se respalda con los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, cuyos valores p son superiores a 0.05 en todos los casos ($p = .784$ para 1101; $p = .427$ para 1102; $p = .520$ para 1103), sugiriendo que no se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

Por consiguiente, los puntajes logrados por los estudiantes en cada sección presentan una distribución aproximadamente normal, con niveles de rendimiento diferenciados entre los grados, siendo el 1103 el que muestra un rendimiento promedio más destacado en la evaluación Saber 11°.

Figura 8. Intervalos de confianza de los puntajes promedio en la prueba Saber 11° por grado



Nota: La figura muestra los puntajes promedio de la prueba Saber 11° con sus respectivos intervalos de confianza para los grados 1101, 1102 y 1103 de la Institución Educativa Paz y Esperanza.

El diagrama ilustra las variaciones en los puntajes promedio de los tres grupos. El conjunto 1101 presenta el promedio más bajo, en contraste con los grupos 1102 y 1103, que muestran puntajes más altos. La coincidencia parcial de los rangos sugiere una cierta cercanía entre los

grupos 1102 y 1103, mientras que se evidencia una separación más pronunciada en relación con el grupo 1101. Esta representación subraya la importancia de investigar si estas disparidades están vinculadas a factores como los hábitos de estudio o los niveles de ansiedad, temas que se tratarán en las secciones analíticas siguientes.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos del puntaje en la prueba Saber 11° por grado

Grado	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
1	36	241.444	42.255	7.042	0.175
2	28	255.286	47.653	9.006	0.187
3	31	259.387	44.673	8.023	0.172

Nota: El 37.89% de los participantes pertenece al curso 1101, el 32.63% al curso 1103 y el 29.47% al curso 1102. La tabla presenta los valores de la media, desviación típica (DT), error típico (ET) y coeficiente de variación de los puntajes en la prueba Saber 11° correspondientes a los grados 1101, 1102 y 1103.

Los hallazgos muestran que la puntuación media en la evaluación Saber 11° crece de manera progresiva desde el grado 1101 ($M = 241.44$) hasta el 1103 ($M = 259.39$). El grado 1102 tiene un promedio que se sitúa entre esos dos valores ($M = 255.29$). A pesar de estas variaciones, los coeficientes de variación son semejantes entre los tres grados, lo cual indica que la dispersión de los datos es bastante uniforme en cada grupo. Este aumento en las puntuaciones promedio podría estar ligado a factores personales como los hábitos de estudio o los niveles de ansiedad, que se examinarán más adelante en el estudio.

Análisis hábitos de estudio predominantes

El presente apartado tiene como propósito analizar los hábitos de estudio que predominan el alumnado del grado once de la Institución Educativa Paz y Esperanza. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE), que evalúa las diversas dimensiones

vinculadas con la organización y estrategias de aprendizaje del alumnado. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la evaluación de hábitos de estudio y la descripción estadística descriptiva de la puntuación total y el hábito de estudio (Tabla 4), así como un análisis exhaustivo de cada una de las dimensiones objeto de la evaluación.

Tabla 4. Tabla descriptiva Total Hábitos por curso

	Total Hábitos		
	1	2	3
Válido	36	28	31
Ausente	0	0	0
Moda	32.000	26.000	35.000
Mediana	32.000	32.500	36.000
Media	32.556	33.214	34.129
Desviación Típica	4.942	7.274	7.702
Asimetría	-0.396	0.131	-1.072
Error Típico de la Asimetría	0.393	0.441	0.421
Shapiro-Wilk	0.968	0.974	0.924
Valor de p de Shapiro-Wilk	0.362	0.681	0.029
Mínimo	20.000	18.000	9.000
Máximo	42.000	48.000	50.000

Nota: En esta tabla se observa el comportamiento del puntaje total obtenido por los estudiantes en cada curso en el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE).

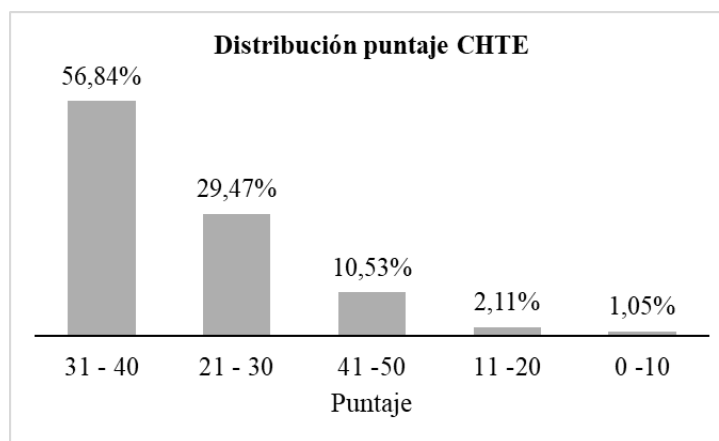
En la Tabla 6 se evidencian agrupamientos relativamente concentrados en los puntajes obtenidos en el CHTE por parte de los estudiantes. La media aritmética fue de 33,26 puntos, con una mediana de 33 y una moda de 30. Estos valores permiten inferir una tendencia central media-alta, lo que indica que, en general, los estudiantes presentan hábitos de estudio parcialmente estructurados. Sin embargo, la desviación típica de 6,61 y la varianza de 43,66 reflejan cierta dispersión en los puntajes, lo que indica variabilidad en las estrategias y rutinas académicas.

Este comportamiento sugiere la existencia de un continuo en la estructuración de los hábitos de estudio, donde coexisten estudiantes con niveles bajos y altos de organización académica.

Por otro lado, el valor de p del test de Shapiro-Wilk respalda la normalidad de la distribución de los datos. El coeficiente de asimetría, ligeramente negativo (-0,43), indica una leve inclinación hacia los puntajes más altos. Además, la curtosis de 1,30 sugiere una mayor concentración de valores alrededor de la media respecto a lo esperado en una distribución normal.

Estos resultados evidencian que, aunque la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel medio de estructuración de hábitos de estudio, también existe una proporción significativa que requiere apoyo para fortalecer sus estrategias y rutinas académicas.

Figura 6. Frecuencia del Puntaje Total de Hábitos de Estudio



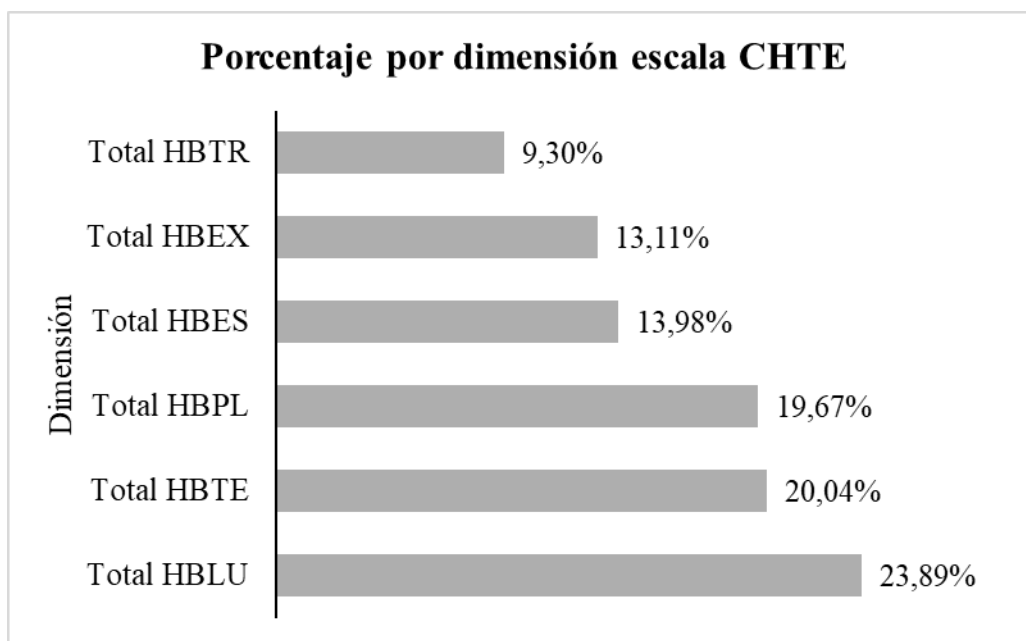
Nota: En esta figura se observa el comportamiento del puntaje total obtenido por los estudiantes en el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE).

En relación a la figura 9, se puede observar que la mayoría de los alumnos, un 56,84% de los mismos, se encuentra en el rango de 31 a 40 puntos, lo que sugiere que más de la mitad de los alumnos analizados presenta una estructura de hábitos de estudio aceptable con elementos que son susceptibles de un fortalecimiento, ya que su práctica puede todavía ser mejorada. A continuación,

se encuentran los alumnos que obtendrán puntajes en el rango de 21 a 30, que se corresponden a un 29,47% de la población estudiada, con la presencia de prácticas poco eficientes o nulas. Estas dos categorías juntas conforman casi el 87% de la muestra, lo que sugiere una marcada tendencia hacia el desempeño intermedio que, aunque no es motivo de alarma, tampoco apoya una dirección satisfactoria del estudio. Merced a esta práctica de estudio que escasa continuidad va favoreciendo la tendencia hacia una situación de ineficiencia, y nos priva de un óptimo rendimiento. De otro lado, sólo un 10,53% ha realizado la tarea de llegar hasta los puntos de 41 a 50 (que se corresponden a aquéllos que nos muestran la existencia de los métodos y la organización académica más fuertes). Por el contrario, los extremos más bajos verán concentrados a un 2,11% de las personas en el rango de 11 a 20, y a un 1,05% en el rango de 0 a 10, lo que se relaciona con situaciones preocupantes que merecen una atención prioritaria.

A fin de adquirir un mejor conocimiento de la composición de los hábitos evaluados, se tendrán en cuenta las dimensiones particulares de la Figura 10, las más cercanas a la conducta estudiantil en cada una de las dimensiones evaluadas y que permiten determinar en los estudiantes cuál es mayor o cuál es menor que las otras. Con esta figura se muestran porcentajes de cada una de las escalas del cuestionario administrado simultáneamente, observando las dimensiones más fortalecidas y las que requieren atención pedagógica urgente. En líneas generales, se aprecia una actitud de cumplir moderadamente bien alguna dimensión en todas las escalas, mientras que en otras se producen vacíos que podrían estar afectando el rendimiento académico.

Figura 7. Distribución de los Puntajes por Dimensión de Hábitos de Estudio



Nota: En esta figura se presentan las puntuaciones obtenidas en cada una de las siete dimensiones evaluadas en el CHTE: Plan de trabajo (HBPL), Exámenes y ejercicios (HBEX), Técnicas de estudio (HBTE), Lugar de estudio (HBLU), Estado físico del escolar (HBES), Actitud general hacia el estudio (HBAC) y Trabajos (HBTR).

Los resultados muestran que la dimensión con mayor valor corresponde al Lugar de estudio (HBLU) donde se indica que este aspecto tiene un valor relativo más alto (23.89%); concretamente, refiere que la situación de aprendizaje de los estudiantes tiene algunas condiciones físicas de aprendizajes relativamente adecuadas (espacios silenciosos, espacios ordenados, espacios con criterios de iluminación), seguido de: Técnicas de estudio (HBTE; 20.04%) y Planificación (HBPL; 19.67%); es decir, los estudiantes utilizan cierto tipo de estrategias de organización del tiempo y del tipo de estudio, pero en las cuales todavía no se ha desarrollado una rutina sistemática y regular. El Estado físico (HBES) y los Exámenes (HBEX) tienen valores iguales y reducidos (13.98% y 13.11% respectivamente); reflejan así un cuidado poco considerable de los estudiantes hacia el autocuidado o la preparación hacia situaciones de evaluación. Por último, la dimensión con menor puntuación corresponde a la Realización de trabajos (HBTR) con

9.30% siendo este el porcentaje más bajo lo que podría indicarnos muy poca dedicación a la elaboración de tareas escolares, o falta de hábitos de responsabilidad académica o desmotivación hacia las tareas. Este perfil dimensional nos resultará de gran valor para poner en marcha líneas de acción hacia el fortalecimiento integral del proceso formativo.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del puntaje total en hábitos de estudio por grado

Grado	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
1	36	32.556	4.942	0.824	0.152
2	28	33.214	7.274	1.375	0.219
3	31	34.129	7.702	1.383	0.226

Nota: La tabla presenta los valores de media, desviación típica (DT), error estándar (ET) y coeficiente de variación de los puntajes totales obtenidos en el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE), distribuidos por grado (1101, 1102 y 1103).

Los hallazgos indican un aumento progresivo en los puntajes promedio del CHTE a medida que se avanza de un nivel a otro. El nivel 1101 alcanzó un promedio de 32,56, seguido del 1102 con 33,21 y el 1103 con 34,13, lo que sugiere una mejora continua en la formación de los hábitos de estudio.

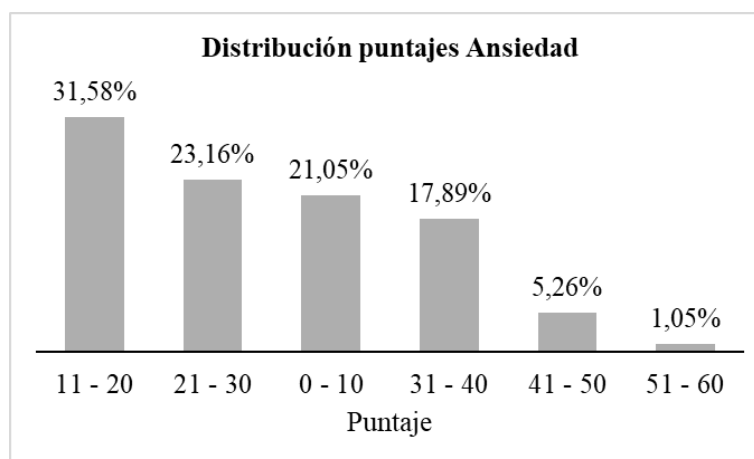
Sin embargo, también se nota un incremento en la variabilidad de los resultados: el coeficiente de variación pasó de 0,152 en el nivel 1101 a 0,226 en el 1103. Este fenómeno indica que, aunque la media de los hábitos de estudio tiende a ser mejor, también se intensifica la diversidad dentro del grupo, posiblemente debido a diferencias personales en la adopción de métodos académicos.

En resumen, los datos muestran que el nivel 1103 tiene tanto el promedio más elevado como la mayor variabilidad, lo que puede interpretarse como la presencia de estudiantes con hábitos de estudio muy organizados y otros con menos estructura.

Medición de los niveles de ansiedad de los estudiantes (Inventario de Ansiedad de Beck (BAI))

La medición de la ansiedad en la población de alumnos de 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza, se realizó mediante la aplicación del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI), instrumento ampliamente utilizado y validado en la investigación escolar y clínica para determinar la severidad de los síntomas ansiosos de los participantes en esta investigación durante la semana anterior a la administración del instrumento. El BAI consiste en 21 ítems que analizan tanto las manifestaciones fisiológicas como las cognitivas de la ansiedad, ofreciendo una clasificación diagnóstica útil a los efectos del seguimiento y la orientación psicológica. La figura 11. Puntaje total de ansiedad, muestra la distribución que se observa en los resultados de la población que se estudia y, así, permite observar las proporciones observadas en los rangos de puntaje

Figura 81. Puntaje Total de Ansiedad



Nota: La figura muestra la distribución de la frecuencia del puntaje total de ansiedad en los estudiantes evaluados, con base en los resultados obtenidos mediante el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).

Los datos muestran que la mayor parte de los estudiantes (31,58%) se encuentran en el rango entre 11 y 20, puntuación que responde a una ansiedad baja, siendo esta muy seguida por la de entre 21 y 30 a la que corresponde un 23,16%, y la de entre 0 y 10 cuya respuesta se dio en un 21,05%. Esta gran concentración de puntuaciones del mayor porcentaje de los tres primeros intervalos indica que aproximadamente un 75,79% de la muestra presenta ansiedad baja o muy baja, hecho muy relevante ya que indica que la mayoría de los estudiantes no ven alterados de algún modo los síntomas ansiosos al enfrentarse a las situaciones académicas de exigencia.

Estos resultados también podrían ser un indicador de una adaptación positiva al entorno escolar, desde el que era posible obtener una buena formulación con respecto a lo que otros estudios han mostrado acerca de la capacidad de determinados adolescentes para desarrollar mecanismos de afrontamiento adecuados en contextos escolares con estructuras definidas.

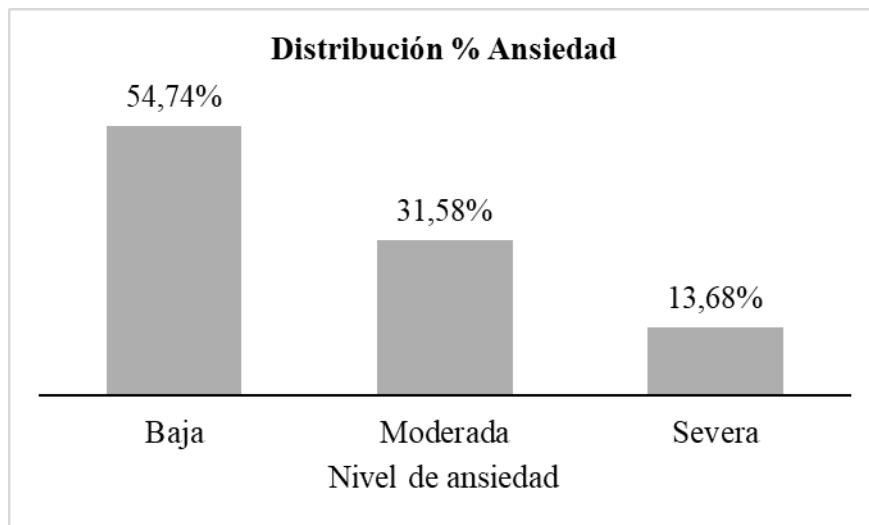
Pero un análisis más pormenorizado permite ver cómo un sector significativo de la muestra se sitúa en rangos peligrosos. Concretamente, un 17,89% de los estudiantes del alumnado se encuentra en el rango de 31 a 40 puntos, el cual refleja ansiedad moderada-coloquial –alta, un 5,26% señala estar en un rango entre 41 y 50 puntos y un 1,05% de la muestra obtienen una puntuación en el rango mayor (51 a 60 puntos), en el que se muestra ansiedad severa, aunque estas puntuaciones sean relativamente pequeñas en relación con el total de la muestra, no pueden en ningún caso ser obviadas, ya que las mismas reflejan situaciones de riesgo emocional que podría tener una repercusión negativa en el rendimiento académico y, en última instancia, en el bienestar psicológico general de estos adolescentes.

Es necesario tener presente que en ocasiones de alta presión como la preparación de la prueba Saber 11°, los altos niveles de ansiedad pueden causar que se presenten bloqueos

cognitivos, dificultades en la concentración o desmotivación, alterando directamente las calificaciones académicas.

A fin de extender ese análisis se realizó la categorización de los niveles de ansiedad en tres categorías: ansiedad muy baja, ansiedad moderada y ansiedad severa que quedan resumidos en la Figura 12.

Figura 12 Distribución de los Puntajes por Niveles de Ansiedad



Nota: La figura muestra la categorización de los niveles de ansiedad en los estudiantes evaluados, según los puntajes obtenidos en el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).

Esta gráfica permite ver con mayor claridad el paisaje emocional de los estudiantes evaluados. El 54,74% de la muestra presenta ansiedad muy baja, lo que corrobora el resultado anterior donde el nivel de ansiedad que predominaba era el bajo. Un 31,58% de los estudiantes evaluados corresponden al grupo con ansiedad moderada y ya un 13,68% de los evaluados

corresponden al grupo de ansiedad severa lo que corresponde a una buena cantidad de estudiantes que se verían beneficiados por una intervención preventiva y por el acompañamiento profesional.

Estos porcentajes son una fuerte evidencia de la necesidad de poner atención a los estudiantes que tienen niveles de ansiedad moderados y severos, en especial ya que este tipo de manifestaciones emocionales no siempre son evidentes o verbalizadas, es decir, en los adolescentes la ansiedad académica puede ser silenciosa o bien puede ser mostrada a través de sintomatologías como la dificultad en dormir, la pérdida de apetito, los dolores somáticos o el aislamiento social. En este sentido, la utilización de herramientas diagnósticas como el BAI es fundamental para tener a tiempo los casos que requieren intervención; pero este tipo de información también es fundamental para que las instituciones escolares pongan en marcha programas de promoción del bienestar emocional y estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés académico, particularmente en las situaciones que van a ser evaluadas con pruebas estandarizadas.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del puntaje de ansiedad según el grado

Grado	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
1	36	22.583	10.869	1.812	0.481
2	28	21.786	13.774	2.603	0.632
3	31	17.161	12.835	2.305	0.748

Nota: La tabla muestra los estadísticos descriptivos de los niveles de ansiedad de los estudiantes, distribuidos por grado, incluyendo medidas de tendencia central, dispersión y variabilidad relativa.

Los hallazgos muestran variaciones en los niveles de ansiedad que se indican entre los diferentes grados. El primer grado tiene el promedio más elevado de ansiedad ($M = 22.583$), seguido por el segundo grado ($M = 21.786$), mientras que el tercer grado refleja el nivel más bajo

($M = 17.161$). Este patrón indica una reducción gradual de la ansiedad a medida que se avanza en los grados escolares.

Las desviaciones estándar ($DT = 10.869, 13.774$ y 12.835 , en ese orden) y los coeficientes de variación ($0.481, 0.632$ y 0.748) señalan una mayor dispersión relativa en los grados más altos. En especial, el tercer grado presenta la mayor variabilidad en relación con su promedio, lo que sugiere que, aunque en términos generales reportan menor ansiedad, hay una mayor diversidad entre los alumnos de este grado.

A nivel de política institucional, los resultados que se extraen de la lectura del presente análisis ponen de manifiesto lo necesario de incluir dentro del currículo escolar acciones sistemáticas de educación emocional como talleres de manejo del estrés, técnicas de respiración, entrenamiento en habilidades sociales o desarrollo de la resiliencia, que no solo ayudan a reducir los niveles de ansiedad, sino que también contribuyen a la mejora de las competencias personales que son cruciales para el éxito académico y la vida futura de todos los estudiantes y las estudiantes. En el caso de la Institución Educativa Paz y Esperanza, se podría pensar en el diseño de un plan de apoyo psicoeducativo semestral, enfocado en especial a los chicos de grado 11° , por el impacto que la prueba Saber 11° tiene en la trayectoria educativa.

Relación entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad en los estudiantes de grado 11

La relación entre variables psicológicas como los hábitos de estudio, la ansiedad y los puntajes en pruebas estandarizadas ha sido objeto de interés en el campo educativo (León & Felipe, 2019; Caballero et al., 2007). Para responder a este objetivo, se utilizó la correlación de Spearman, una técnica no paramétrica adecuada para evaluar asociaciones entre variables ordinales o que no cumplen supuestos de normalidad (Siegel & Castellan, 1988). Los análisis correlacionales permiten explorar cómo varían juntas las variables sin asumir causalidad directa (Field, 2018). A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 9. Correlaciones de Spearman entre puntaje en la prueba Saber 11°, hábitos de estudio y ansiedad

			Rho de Spearman	p
Puntaje prueba	-	Total Hábitos	-0.158	0.126
Puntaje prueba	-	Total Ansiedad	-0.074	0.477
Total Hábitos	-	Total Ansiedad	-0.233*	0.023

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Nota: La tabla muestra los coeficientes rho de Spearman (ρ) entre las variables principales del estudio: puntaje en la prueba Saber 11°, total de hábitos de estudio y total de ansiedad.

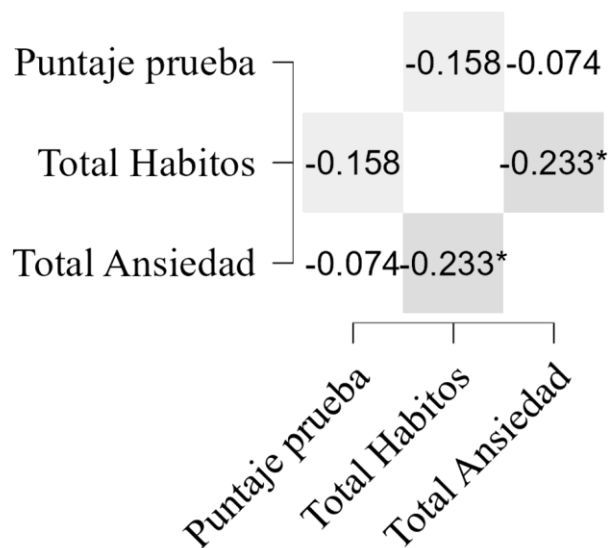
$p < .05$ indica significancia estadística.

Los resultados obtenidos mediante el coeficiente rho de Spearman muestran que no hay correlaciones estadísticamente relevantes entre el resultado de la prueba Saber 11° y los hábitos de estudio ($\rho = -0.158$; $p = 0.126$), ni entre el resultado y la ansiedad ($\rho = -0.074$; $p = 0.477$). Ambos coeficientes reflejan correlaciones negativas muy limitadas (entre 0.00 y -0.10 en el segundo caso, y entre -0.10 y -0.30 en el primero), por lo cual no se puede establecer una relación clara entre estas variables en esta muestra.

Por otra parte, se identificó una correlación negativa débil que sí es estadísticamente relevante entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad ($\rho = -0.233$; $p = 0.023$). Este hallazgo sugiere que, aunque el grado de conexión es bajo, hay una tendencia en la que los estudiantes con mejores hábitos de estudio tienden a reportar menores niveles de ansiedad. Esta relación negativa respalda la noción de que unos buenos hábitos de estudio podrían actuar como un factor protector frente a los síntomas de ansiedad, sobre todo en entornos de alta demanda académica (Caballero et al., 2007; León y Felipe, 2019).

En resumen, los datos indican una interacción débil entre las variables, siendo la única relación significativa la que se da entre los hábitos de estudio y la ansiedad, lo que podría tener consecuencias para la elaboración de estrategias educativas y psicoeducativas destinadas a mejorar las rutinas académicas como forma de reducir la ansiedad.

Figura 3. Diagrama de Calor variables de estudio



Nota: El diagrama representa la intensidad de las correlaciones de las variables de estudio

Continuando, en esta figura 13 se observa una correlación muy débil y no significativa ($\rho = -0.074$, $p = 0.477$) entre ansiedad y puntaje Saber 11. A pesar de lo que algunas investigaciones han sugerido sobre el impacto negativo de la ansiedad en el desempeño académico (Cassady & Johnson, 2002), en este caso no se evidenció una relación clara entre estas dos variables. Esto podría deberse a factores contextuales como la familiaridad con la prueba o estrategias compensatorias utilizadas por los estudiantes

La relación entre los hábitos de estudio y el puntaje Saber 11 mostró una correlación negativa leve ($\rho = -0.158$, $p = 0.126$), que no alcanzó significancia estadística. Aunque se esperaría una correlación positiva, este resultado puede estar influenciado por la calidad más que por la cantidad de hábitos, o por variables no contempladas en este estudio como la motivación o el contexto socioeconómico (Zimmerman & Schunk, 2011).

En síntesis, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los hábitos de estudio, la ansiedad académica y el puntaje en la prueba Saber 11°. Este resultado sugiere que la influencia entre estas variables podría no ser directa o que existen otros factores intervinientes que afectan el rendimiento en evaluaciones estandarizadas, y que deberán ser considerados en futuras investigaciones.

En contraste, hay pocos estudiantes con puntajes extremadamente bajos o altos. Por ejemplo, solo un estudiante obtuvo un puntaje en el rango más bajo de 9 a 14 puntos, mientras que la misma cantidad de estudiantes alcanzó puntajes entre 49 y 54 puntos, indicando que un porcentaje reducido de la muestra posee hábitos de estudio muy deficientes o altamente estructurados.

Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo general del estudio, que consistía en determinar la relación existente entre los hábitos de estudio, los niveles de ansiedad y el puntaje obtenido por los estudiantes de grado 11 en la prueba Saber 11°, se hizo un análisis estadístico de

carácter general que incluía estadísticas descriptivas y correlaciones no paramétricas. El coeficiente de correlación de Spearman fue la técnica que permitió determinar la relación en cuanto a la dirección e intensidad de las correlaciones entre las variables, sin suponer una distribución normal de los datos. Resultó ser un método apropiado para explorar la relación entre constructos psicoeducativos, en una muestra de características heterogéneas, como la conformada por los estudiantes de la Institución Educativa Paz y Esperanza, pues la combinación de análisis descriptivo y correlacional permite un acercamiento a las tendencias generales del grupo y ahondar en las posibles interrelaciones entre los factores analizados.

Para comenzar, los niveles de ansiedad medidos mediante el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) fueron clasificados en tres grandes categorías: ansiedad muy baja (54,74%), ansiedad moderada (31,58%) y ansiedad severa (13,68 %). Esto permite comprobar que más de la mitad de los estudiantes no presenta sintomatología ansiosa relevante, que podría interpretarse como una forma de adaptación emocional para afrontar los retos escolares. Aún así, no deberíamos caer en la negligencia respecto a la existencia de una proporción importante de estudiantes que se enfrentan a niveles moderados y/o severos, ya que, como han puesto de relieve autores como Cassady y Johnson (2002), para la ansiedad académica no se puede afirmar que siempre se presente como una forma patológica, pero sí puede interferir en el rendimiento escolar cuando se encuentra asociada a otras como la presión del entorno, la escasa preparación o la falta de estrategias de afrontamiento.

Con respecto a la vinculación de los hábitos de estudio con los grados de ansiedad el análisis de Spearman da como resultado una correlación negativa, estadísticamente significativa ($\rho = -0.233$, $p = 0.023$) esto nos sugiere que a medida que aumentan los hábitos de estudio buenos disminuyen los niveles de ansiedad. Esta información avala las conclusiones de Monteiro, Almeida y Vasconcelos (2014) quienes concluyeron que la combinación de la utilización de estrategias de

organización, de planificación y de repaso les produce en los alumnos una mayor sensación de control sobre el rendimiento académico y, por tanto, menor presencia de ansiedad frente a pruebas que exigen un esfuerzo considerable. En la misma línea, Correa (1998) manifiesta que el hábito como una acción automatizada permite a los alumnos abordar las pruebas académicas con menos carga de tensión emocional. La existencia de esta correlación inversa indicaría que los hábitos de estudio pueden ejercer la función de variables protectoras de la ansiedad académica.

Por otra parte, en lo que respecta a la relación entre los hábitos de estudio y el puntaje en la prueba Saber 11°, se reveló una relación negativa leve y no significativa ($\rho = -0.158$, $p = 0.126$). Si bien este resultado podría parecer contradictorio a simple vista, debe también interpretarse con prudencia; la no significatividad estadística no significa la no relación, sino simplemente que podrían existir otros factores de mediación, por ejemplo, el contexto socioeconómico, el acceso a recursos educativos, el tipo de preparación, la calidad de la enseñanza e incluso las condiciones personales del día de la prueba. Investigaciones como las de Zimmerman y Schunk (2011) vuelven a señalar que el rendimiento en pruebas estandarizadas están medidas por varias variables, se halla la motivación intrínseca, el apoyo familiar y el acompañamiento institucional, lo anterior podría dar cuenta de la debilidad de esta correlación.

Con respecto a la ansiedad y la puntuación, también se encontró una correlación negativa muy débil y no significativa ($\rho = -0.074$, $p = 0.477$), ya que en esta muestra la ansiedad no se tradujo en un impacto claro sobre la prueba Saber 11°: esta situación se aparta de otros estudios que evidencian el efecto de la ansiedad en el rendimiento académico (a modo de ejemplo, el modelo de procesamiento limitado de Eysenck et al., 2007) y podría estar relacionada con la existencia de mecanismos compensatorios adquiridos por los estudiantes, como por ejemplo el desconocimiento del formato de la prueba, el uso de técnicas de respiración o el apoyo emocional externamente percibido entre docentes y familiares. O incluso, que los estudiantes con niveles de

ansiedad leve hayan utilizado esa activación emocional como una fuente de motor, como la enunciada por Yerkes y Dodson (1908) en la teoría de la activación óptima.

Finalmente, el único vínculo estadísticamente significativo encontrado fue el existente entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad, lo que tendrá implicaciones relevantes tanto desde la práctica pedagógica como del diseño de intervenciones institucionales. Ya que esto da cuenta de la necesidad por los estudiantes no solo de adquirir conocimiento, sino de ir consolidando hábitos de estudio que favorezcan procesos autorregulatorios, el manejo del tiempo y el manejo del estrés, y que van a favorecer no solo el bienestar emocional de los estudiantes, sino ambientes más idóneos para el logro académico.

7. Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los hábitos de estudio desempeñan un papel fundamental en la experiencia educativa de los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Paz y Esperanza. En particular, se identificó una correlación negativa y significativa entre los hábitos de estudio y los niveles de ansiedad académica, lo cual sugiere que una mayor estructuración y organización de los hábitos académicos actúa como un factor protector ante la ansiedad.

Este hallazgo coincide con investigaciones previas, como la de Cassady y Johnson (2002), quienes demostraron que una planificación adecuada y el uso de estrategias efectivas reducen la activación emocional negativa frente a exámenes. Asimismo, Cano-García y Justicia (1993) señalaron que el uso sistemático de técnicas de estudio eficaces se asocia no solo con un mejor rendimiento, sino también con una mayor autoconfianza y control emocional en el contexto académico.

En cuanto a las dimensiones del hábito de estudio, se observaron fortalezas en el lugar de estudio, las técnicas empleadas y la planificación, mientras que las debilidades se concentraron en la realización de tareas y la actitud general hacia el estudio. Estos aspectos reflejan una necesidad de fortalecer la responsabilidad académica y la motivación intrínseca, dimensiones que están estrechamente ligadas con el compromiso escolar y el sentido de propósito (Zimmerman, 2002).

Sin embargo, no se encontró una correlación significativa entre los hábitos de estudio y el puntaje obtenido en la Prueba Saber 11°, ni entre la ansiedad y dicho puntaje. Esta ausencia de relación directa sugiere la posible influencia de variables intervinientes no contempladas en esta investigación, tales como el nivel socioeconómico, la calidad del acompañamiento pedagógico, el acceso a recursos académicos o las trayectorias escolares previas, lo cual ha sido señalado en

estudios como los de Ortega et al. (2021) y Pizeta et al. (2019). En consecuencia, el rendimiento en pruebas estandarizadas de alta exigencia no debe analizarse de forma aislada, sino como el resultado de múltiples factores estructurales, contextuales e individuales.

A pesar de la baja asociación directa con el puntaje Saber 11°, los resultados permiten reafirmar la relevancia de fomentar hábitos académicos saludables, ya que su efecto positivo en la reducción de la ansiedad tiene implicaciones importantes para el bienestar emocional y la estabilidad psicológica de los estudiantes. En este sentido, se destaca que, aunque la mayoría de los estudiantes presentaron niveles bajos o moderados de ansiedad, existe un grupo con ansiedad severa que requiere intervención prioritaria por parte del equipo psicoeducativo de la institución.

La única relación estadísticamente significativa —entre hábitos de estudio y ansiedad— debe ser interpretada como una evidencia clave para diseñar propuestas de intervención psicoeducativa integrales, que articulen el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales. Dichas propuestas deben contemplar el fortalecimiento de habilidades de autorregulación, técnicas de estudio, manejo del tiempo y estrategias de afrontamiento emocional, siguiendo una perspectiva holística del aprendizaje y el bienestar (Pekrun, 2014).

8. Recomendaciones

Conjuntamente, es importante que la Institución Educativa Paz y Esperanza implemente planes institucionales que contribuyan al fortalecimiento de los hábitos de estudio de los estudiantes. Tales propuestas podrían estar centradas en la elaboración de talleres de planificación académica, técnicas de aprendizaje autónomo o estrategias de manejo del tiempo, por poner ejemplos. Se podrían implementar como parte de la jornada escolar en el aula como una asignatura en el currículo transversal de orientación académica.

Por otro lado, también se propone diseñar e implementar un plan de apoyo psicoemocional dirigido específicamente a los estudiantes de grado 11, con el acompañamiento psicoeducativo individual y grupal, orientado a la prevención y atención de la ansiedad escolar pero siempre contando con el trabajo articulado del equipo de orientación escolar, docentes y directivos para intentar fomentar una cultura institucional que potencie la escucha.

Finalmente, otra propuesta sería que la Institución Educativa Paz y Esperanza diseñase e implementase propuestas que sirvan para sensibilizar a los docentes, así como a los padres y madres sobre la importancia de dotar a los estudiantes de un tratamiento emocional y el desarrollo de los hábitos de estudio como mecanismos centrales para el logro del éxito académico. Aliarse para fortalecer los vínculos familia-escuela posiblemente generaría mejores condiciones de compromiso escolar de los estudiantes y favorecería la autorregulación emocional de los estudiantes.

Desde el área de una evaluación institucional, se podría seguir aplicando de forma periódica instrumentos como el BAI, así como el CHTE para seguir de un modo exhaustivo los niveles de ansiedad y los patrones de estudio del estudiantado y así detectar riesgos psicoeducativos.

Por último, la propuesta final es que se generasen espacios de formación docente que permitiesen a los profesores adquirir herramientas para la detección de los signos de ansiedad en el aula, así como también para el diseño de estrategias pedagógicas que puedan estar indicadas por las necesidades psicoemocionales de los estudiantes. Lo que, sin duda, puede hacer que mejoren las condiciones ambientales escolares y las posibilidades que tienen los estudiantes para conseguir los aprendizajes esperados en aulas de exigencia alta como la del grado 11 y la preparación de la prueba Saber.

9. Referencias

- Solano Dávila OL, Salas Vásquez BJ, Manrique Flores SM, Núñez Lira LA. Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del área de Ciencias Básicas de Lima (Perú). *Rev Cienc Salud*. 2022;20(1):1-15.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.10716>
- Castiblanco Ochoa, D. J. (2023). Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Salud [Trabajo de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A]. Repositorio Institucional U.D.C.A.
<https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/5c044da6-901c-4ebc-97ee-5207c572f9de/content>
- Soto Aguirre, J. A. (2022). Comprensión lectora y desempeño académico en estudiantes de grado undécimo: Investigación correlacional haciendo uso de una prueba Saber 11° digital y del pensamiento computacional institucional [Tesis de maestría, Universidad de Santander].
- Lemos Rentería, M. I., Zapata Rueda, C. M., & Delgado Arroyo, L. (2024). Evaluación del estrés académico y sus efectos sobre el rendimiento en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 27(51), 1–30. <https://doi.org/10.17081/psico.27.51.6464>
- Álvarez, M., & Fernández, A. (2020). Ansiedad académica en adolescentes: una revisión desde la psicología educativa. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 45–60.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Memoria humana: un sistema propuesto y sus procesos de control. *Revisión psicológica*, 83(5), 303-330. <https://doi.org/10.1037/h0027473>
- Ausubel, D. P. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Grune y Stratton. Beck, A. T., Steer, R. A., & Carbin, M. G. (1988). Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck: Veinticinco años de evaluación. *Revisión de psicología clínica*, 8(1), 77-100.

Boekaerts, M. (2002). Motivación para aprender. Serie Prácticas Educativas.

Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Psicología desde el Caribe*, (19), 72-91.

Cano-García, F., & Justicia, F. (1993). Estrategias, estilos y enfoques de aprendizaje: Un análisis con estudiantes universitarios españoles. *Revista Europea de Psicología de la Educación*, 8(4), 425-437.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Ansiedad cognitiva ante los exámenes y rendimiento académico. *Psicología de la Educación Contemporánea*, 27(2), 270–295.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, Ley General de Educación.

Diario Oficial N° 41.351. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Congreso de la República de Colombia. (2010). Decreto 869 de 2010, Por el cual se reglamenta la prueba Saber 11°. Diario Oficial N° 47.379. <https://www.icfes.gov.co/>

- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1616 de 2013, Por la cual se establece el marco normativo para la promoción, prevención y atención de la salud mental en Colombia. Diario Oficial N° 48.348. <https://www.minsalud.gov.co/>
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Diario Oficial N° 49.685. <https://www.mineducacion.gov.co/>
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). El Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI): Propiedades psicométricas en una población de estudiantes universitarios hispanos. *Medición educativa y psicológica*, 67(2), 241-258.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- García-Ros, R., & Pérez-González, J. C. (2020). La relación entre ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 125-135. <https://doi.org/10.5093/rpe2020a8>
- González, J. J., Luna, E., & Vargas, D. (2015). Factores asociados al rendimiento académico en pruebas estandarizadas: un análisis desde la equidad. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 197–221.
- González, M., & Tourón, J. (1992). Estudio de los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 50(193), 269-285.
- Husain, I., Shaukat, Z., & Iqbal, M. (2019). El papel de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio de Pakistán. *Revista Internacional de Gestión Educativa*, 33(5), 935-949. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2019-0202>
- ICFES. (2020). Resultados e impacto de las pruebas Saber. <https://www.icfes.gov.co/> ICFES. (2023). Resultados de la prueba Saber 11°. <https://www.icfes.gov.co/>

Institución Educativa Paz y Esperanza. (2024). Reporte anual de remisiones a orientación escolar.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Resolución 675 de 2019 del ICFES, Por la cual se establecen las directrices técnicas y operativas para la administración de la prueba Saber 11°. <https://www.icfes.gov.co/>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Estrés, valoración y afrontamiento. Publicación Springer.

León, B., & Felipe, R. (2019). Hábitos de estudio y ansiedad: su influencia en el aprendizaje.

Revista Electrónica de Psicología Educativa, 25(1), 18–31.

Martínez, L., Pérez, J., & Rodríguez, M. (2021). Impacto de los hábitos de estudio en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria en Bogotá. Revista Colombiana de Educación, 85, 47-62. <https://doi.org/10.17533/udea.rce.2021.85.02>

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Políticas públicas para el acceso a la educación superior. <https://www.mineduccion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Políticas públicas educativas en Colombia. <https://www.mineduccion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Informe sobre el impacto de las pruebas Saber 11 en el sistema educativo colombiano.

Monteiro, A., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2014). Ansiedad y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1(37), 103–118.

Ortega, L., García, L., & Gómez, A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en pruebas estandarizadas. Revista Colombiana de Educación, 84, 35-53.

Pineda-Báez, C., Tamayo, A. M., & Obando, C. (2014). Pruebas estandarizadas y contexto:

reflexiones desde la evaluación educativa en Colombia. *Educación y Educadores*, 17(2), 289–308.

Pizeta, F. A., De Abreu Ramos-Cerqueira, A. T., & Loureiro, S. R. (2019). Study and test anxiety in students: The role of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 139, 194-199.

Rodríguez, A., & Gómez, L. (2022). Ansiedad académica y rendimiento en estudiantes de grado 11 en Cundinamarca: Un análisis contextual. *Revista de Investigación en Educación*, 19(3), 111-126. <https://doi.org/10.36084/rie.2022.19.03>

Rodríguez, J., & Martínez, A. (2020). Devolución curricular y ajustes pedagógicos: un análisis de las políticas educativas en Colombia. Universidad de los Andes.

Sánchez, J., & Valdés, L. (2017). Estrategias de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un enfoque práctico. Editorial Universitaria.

Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Spielberger, C. D. (1972). Teoría y medición de la ansiedad. En C. D. Spielberger (Ed.), *Ansiedad: tendencias actuales en teoría e investigación* (Vol. 1, págs. 3-20). Prensa académica.

Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Rosário, P. (2009). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio sobre sus determinantes y efectos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257– 274.

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). La relación entre la fuerza del estímulo y la rapidez de la formación de hábitos. *Revista de Neurología y Psicología Comparadas*, 18(5), 459-482.

<https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

Zimmerman, B. J. (2000). Alcanzando la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En

M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (pp. 13- 39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

Adrogué, C., Daura, F. T., del Río, D., & Favarel, I. (2021). Impact of learning skills and strategies on academic performance. *Revista Educación*, 45(1), 1–20.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41065>

García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2020). Relación entre ansiedad académica y rendimiento en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 67–74.

CORREA, M 1998 Programa de Hábitos de Estudio para Estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica. Tesis de

Maestría. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas

Ramírez Gatica, H. V. (2015). Los hábitos de estudio en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación Artística Pública Lorenzo Luján Darjón de Iquitos, durante el año 2011 [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio UNMSM.

Salinas Padilla, H. A., Díaz Perera, J. J., Álvarez Amezcua, C. D., & Saucedo Fernández, M. (2021). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de

aprendizaje. Universidad Autónoma del Carmen.

<https://revistas.unacar.mx/index.php/educacion/article/view/438>

BELAUNDE TRELLES, Inés. 1994, Hábitos de estudio. En: Revista de la Facultad de

Psicóloga de la Universidad

Femenina del Sagrado Corazón, año 2, n° 2, octubre, Lima, pp148.

Anexos

ANEXO 1. Cuestionario BAI

En el cuestionario hay una lista de síntomas comunes de la ansiedad. Lea cada uno de los ítems atentamente, e indique cuanto le ha afectado en la última semana incluyendo hoy:

Inventario de Ansiedad de Beck (BAI)

	En absoluto	Levemente	Moderadamente	Severamente
1 Torpe o entumecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Acalorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Con temblor en las piernas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Incapaz de relajarse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Con temor a que ocurra lo peor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Mareado, o que se le va la cabeza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Con latidos del corazón fuertes y acelerados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Inestable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Atemorizado o asustado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Nervioso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	En absoluto	Levemente	Moderadamente	Severamente
11 Con sensación de bloqueo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Con temblores en las manos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Inquieto, inseguro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Con miedo a perder el control.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Con sensación de ahogo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Con temor a morir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Con miedo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Con problemas digestivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Con desvanecimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Con rubor facial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	En absoluto	Levemente	Moderadamente	Severamente
21 Con sudores, fríos o calientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anexo 2. Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (chte)

CUESTIONARIO DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO (CHTE)

Nombre: _____ Edad: _____
Programa Educativo: _____ Sexo: M F

A continuación encontrarás unas preguntas que se refieren a tu forma de estudiar. Léelas con detenimiento y contéstalas marcando en la hoja de respuestas el espacio del:

SÍ, si lo que se dice coincide SIEMPRE o CASI SIEMPRE con tu forma de estudiar.

NO, si lo que se dice NO coincide NUNCA o CASI NUNCA con tu forma de estudiar.

En caso de duda, contesta **SÍ** o **NO** teniendo en cuenta lo que te ocurre con más frecuencia. Recuerda que sólo debes dar una respuesta a cada pregunta. Si te equivocas, debes borrar cuidadosamente la marca y señalar la otra.

Debes ser sincero y contestar a todas las preguntas, pues estos datos servirán para conocer cuál es tu situación en el estudio personal y mejorar, si es necesario, aquellos aspectos que lo requieran. Si no has comprendido algo puedes preguntarlo ahora.

NO COMIENCES A CONTESTAR HASTA QUE TE LO INDIQUEN

- | | | |
|---|----|----|
| 1. ¿Tienes claras las razones por las que estudias? | SI | NO |
| 2. ¿Sueles cambiar con cierta frecuencia el lugar donde estudias en tu casa? | SI | NO |
| 3. ¿Procuras estudiar en aquellas horas en que te encuentras en mejores condiciones para aprender? | SI | NO |
| 4. ¿Te has parado a pensar sobre el número de actividades que realizas cada día y el tiempo que le dedicas a cada una de ellas? | SI | NO |
| 5. ¿Acostumbras a mirar el índice y los apartados más importantes de un tema antes de comenzar a estudiar? | SI | NO |
| 6. ¿Tomas nota de las explicaciones de los profesores? | SI | NO |
| 7. ¿Lees con detenimiento los enunciados de las preguntas? | SI | NO |
| 8. ¿Consideras el estudio una ocasión para aprender? | SI | NO |
| 9. ¿Tu lugar de estudio está alejado de ruidos y otras cosas que impidan concentrarte? | SI | NO |
| 10. Antes de empezar tu trabajo, ¿haces un esquema de los aspectos más importantes que vas a desarrollar? | SI | NO |
| 11. ¿Sueles dormir, por lo menos, 8 horas cada día? | SI | NO |
| 12. ¿Tienes una idea general de lo que vas a estudiar a lo largo del curso en cada materia o asignatura? | SI | NO |
| 13. Antes de estudiar el tema con profundidad, ¿realizas una lectura rápida del mismo para hacerte una idea general? | SI | NO |
| 14. Antes de escribir la respuesta, ¿piensas detenidamente lo que vas a contestar y cómo lo vas a hacer? | SI | NO |
| 15. Cuando comienzas a estudiar, ¿tardas bastante tiempo en concentrarte? | SI | NO |
| 16. En el lugar donde estudias habitualmente, ¿hay personas o cosas que distraen tu atención? | SI | NO |
| 17. Cuando tomas notas, ¿sueles copiar al pie de la letra lo que dice el profesor? | SI | NO |



Autores: M. Álvarez y R. Fernández
Copyright © 1989, 2005 by TEA Ediciones, S.A. – Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID.
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados – Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE
Printed in Spain. Impreso en España.

18.	¿Sueles dormir mal y por la mañana te sientes cansado y poco repuesto?	SI	NO
19.	¿Has elaborado un plan de trabajo en función del tiempo de que dispones y de las asignaturas que tienes?	SI	NO
20.	Cuando has de hacer un trabajo, ¿sueles comentar con tu profesor el esquema y desarrollo del mismo?	SI	NO
21.	Después de una primera lectura del tema, ¿haces una lectura lenta y reposada para buscar las ideas más importantes?	SI	NO
22.	Cuando faltas a clase, ¿sueles informarte a través de un compañero o del profesor de lo que se ha realizado y se ha de realizar?	SI	NO
23.	En un examen o ejercicio, ¿repartes el tiempo para cada pregunta?	SI	NO
24.	Cuando no comprendes algo, ¿lo anotas para luego consultarlo?	SI	NO
25.	¿Tienes luz suficiente (luz natural o lámpara para estudiar sin forzar la vista)?	SI	NO
26.	¿Combinas el tiempo que dedicas al estudio con el tiempo de descanso?	SI	NO
27.	¿Dedicas a cada asignatura el tiempo necesario que pueda asegurarte un buen resultado?	SI	NO
28.	¿Subrayas las ideas más importantes a medida que vas estudiando un tema?	SI	NO
29.	¿Sueles abrir un poco la puerta/ventana de tu habitación de estudio para que se ventile?	SI	NO
30.	En el caso que necesites información para hacer un trabajo, ¿sabes cómo encontrarla?	SI	NO
31.	¿Cuidas de que tu expresión escrita sea clara, ordenada y comprensiva?	SI	NO
32.	¿Tratas de estudiar sólo lo justo para una prueba o control?	SI	NO
33.	¿Has notado que los resultados en tus estudios son bajos cuando tienes el tiempo demasiado ocupado en otras cosas?	SI	NO
34.	¿Sigues el plan de trabajo que te has propuesto desde el principio del curso?	SI	NO
35.	En tu lugar de estudio, ¿dispones de suficiente espacio para tener organizado y a mano todo el material que necesitas?	SI	NO
36.	Antes de empezar a estudiar, ¿piensas lo que vas a hacer y cómo vas a distribuir el tiempo?	SI	NO
37.	Resumes lo más importante de cada uno de los apartados del tema, para elaborar después una síntesis general?	SI	NO
38.	¿Cabe en tu mesa todo lo que necesitas para el estudio?	SI	NO
39.	Cuando buscas información en un libro, enciclopedia, etc., para realizar un trabajo, ¿te limitas a copiar al pie de la letra lo que lees?	SI	NO
40.	¿Sueles interrumpir tus sesiones de estudio en casa?	SI	NO
41.	¿Te has acostumbrado a hacer esquemas, croquis, cuadros, gráficos, etc., cuando estudias un tema?	SI	NO
42.	¿Intentas sobreponerte con interés, con ánimo, ante un bajón en las notas?	SI	NO
43.	¿A tu silla de estudio le falta respaldo?	SI	NO
44.	¿Tienes organizado todo el material que se ha trabajado en cada materia?	SI	NO
45.	¿La altura de tu silla de estudio te permite apoyar bien los pies en el suelo?	SI	NO
46.	Cuando terminas tu sesión de estudio personal, ¿sueles acabar las tareas que te habías propuesto?	SI	NO
47.	¿La altura de la mesa está proporcionada a la silla?	SI	NO
48.	¿Tienes la costumbre de preparar los exámenes con poco tiempo de antelación?	SI	NO
49.	¿Relacionas el tema estudiado con lo aprendido anteriormente?	SI	NO
50.	¿Descuidas la redacción y presentación del trabajo?	SI	NO
51.	¿Acostumbras a memorizar las ideas más importantes que has resumido en un tema o lección?	SI	NO
52.	¿Pones de tu parte todo lo que puedes para asegurarte unos buenos resultados en tu tarea escolar?	SI	NO
53.	¿Te acercas excesivamente sobre el libro cuando estudias?	SI	NO
54.	¿Aprovechas algún momento del fin de semana para repasar aquellos temas que te han quedado más flojos?	SI	NO
55.	Si te sobra tiempo, ¿entregas el examen inmediatamente sin repasar de nuevo las respuestas?	SI	NO
56.	¿Sueles indicar el nombre de todos aquellos materiales (libros, enciclopedias, revistas, etc.) que has utilizado en el trabajo?	SI	NO

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS PREGUNTAS



Autores: M. Álvarez y R. Fernández
Copyright © 1989, 2005 by TEA Ediciones, S.A. – Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID.
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados – Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE
Printed in Spain. Impreso en España.

CUESTIONARIO DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO (CHTE)

PERFIL

Nombre: _____ Edad: _____
Programa Educativo: _____ Sexo: M F

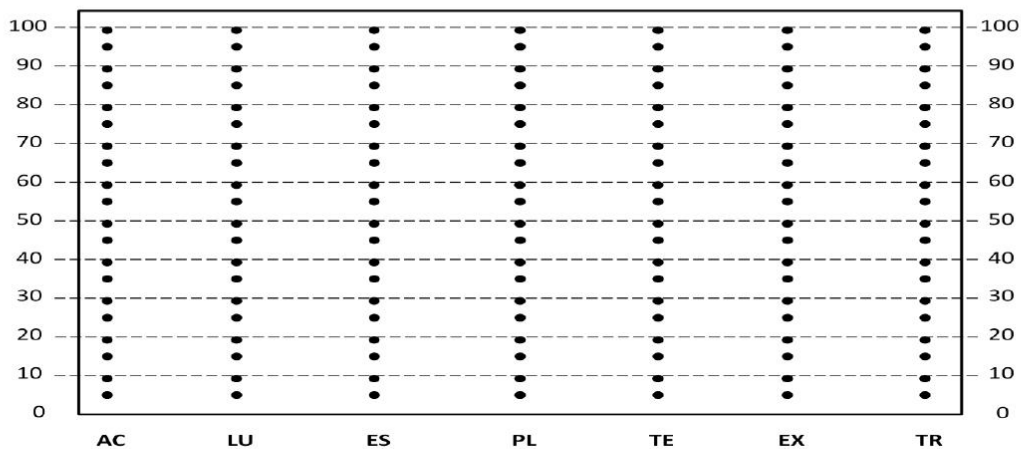
A partir de este cuestionario se puede obtener siete puntuaciones, en los aspectos o escalas que vienen a continuación

AC- Actitud general ante el estudio ES- Estado físico TE-Técnicas de estudio TR- Trabajos
LU- Lugar de estudio PL-Plan de trabajo EX- Exámenes y ejercicios

Para elaborar tu Perfil en los hábitos y Técnicas de Estudio hay que obtener las puntuaciones (PD) en los aspectos anteriores, transformarlas en porcentajes y trasladarlos al Perfil:

- En cada escala, compara tus respuestas con las que aparecen aquí debajo (son las que se ajustan a lo que sería el ideal de un buen estudiante), y marca con una X las que coinciden.
- Cuenta el total de x en cada columna y anótalo en el espacio que hay al final.
- Divide el total por la puntuación máxima anotada debajo, y multiplica el resultado por 100.
- Anota este porcentaje (Pc) y trasládalo a la columna de puntos de Perfil.

	AC	LU	ES	PL	TE	EX	TR
1	SI _____	2 NO _____	3 SI _____	4 SI _____	5 SI _____	7 SI _____	10 SI _____
6	SI _____	9 SI _____	11 SI _____	12 SI _____	13 SI _____	14 SI _____	20 SI _____
8	SI _____	16 NO _____	18 NO _____	19 SI _____	17 NO _____	23 SI _____	30 SI _____
15	NO _____	25 SI _____	26 SI _____	27 SI _____	21 SI _____	31 SI _____	39 NO _____
22	SI _____	29 SI _____	33 SI _____	34 SI _____	28 SI _____	55 NO _____	50 NO _____
24	SI _____	35 SI _____	53 NO _____	36 SI _____	37 SI _____		56 SI _____
32	NO _____	38 SI _____		40 NO _____	41 SI _____		
42	SI _____	43 NO _____		44 SI _____	49 SI _____		
46	SI _____	45 SI _____		48 NO _____	51 SI _____		
52	SI _____	47 SI _____		54 SI _____			
PD	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>
	Máx=10	Máx=10	Máx=6	Máx=10	Máx=9	Máx=5	Máx=6
PC	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>	<input style="width: 50px;" type="text"/>



Autores: M. Álvarez y R. Fernández
Copyright © 1989, 2005 by TEA Ediciones, S.A. – Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID.
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados – Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE
Printed in Spain. Impreso en España.

