



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y
ORIENTACIÓN

ADAPTACIÓN DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO DE C.G.
WRENN

TUTORA:
ZORAIDE LUGLI

AUTORES:
ORLANDO ANGULO
BÁRBARA RODRÍGUEZ

CARACAS, ENERO DE 2014



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación

Adaptación del Inventario de Hábitos de Estudio de C.G. Wrenn

(Trabajo de Licenciatura presentado ante la escuela de Psicología, como requisito para optar al título de licenciado(a) en Psicología)

Tutora:

Zoraide Lugli

Autores:

Orlando Angulo
Bárbara Rodríguez

Caracas, Enero de 2014

Orlando Angulo y Bárbara Rodríguez, estudiantes de la mención Asesoramiento Psicológico y Orientación, Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Para correspondencia con relación al presente trabajo de investigación, favor comunicarse a las siguientes direcciones: orlando15ps@gmail.com; barbara_alexandra_15@hotmail.com.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos primeramente a Dios por ser testigo de este trabajo y acompañarnos en su desarrollo.

Agradecemos a nuestra familia por la confianza y el apoyo otorgado durante todo el proceso académico.

A todos los profesores, que brindaron su apoyo durante el camino de formación y fueron un ejemplo a seguir por su actitud ética y compromiso pedagógico.

A todas aquellas personas que fueron una pieza fundamental para el desarrollo de este proyecto: expertos, estudiantes, asesores y compañeros de carrera.

A mi compañero(a), por aceptar el reto de trabajar juntos y, demostrar, que a pesar de las diferencias, somos un gran equipo.

Finalmente agradecemos a nuestra tutora, por ser una guía, una amiga; en fin, una verdadera maestra. Mil gracias “Zory”.

Bárbara y Orlando

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a todos los investigadores en el ámbito educativo y psicólogos que hacen uso correcto y ético de las pruebas como herramienta para la evaluación objetiva de las personas.

Bárbara y Orlando

Adaptación del Inventario de Hábitos de Estudio de C. G. Wrenn

Autores: Orlando Angulo y Bárbara Rodríguez

orlando15ps@gmail.com barbara_alexandra_15@hotmail.com

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología

Resumen

El Inventario de Hábitos de Estudio de C.G. Wrenn es un instrumento de amplio uso para el diagnóstico en el asesoramiento académico y dentro de las investigaciones educativas. Sin embargo, actualmente no cuenta con estudios respecto a las propiedades psicométricas que lo componen. De allí pues, que la presente investigación tuvo como objetivo determinar la validez y confiabilidad del Inventario en una muestra comprendida por 330 estudiantes de los dos primeros años de la Universidad Central de Venezuela, sede los Chaguaramos. La validez de contenido se obtuvo a través de la evaluación de expertos con respecto a la redacción de los ítems, vocabulario acorde al contexto venezolano y congruencia del ítem con la dimensión, del cual se encontró un alto nivel de acuerdo entre los expertos y las especificaciones de la prueba. Se realizó un análisis factorial para evaluar la correspondencia de los ítems con las dimensiones de la prueba, obteniéndose una estructura de dos factores que explica el 22,37% de la varianza. Para la confiabilidad se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, siendo el índice obtenido, para el total de la prueba, superior a 0.71. Este estudio presenta evidencia de que el instrumento es válido y confiable para la muestra de estudiantes evaluada.

Palabras claves: confiabilidad, hábitos de estudio, inventario, validez.

Adaptation of Inventory Study Habits from C. G. Wrenn

Autores: Orlando Angulo y Bárbara Rodríguez

orlando15ps@gmail.com barbara_alexandra_15@hotmail.com

Universidad Central de Venezuela

Escuela de Psicología

Abstract

The inventory of study habits from C.G Wrenn is an instrument widely used for diagnosis in academic guidance and within educational investigations. However, at present it doesn't have studies related to the psychometric properties contained within. Because of this, the present investigation objective is to determine the validity and reliability of such inventory in a sample collected of 330 students of the first two years in the Universidad Central de Venezuela, located in Los Chaguaramos. On the facts of results, validity of content was obtained throughout expert conclusions about the item transcription, vocabulary suited to the Venezuelan context and congruence between the item and the dimension, finding a high level of agreement between the experts and the specifications of the test. A factorial analysis was performed to evaluate the relationship between items and the dimensions of the test, resulting in a structure of two factors that explains 22.37% of the variance. For reliability a Cronbach's Alfa Coefficient was calculated; the result of the whole test was over 0.71. This research shows evidence that the Instrument is valid and reliable for the evaluated sample of students.

Key Words: reliability, study habits, inventory, validity.

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN	1
II. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	4
III. OBJETIVOS	8
3.1. Objetivo General	8
3.2. Objetivos Específicos	8
IV. MARCO TEÓRICO	9
4.1. Instrumentos Psicométricos en el Asesoramiento Psicológico	9
4.2. Rendimiento Académico	10
4.2.1. Técnicas y Métodos de Estudio	10
4.3. Hábitos de Estudio	11
4.3.1. Influencia de los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico	12
4.4. Aproximación de los Hábitos a través de los Inventarios	13
4.5. Adaptación de los Tests para su Uso	15
4.5.1. Directrices para la Adaptación de los Tests	16
V. MARCO METODOLÓGICO	19
5.1. Análisis de Variables	19
5.1.1. Variable de Estudio: Hábitos de Estudio	19
5.1.1.1. Definición Teórica	19
5.1.1.2. Definición Operacional	19
5.1.2. Variables Controladas	19
5.1.2.1. Instrucciones	19
5.1.2.2. Materiales	19
5.1.3. Variables Extrañas No Controladas	20
5.1.3.1. Administración de la Prueba	20
5.1.3.2. Condiciones Psicofísicas de los Participantes	20
5.1.3.3. Deseabilidad Social	20
5.2. Tipo de Estudio y Diseño de Investigación	20
5.3. Muestra o Participantes	21
5.3.1. Población	21

5.3.2. Muestra	21
5.3.2.1. Criterios de inclusión	22
5.3.2.2. Criterios de exclusión	22
5.4. Contexto del Estudio	24
5.5. Técnicas de Recolección de Información	24
5.6. Procedimiento	26
5.6.1. Fase preparatoria	26
5.6.2. Fase de Aplicación	27
5.6.3. Fase de Tratamiento Estadístico de los Datos y Análisis de Resultados	27
5.7. Consideraciones Éticas	28
VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	30
6.1. Validez	30
6.1.1. Validez de Contenido	30
6.1.2. Validez de Constructo: Análisis Factorial	34
6.2. Confiabilidad	42
VII. CONCLUSIONES	46
VIII. LIMITACIONES	48
IX. RECOMENDACIONES	49
X. REFERENCIAS	50
ANEXOS	55

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 Descripción de la Muestra Utilizada para la Fase de Aplicación	22
TABLA 2 Estadísticos por Edad	24
TABLA 3 Distribución de Frecuencias Según el Año de Carrera	24
TABLA 4 Descripción de la Muestra de Expertos para la Evaluación del Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn	26
TABLA 5 Tabla de Especificaciones del nivel de Acuerdo Referente a la Redacción del Ítem y a la Dimensión	31
TABLA 6 Distribución de los Ítems por Dimensión en base al Acuerdo Entre Expertos	32
TABLA 7 Distribución de los Ítems por Dimensión, Versión Corregida	33
TABLA 8 Prueba KMO y Esfericidad de Bartlett	35
TABLA 9 Varianza Total Explicada	36
TABLA 10 Matriz de Componentes Rotados	37
TABLA 11 Agrupación de los Ítems en sus Componentes	39
TABLA 12 Resultados de Alfa de Cronbach	43
TABLA 13 Estadísticos de las Respuesta de la Muestra al IHE-W	45

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 Porcentaje de Estudiantes Provenientes de Planteles Públicos y Privados	23
FIGURA 2 Gráfico de Sedimentación	36

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 Versión Revisada del Formato Original del Inventario de Hábitos de Estudio de C. G. Wrenn	56
ANEXO 2 Formato Original del Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn	58
ANEXO 3 Consentimiento Informado	60
ANEXO 4 Tabla de Especificaciones	61

I. INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto educativo, los hábitos de estudio guardan estrecha relación con las estrategias y los estilos de aprendizaje que pone en práctica el estudiante para lograr el éxito académico deseado. En una forma más específica, la exploración de los hábitos de estudio proporciona información completa sobre la motivación e interés hacia el aprendizaje, la capacidad de solución de problemas y el grado de concentración que pone en práctica la persona durante el estudio; así como facilita la identificación y evaluación sistemática de aquellas fortalezas y debilidades que posee el educando en relación a esta actividad (López, 1996). En resumen, la evaluación de los hábitos de estudio permite al psicólogo asesor diagnosticar, pronosticar y ejercer líneas de acción con respecto a las actitudes, condiciones y hábitos con que se enfrenta el estudiante en su quehacer académico.

En el área académica o psicoeducativa, la evaluación de los hábitos de estudio va de la mano con procesos decisionales de inclusión o exclusión del estudiante dentro de instituciones educativas (colegios, facultades, etc.), ejerciendo así una influencia significativa en las actitudes vocacionales del alumno y en su futuro profesional (López, 1996).

Con el fin de no perjudicar al estudiante, debe evitarse el uso incorrecto de inventarios y demás instrumentos especializados en la medición de esta variable, procurando, en primer lugar, que se tomen en cuenta las propiedades psicométricas de los mismos, así como su adecuación para ser usados en distintas muestras (Cartagena, 2008). El llamado es entonces a promover el trabajo dirigido a la adaptación de los instrumentos existentes o a la construcción de nuevos materiales (escalas, inventarios, encuestas, etc.), especialmente en Latinoamérica, pero siempre contando con propiedades apropiadas de validez y confiabilidad, lo que garantizará el uso adecuado y ético de estas pruebas en nuestra región, además de obtener medidas válidas, confiables y objetivas de las distintas variables de interés.

Cuando se habla de los instrumentos utilizados para la medición de los hábitos de estudio, existe una gama de opciones de las que el investigador puede valerse para

escoger la que más se adecue a sus necesidades de estudio. No obstante, el valor de la mayor parte de estos instrumentos se basa en resultados de validez de contenido, siendo éste el método por excelencia utilizado para este tipo de pruebas, quedando en duda otros procedimientos para determinar la validez del mismo.

En cuanto al Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn, la realidad no es distinta. Diversas investigaciones que han utilizado este instrumento, mayoritariamente en Latinoamérica (Salas, 2005; Toro, 2007; Cruz y Quiñones, 2011), acatan los resultados de su uso como inequívocos, ignorando la “fortaleza” psicométrica del instrumento o las características de la muestra utilizada (factores personales, sociales, de contexto, entre otras). En el caso de Venezuela, no se encuentran investigaciones que se centren en el análisis de este instrumento o del comportamiento de su variable en una muestra local. Sin embargo, la propuesta de realizar trabajos dedicados a este instrumento sigue haciéndose desde escuelas de psicología como la de La Universidad Central de Venezuela, específicamente desde la mención Asesoramiento Psicológico y Orientación; así como también se mantiene vigente el uso de este instrumento en diversos servicios psicológicos dentro de esta casa de estudio.

Es por ello que la finalidad de esta investigación está orientada a determinar la validez y confiabilidad del Inventario de Hábitos de Estudio, elaborado por Gilbert Wrenn en 1975. La misma se llevará a cabo recolectando los datos de aplicaciones de este instrumento en una muestra representativa de estudiantes pertenecientes a la Universidad Central de Venezuela (UCV).

A continuación se presenta el planteamiento y justificación de nuestro problema de investigación. Seguidamente se vincula el uso de pruebas psicométricas con el asesoramiento psicológico, para luego abordar el tema de los hábitos de estudio como medio de obtención y desarrollo de aprendizajes.

Más adelante se hará un recuento de algunos de los cuestionarios e inventarios más utilizados para la exploración de los hábitos de estudio, junto con la descripción del Inventario de Hábitos de Estudio de Gilbert Wrenn. Igualmente, uno de los

puntos está dedicado a la importancia y necesidad de la adaptación de tests educativos y psicológicos.

Finalmente, se expone la metodología propuesta para recolectar, procesar y analizar los datos, así como el procedimiento necesario para lograr los objetivos planteados.

II. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El desarrollo de pruebas criterioles en Latinoamérica es relativamente nuevo y existen sólo algunas pocas experiencias documentadas acerca de estudios de validez y confiabilidad apropiados para este tipo de pruebas (Leyva, 2011).

Al hacer esta investigación, sobre el Inventario de Hábitos de Estudio de C. G. Wrenn (1975), fue muy escasa la información que se obtuvo sobre el propio instrumento en cuanto a estudios de validez y confiabilidad. Se realizaron búsquedas exhaustivas en distintas bases de datos como; EBSCO, Wilson, IEEE, Ebrary, Redalyc, Scielo, Dialnet, entre otras; a pesar de eso, no se encontró mayor información sobre estudios psicométricos realizados a esta prueba, lo cual se convierte en nuestro punto de partida para dar inicio a este trabajo.

Según Wrenn (1975), no se tiene conocimiento de que exista en el presente un método adecuado para determinar su confiabilidad y validez. Sin embargo, existen investigaciones que se llevaron a cabo en La Universidad de Stanford y Minnesota para determinar dichas propiedades psicométricas y adaptarlo a la muestra con la cual se trabajó (Wrenn, 1975).

Diversos autores encargados en la investigación dentro del área educativa (Cruz y Quiñones, 2011; Salas, 2005; Toro, 2007) se han valido de este instrumento para sus trabajos. Sin embargo, encontramos que esta prueba se encuentra contextualizada a una población ajena a la cultura del venezolano, lo cual pudiese estar arrojando un sesgo en los resultados expuestos en estudios anteriores.

Aunado a lo anteriormente expuesto, dentro la UCV encontramos distintos espacios dedicados a la asesoría y formación académica y vocacional de sus estudiantes, lo cual crea mayor inquietud de nuestra parte, puesto que muchos de los motivos por los cuales acude el estudiante son de tipo académico. Haciendo referencia al hábito de estudio, no se cuenta con un instrumento actual o adaptado que proporcione una evaluación objetiva del dominio de sus hábitos.

Específicamente, dentro de la Escuela de Psicología se encuentra la Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico (UAPA). En una entrevista a la psicóloga y jefa de este servicio, la licenciada María Leite (Comunicado personal, 23 de noviembre, 2012) afirma que las actividades que se realizan allí son de tipo preventivas y remediales en el ámbito de la asistencia académica y psicológica (si se amerita). En cuanto al tema de evaluación de los hábitos de estudio, la Lic. Leite reconoce la importancia de utilizar tests de este tipo como herramienta psicológica para identificar de forma más precisa las habilidades y debilidades que presenta el joven al momento de estudiar.

Una opinión similar suministró la licenciada Irene Ferreira (Comunicado personal, 16 de noviembre, 2012), psicóloga encargada del Servicio de Asesoramiento Psicológico (SAP), quien expresa que la utilización de un test de hábitos de estudio permitiría que el joven detectara cuáles son sus dificultades en el área académica con mayor rapidez.

Por otra parte, la licenciada María Matilde Salcedo, jefa de la Oficina de Bienestar Estudiantil (OBE) - Departamento de Psicología - (Comunicado personal, 15 de noviembre, 2012), considera necesario la utilización de los tests de hábitos de estudio y de estrategias de aprendizaje, pero confiesa no haber utilizado uno durante “bastante tiempo”, principalmente porque el que se ha manejado dentro del servicio es extenso y genera fatiga en los estudiantes.

En La UAPA se utiliza la Guía de Supervivencia del Estudiante y en el SAP (Servicio de Asesoramiento Psicológico) el Inventario de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio de Brown-Holtzman. Ninguna de las profesionales entrevistadas manifiesta tener conocimiento sobre el Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn (1975).

Sin embargo, éste es propuesto dentro de la mención Asesoramiento Psicológico y Orientación, específicamente en la materia de “Instrumentos para el Asesoramiento”, como unos de los inventarios más útiles en cuanto a identificación de conductas inadecuadas ante el estudio (diagnóstico).

A pesar de ello, es importante señalar que el Inventario de Hábitos de Estudio de C. G. Wrenn (1975), no cuenta con una adaptación a la población estudiantil en Venezuela, por lo que la realización de un ajuste de este inventario que vaya dirigida específicamente a la población de la Universidad Central de Venezuela sería de gran aporte para esta casa de estudio y futuras investigaciones dentro del campo psicométrico.

En atención a la problemática expuesta, hay que recordar que la Universidad Central de Venezuela es una institución que representa un importante y gran apoyo social en cuanto a los distintos servicios de asistencia y orientación psicológica/académica que ofrecen a todo público y a estudiantes matriculados. Dado esto, consideramos que es de suma importancia que estos servicios cuenten con un instrumento de hábitos de estudio actualizado que permita realizar una adecuada evaluación, clasificación y diagnóstico de aquellos quienes se forman o acuden a esta entidad.

Por último, es necesario hacer mención a la relación existente entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Según Cruz y Quiñones (2011), los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito académico, ya que por medio de estos se consolidan las bases que dan fluidez al estudio y tienen un predominio importante sobre los factores que influyen en la persona que aprende.

Atendiendo a las inquietudes que expresan muchos de los profesionales competentes en el área de asesoría académica, y considerando que:

- a) Los hábitos de estudio son un potente predictor del éxito académico y ayudan a desarrollar el aprendizaje.
- b) El uso de pruebas y/o tests psicométricos son de gran utilidad para la exploración, identificación y el diagnóstico de características de personalidad, así como las fortalezas y debilidades del individuo.
- c) Existe un profundo vacío en cuanto a las investigaciones orientadas a la adaptación de pruebas referidas al criterio, como los hábitos de estudios en muestras venezolanas.

d) El cuestionario de hábitos de estudio de Wrenn continua vigente como prueba para la evaluación de esta variable, siendo parte además del material enseñado dentro de la Escuela de Psicología de la UCV (específicamente en la mención de Asesoramiento Psicológico y Orientación), se planteó el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las propiedades psicométricas, en términos de validez y confiabilidad, del Inventario de Hábitos de estudio de Wrenn, en una muestra de estudiantes de la Universidad Central de Venezuela?

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

- Determinar las propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio elaborado por C.G. Wrenn (1975), en estudiantes de la Universidad Central de Venezuela.

3.2. Objetivos Específicos

- Determinar la validez de contenido del Inventario de Hábitos de Estudio elaborado por C. G. Wrenn (1975) en la muestra de estudio.
- Determinar la validez de constructo del Inventario de Hábitos de Estudio elaborado por C.G. Wrenn (1975) en la muestra de estudio.
- Determinar la confiabilidad de consistencia interna del Inventario de Hábitos de Estudio elaborado por C.G. Wrenn (1975) en la muestra de estudio.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. Instrumentos Psicométricos en el Asesoramiento Psicológico

Dentro del quehacer del asesor psicológico, además de valerse de la entrevista como principal técnica de intervención, y de poner en práctica las actitudes básicas planteadas por la teoría Humanista – Rogeriana; en algunas ocasiones hará uso de pruebas psicológicas que faciliten la interpretación de las conductas manifiestas de los asesorados, poniendo a prueba sus propias hipótesis e impresiones y obteniendo información que lo lleven a mejorar la calidad de su intervención; favoreciendo así al desarrollo y crecimiento personal del asesorado.

Dentro del sistema educativo venezolano, miles de jóvenes bachilleres presentan cada año evaluaciones diagnósticas que ponen a prueba su inteligencia, habilidades e intereses en distintas áreas; ésto con el fin de ingresar en alguna de las carreras técnicas o universitarias de su agrado. Incluso, al concluir estos estudios, se les podrá administrar pruebas psicológicas para determinar dónde trabajar; quedando así clara la influencia que tienen estas evaluaciones en la vida de las personas (Malo, 2008).

No obstante, al tratarse de una práctica humana, esta clasificación y selección mediante pruebas psicológicas no está exenta de riesgos (Blanco, 2004), por lo que el llamado es a los psicólogos, educadores y cualquier profesional con acceso al manejo de pruebas psicológicas, a fin de aumentar los esfuerzos por hacer un verdadero uso ético de estas valiosas herramientas de apoyo.

Dicho esto, la presente investigación se orienta a realizar un estudio psicométrico del Inventario de Hábitos de Estudio de Gilbert Wrenn (1975), el cual aportará información para realizar una evaluación integral de este constructo en la muestra de estudio.

4.2. Rendimiento Académico

Según un estudio realizado por Garbanzo (2007), el rendimiento académico es el resultado de sumar diversos y complejos factores que actúan sobre la persona que aprende, y se define mediante un valor (generalmente cuantitativo) que es atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. No obstante, ponderar la influencia específica de cada una de estas variables se ha vuelto una tarea difícil dentro de la investigación psicoeducativa.

En cuanto a esto, González-Pineda (2003) destaca la importancia de las diferencias individuales, los procesos evolutivos de cada alumno, tensiones emocionales, el tipo de institución escolar, e incluso, una deficiente integración social, como factores que inciden en el éxito o fracaso escolar.

Cuando se habla de las variables personales, se ha generalizado la idea de que los hábitos de estudio influyen considerablemente en los resultados escolares (Martínez y Torres, 2005). No obstante, no se debe incurrir en el error de confundir los hábitos, con las técnicas y los métodos de estudio; conceptos que suelen ser mencionados de forma indiferenciada en el lenguaje coloquial.

4.2.1. Técnicas y métodos de estudio

Las técnicas de estudio son estrategias, procedimientos o recursos de carácter cognitivo y meta-cognitivo vinculados al aprendizaje (Asarbai, 2012). Generalmente son críticas para alcanzar el éxito durante la formación académica, se les considera esenciales para conseguir buenas calificaciones, y son útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida. Son consideradas discretas, lo que quiere decir que pueden ser aprendidas en un período corto. Hernández (2005), las define como: “ayudas prácticas para la tarea de estudiar, son un producto artificial elaborado por el individuo con el propósito de mejorar la actividad realizada, de acelerar la producción y elevar la calidad de lo que se produce” (p.98).

Por su parte, un método es una serie de pasos sucesivos que conducen a una meta (Guerra, 2007). Al respecto, López (2007) define a los métodos de estudio

como “el camino adecuado para llegar a un fin académico propuesto, por consiguiente es fundamental para la vida, en especial en el campo de las relaciones intelectuales, pues tienen como propósito guiar y promover el estudio para alcanzar el éxito” (p.87). Por tanto, se puede decir que los métodos de estudio son procedimientos por los cuales un estudiante adopta una manera de aprender y esta se puede ir adaptando de acuerdo al alumno, teniendo en cuenta que se basa en los hábitos de estudio.

4.3. Hábitos de Estudio

Los seres humanos exhiben un sin número de comportamientos que ponen en práctica de forma rutinaria. Son conductas casi automáticas que no requieren de un esfuerzo consciente por parte de la persona para ser ejecutadas. Eso es lo que comúnmente recibe el nombre de costumbre o hábito (Loor, Narciso, Meza y Marilú, 2008).

Smirnov (1996) también los define como formas de actuar que se fijan gracias al entrenamiento progresivo, organizado y con un fin determinado, lo que da a entender que el hábito irá adquiriendo fuerza a medida que se vaya repitiendo.

Aunque los hábitos empiezan a establecerse hacia los siete u ocho años, su formación depende de la conjugación de otro grupo de variables, entre las cuales se halla el tipo o la naturaleza del hábito, las condiciones en las que se desarrolla y las características de cada persona (Loor y cols, 2008); tales como su capacidad de concentración, orden, atención, entre otras (Jiménez, Ávila, Moreno y Arias, 2012). Además se debe tener en cuenta que no todos los hábitos son buenos para el hombre (por ejemplo, el hábito de fumar).

En el ámbito educativo, los hábitos de estudio son las distintas acciones emprendidas por el estudiante para adquirir conocimientos a través de sus apuntes en clase, libros de texto, guías entregadas por el profesor, páginas de Internet o cualquier fuente consultada para este fin, y así alcanzar una meta propuesta por él mismo (Espinosa, Estrada, Garza, Morales, Reyes y Rodríguez, 2011).

Durante la educación secundaria, por lo general, se van adquiriendo hábitos de estudio de manera no sistemática, ya que no suelen enseñarse directamente (Lucho, 2012). Al comenzar la universidad, hay una mayor exigencia por mejorar las estrategias de organización del tiempo, las técnicas de búsqueda y selección de información, la atención y concentración prolongada (Gabinete Psicopedagógico, 2001). De tal forma que se parte de la idea que el estudio eficaz, en tanto es un esfuerzo intencional encaminado al aprendizaje, condiciona el rendimiento intelectual y académico de los alumnos (Martínez y Torres, 2005). Es por ello que, tanto los hábitos como las actitudes, suelen verse encerrados en el método de estudio de la persona.

4.3.1 Influencia de los hábitos en el rendimiento académico

La influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico tiene especial importancia dentro del contexto de la institución educativa. Con respecto a esto, Díaz, Apocada, Arias, Escudero, Rodríguez y Vidal (2002), opinan que el rendimiento académico constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es uno de los indicadores que permite una aproximación a la realidad educativa.

Rodríguez (1995, c.p. Cartagena, 2008), sostiene que el rendimiento académico es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno (en relación a los objetivos previstos). Estos cambios no sólo refieren al aspecto cognitivo, sino que incluye al conjunto de hábitos, aptitudes, actitudes, intereses, inquietudes, etc., que el alumno debe adquirir.

Los hábitos, aunados a las técnicas y a los métodos de estudio, constituyen uno de los temas más importantes en el ámbito educativo, al tener una vinculación muy estrecha con el rendimiento académico de los estudiantes (Cruz y Quiñones, 2011).

Por su parte, Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, las cuales han sido desarrolladas y actualizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento a lo largo de un período o

semestre, que se sintetiza en una calificación final, como forma evaluativa del nivel alcanzado.

Lara y Barradas (1977) señalan que los estudiantes con buenos hábitos de estudio obtienen un mayor rendimiento académico en comparación con los que no los tienen. Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador; en consecuencia, se resalta la importancia de un buen hábito de estudio para el fortalecimiento de un mayor desempeño en el estudiante. (Salas, 2005).

4.4 Aproximación de los Hábitos de Estudio a través de los Inventarios

La medición de los hábitos de estudio se ha llevado a cabo de modos diferentes. En primera instancia se indagaba con preguntas concretas, trayendo como resultado muchas fallas en el procedimiento y en la información que se recogía, por lo cual, actualmente se cuenta con inventarios y pruebas más objetivas (Salas, 2005).

Existen diversos instrumentos que han servido de apoyo para la medición de los hábitos de estudios, muchos de ellos utilizados en el asesoramiento académico y psicológico, dentro de los cuales es importante resaltar: el Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) de Álvarez y Fernández (2002), la Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994), el Inventario de Hábitos de Estudio de Díaz (1994), el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) de Pozar (2002), el Cuestionario de Hábitos de Estudio (CHE) de Vicente (1992), la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio de Brown y Holtzman (1971), y El Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn (1975), entre otros.

El cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) de Álvarez y Fernández (2002) evalúa siete aspectos que caracteriza como fundamentales entre las técnicas y hábitos de estudios: actitud general hacia el estudio, lugar, estado físico del escolar, plan de trabajo, técnicas, examen y ejercicios, y trabajos. Esta dirigido especialmente a estudiantes de 5° de primaria hasta 1° de bachillerato.

La Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) evalúa las estrategias cognitivas facilitadoras de los estudiantes, a través de procesos atencionales y de repetición, y está dirigido a estudiantes de secundaria entre 12 y 16 años.

El Inventario de Hábitos de estudio de Pozar (2002) permite detectar el grado de conocimiento que el estudiante tiene de su ocupación y consta de 11 dimensiones, dentro de las cuales se pretende evaluar las condiciones ambientales, planificación del estudio, utilización de materiales, asimilación de contenido, entre otros factores.

La Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio de Brown y Holtzman (1971) mide conductas que sirven como herramienta diagnóstica, lo cual funciona para que el estudiante identifique fortalezas y debilidades para un aprendizaje más óptimo.

El Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn (1975), es un conjunto de ítems, que tiene por finalidad detectar los hábitos y actitudes inadecuados frente al estudio, con fines correctivos. El tiempo de duración es aproximadamente 10 minutos, pero no tiene un límite determinado. Consta de 28 Ítems, cada uno con 3 posibilidades de repuesta. Se encuentra dividido en cuatro áreas; hábitos de leer y tomas de apuntes, hábitos de concentración, distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio, y hábitos y actitudes generales de trabajo. El inventario es norteamericano, y es utilizado en Latinoamérica en los primeros años a nivel universitario y en los últimos años de bachillerato. Asimismo, el autor explica que su inventario está diseñado para escolares de los últimos años de secundaria y los primeros 2 años a nivel universitario.

Tomando en consideración las distintas áreas que mide cada uno de los inventarios, podemos observar que el que más se adecua al estudio es el IHE-W, ya que este sirve como método de diagnóstico y tiene una función remedial. Además, enfoca su contenido en las conductas y actitudes incorrectas ante el estudio, mientras que otros inventarios, como el de Román y Gallegos (1994), está dirigido a evaluar otros procesos de atención y estrategias cognitivas. También Pozar (2002) por su parte, mide otros factores como los procesos cognitivos, además de los hábitos.

Cabe considerar que, por otra parte, los inventarios de hábitos de estudio se dirigen principalmente a la población adolescente de los primeros años de bachillerato, y vemos como aun en la universidad es persistente el poco dominio de los hábitos por parte de los estudiantes. Por ende, se considera que el IHE-W es de gran utilidad para esta investigación puesto que su rango muestral es más amplio e incluye a esta población desatendida por otros autores en la construcción de este tipo de pruebas.

4.5. Adaptación de los Tests para su Uso

Medir es inherente a todas las ciencias, y en la psicología no es una excepción. Como ocurre con cualquier otra realidad, para una comprensión adecuada de la conducta humana hay que entender tanto sus aspectos cualitativos como cuantitativos (Muñiz, 1998).

Los tests, en sus distintas modalidades, constituyen una de las herramientas de medida más utilizadas por los profesionales de la psicología y por los investigadores (Muñiz y Ronald, 1996). Por otra parte, la creciente globalización mundial que se está produciendo en todos los niveles y esferas de la actividad humana, potencia que los instrumentos de medida generados en determinado país rápidamente se utilicen en otro distinto (Muñiz y Ronald, 1996).

El objetivo primordial de cualquier teoría de la medición, tratándose de la ciencia que sea, es estimar los errores aleatorios de las mediciones, pues toda medición, mayor o menor, conlleva un cierto error; y en psicología o educación este objetivo cobra mayor trascendencia, ya que trata de disciplinas donde con frecuencia están implicadas decisiones de suma importancia para la vida de las personas. Por tanto, para entender cabalmente los problemas a los que se enfrentan los psicólogos al medir sus variables de investigación, primero es necesario tener en mente las singularidades de su campo de estudio (Muñiz, 1998).

La utilización de tests, escalas, e instrumentos de medida en un país o cultura distintos a aquellos para los cuales fueron diseñados, constituye un problema serio en

Psicología. Primeramente, deberán ser adaptados en función de las diferencias interculturales entre el idioma/cultura originario y aquellos en los que se pretende utilizar (Muñiz y Ronald, 1996). Estos mismos autores señalan que, para no sesgar de entrada el uso de estos instrumentos, hay que asegurarse de que su traducción/adaptación sea la adecuada. También, Muñiz (1994) insiste en que hay que elaborar nuevos baremos y establecer las correspondientes equivalencias con los originales.

En este sentido, distintas organizaciones nacionales e internacionales han desarrollado códigos éticos y deontológicos, así como directrices para guiar el uso adecuado de los tests (en relación a su aplicación, interpretación y el manejo de los resultados). Para obtener una información más detallada de los acuerdos llegados por estas organizaciones, se recomienda revisar el “Número Monográfico Sobre Ética Profesional y Deontología” (2009).

No obstante, se hace especial mención a los estándares técnicos desarrollados por la Asociación Americana de Psicología, así como a las directrices elaboradas por la Comisión Internacional de Tests (ITC), para la traducción y adaptación de los tests de unas culturas a otras (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010).

4.5.1. Directrices para la adaptación de los tests

Según Muñiz y Ronald (1996) las directrices que se consideran claves para una correcta adaptación o construcción simultánea de los tests psicológicos y educativos, se resumen en las cuatro siguientes:

- **Contexto:** se refiere al ámbito sociocultural en el que están enmarcadas las personas a las que se aplicará el test. Se aconseja evaluar la cuantía del solapamiento de los constructos en las poblaciones de interés.
- **Adaptación del test:** busca que el test mida el mismo constructo de la misma forma, pero ajustándose a las características de la nueva población.

Los constructores/editores del test, deberían asegurarse de que el proceso de adaptación considere las diferencias lingüísticas y culturales entre las poblaciones a las que se dirigen las versiones adaptadas del test. Además, deberían proporcionar

datos que garanticen que el lenguaje utilizado en las instrucciones, en los propios ítems y en el manual del test, sean apropiados para todas las poblaciones culturales e idiomáticas a las que va dirigido el mismo. Finalmente, los constructores/editores del test deberían proporcionar información sobre la evaluación de su validez, así como aportar datos estadísticos sobre la equivalencia del mismo para todas las poblaciones a las que va dirigido.

- **Aplicación:** la forma en la que se aplica un test influye en sus propiedades psicométricas, tales como su confiabilidad y validez. Las relaciones de los aplicadores con las personas a las que se aplica el test (*rapport*), la forma de dar las instrucciones de la prueba y, en general, las interacciones aplicador-examinador, deben cuidarse al máximo. Quienes aplican los tests deberían ser sensibles a cierto número de factores relacionados con los materiales utilizados para los estímulos, los procedimientos de aplicación, y las formas de respuesta que pueden reducir la validez de las inferencias extraídas de las puntuaciones.

Además, las instrucciones para la aplicación del test en el idioma fuente y en el objetivo, deben minimizar la influencia de fuentes de variación no deseadas. Finalmente, el aplicador no debe interferir; deben seguirse al pie de la letra las reglas explícitas descritas en el manual del test.

- **Interpretación de las puntuaciones:** en general, interpretar los resultados de cualquier test requiere un psicólogo especialista en el área del mismo, y con la formación psicométrica apropiada. Finalmente, el manual del test deberá incluir todo tipo de detalles del proceso adaptativo, que en determinadas circunstancias pueden dar las claves interpretativas de un resultado.

Se entiende entonces que, cuanto más información posea el aplicador en cuanto al uso de los tests, menor será la probabilidad de que se haga una mala utilización de los mismos (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010). La idea central es evaluar de forma sistemática y cuantitativa las propiedades psicométricas de los tests, y ofrecer estos fundamentos a todos los posibles usuarios de los mismos, para que dispongan de información objetiva y actualizada, llevada a cabo por expertos (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010).

Finalmente, y con respecto a este tema, Fernández (2011) señala que adaptar pruebas también tiene un serio respaldo argumental, el cual está fundamentado en la escasez de desarrollo teórico en nuestra cultura (latinoamericana), que pueda generar el suficiente cúmulo de investigación necesario para desarrollar nuevos instrumentos de medición psicológica. Por tanto, parece ser que la adaptación de tests continúa siendo la mejor opción, siempre y cuando la misma involucre un riguroso proceso de investigación que asegure la equivalencia de constructos en primer lugar, y una correcta adaptación de la escala, para evitar toda fuente de sesgos.

V. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Análisis de Variables

5.1.1. Variable de Estudio: Hábitos de Estudio

5.1.1.1. Definición Teórica: según Wrenn (1975), el hábito de estudio se manifiesta como una repetición continua personificada en las rutinas de lectura, toma de apuntes, concentración, distribución del tiempo, y actitud hacia el estudio que ayuda a lograr resultados positivos en el aprendizaje, en los cuales intervienen factores como el interés y la motivación interna.

5.1.1.2. Definición Operacional: la respuesta dada por los participantes a los 28 ítems del Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn (1975) que están distribuidos en cuatro dimensiones, donde la persona expresa la actitud y las conductas que lleva a cabo a la hora del estudio; técnicas para leer y tomar apuntes, hábitos de concentración, distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio, hábitos y actitudes generales de trabajo. Los ítems son evaluados en una escala de 3 puntos donde 1) significa rara vez o nunca, 2) A veces y 3) A menudo o siempre. Para los ítems: 3, 19, 20, 21, 22, 23, y 25 el significado del puntaje es inverso al momento de su corrección. Las puntuaciones de la prueba están codificadas de tal manera que, aquellos que punteen más alto serán quienes tengan un manejo inadecuado de sus hábitos de estudio.

5.1.2. Variables controladas

5.1.2.1. Instrucciones: las instrucciones fueron dictadas de forma estandarizada a toda la muestra en las distintas aulas de aplicación dentro de la Universidad Central de Venezuela, siguiendo las instrucciones que dicta el manual original de la prueba.

5.1.2.2. Materiales: todos los participantes contaron con los materiales necesarios al momento de la administración del inventario: lápiz, sacapuntas, borrador, cuadernillo y hoja respuesta de la prueba (ver anexo 1).

5.1.3. Variables extrañas no controladas

En primer lugar se debe tener en cuenta, que no se dispone de una lista completa de las variables extrañas que afectaron el estudio. Sin embargo, a continuación se presenta un grupo de variables que los investigadores han identificado como extrañas que no pudieron ser reguladas:

5.1.3.1. Administración de la prueba: tomando en cuenta la diversidad de horarios académicos y actividades personales que cada uno de los participantes posee, era de esperarse que los días y horarios de administración de la prueba variara de una semana a otra, e incluso, se retrase la programación de las aplicaciones. Además, las condiciones de aplicación, iluminación, ventilación y mobiliario fueron diferentes para cada grupo de estudiantes, ya que la administración de la misma se llevo a cabo en las distintas facultades que componen la universidad.

5.1.3.2. Condiciones psicofísicas de los participantes: aquí se incluyen todos aquellos elementos que afectaron las respuestas de los participantes, pero por sus características personales. Tales características se refieren a efectos de motivación que tuvieron al momento de responder la prueba y la disposición (actitud) hacia los aplicadores, así como el estado de salud que presentaron.

5.1.3.3. Deseabilidad Social: se refiere a las respuestas dadas por los participantes con lo que sería socialmente aceptable, en lugar de lo que se ajusta a su propia realidad.

5.2. Tipo de Estudio y Diseño Investigación

Tal como lo indica Santoro (2003), se trata de un estudio de carácter psicométrico, pues la función que éste cumple, es la de evaluar un constructo psicológico (Hábitos de Estudio) a través de un instrumento (Inventario de Hábitos de estudio de Wrenn), del cual, por medio de una investigación con variables establecidas y controladas, se determinará su validez y confiabilidad.

Además, es importante resaltar que se trata de un diseño no experimental-transaccional, ya que la investigación se llevará a cabo bajo un mínimo control de variables. El fenómeno a estudiar (Hábitos de Estudios) no se manipulará intencionalmente, y el modo en que se recolectarán los datos se llevará a cabo en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

5.3. Muestra o Participantes

5.3.1. Población

Para la fase de aplicación, la población estuvo conformada por estudiantes de los primeros 2 años (4 semestres) que se encuentran cursando el año académico 2013 dentro de las distintas facultades que forman parte de la Universidad Central de Venezuela – Sede Los Chaguaramos.

5.3.2. Muestra

El procedimiento empleado para la elección de la muestra fue no probabilístico, de tipo Opinativo o Estratégico (Sierra-Bravo, 1988), ya que se han buscado intencionadamente las particularidades de la muestra que, según los investigadores, pueden facilitar una información más válida para el estudio. Con respecto a este tipo de procedimiento, Jiménez (1983) lo califica como “deliberado”, ya que la mejor forma de asegurarse de que los sujetos deseados sean incluidos en el estudio, es eligiéndolos premeditadamente.

Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), por su parte recomiendan que como mínimo se debe disponer de un número de observaciones cinco veces o mejor aún, 10 veces el número de variables a analizar, por lo cual nuestra muestra se compone de 330 de estudiantes.

A continuación se presentan los siguientes criterios de inclusión y exclusión de los participantes a la muestra de estudio:

5.3.2.1. Criterios de inclusión

- Ser estudiante de los primeros dos años (4 semestres) de la UCV, ya que el Inventario de Hábitos de Estudio es una lista de evaluación de los hábitos y las actitudes frente al estudio que presentan grupos de estudiantes secundarios avanzados, y de los primeros años de la universidad, de alto y bajo rendimiento (Wrenn, 1975).

5.3.2.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes de los primeros dos años (4 semestres) de la UCV que estén cursando su segunda carrera o un estudio simultáneo.
- Estudiantes de segundo año o cuarto semestre que estén cursando materias de semestres/años superiores.

Por lo tanto, la muestra estuvo conformada por 330 estudiantes de diferente sexo, edad, año, facultad y plantel de procedencia, tal y como se puede observar en las tablas y gráficos que se muestran a continuación.

Tabla 1
Descripción de la muestra utilizada para la fase de aplicación

Facultad	Dependencia del Plantel								
	Público			Privado			Total		
	Sexo			Sexo			Sexo		
	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	%
Arquitectura y Urbanismo				9	5	14	9	5	4,24
Ciencias	9	5	14	11	4	15	20	9	8,79
Ciencias Económicas y Sociales	10	11	21	24	31	55	34	42	23,03
Ciencias Jurídicas y Políticas	3	11	14	15	17	32	18	28	13,94
Farmacia	1	0	1	2	13	15	3	13	4,85
Humanidades y Educación	12	8	20	11	12	23	23	20	13,03
Ingeniería	10	6	16	36	7	43	46	13	17,88
Medicina	2	3	5	14	12	26	16	15	9,39
Odontología	1	1	2	2	12	14	3	13	4,85
Total	48	45	93	124	113	237	172	158	100%

Primeramente, se puede notar que la distribución por género es similar, habiendo participado 172 hombres (52%) y 158 mujeres (48%). Además, se obtuvo una

muestra de las 9 facultades presentes en la UCV sede los chaguaramos, con mayor representación de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (23,03%), Ingeniería (17,88%), Ciencias Jurídicas y Políticas (13,94%); y la Facultad de Humanidades y Educación (13,03%).

Con respecto a la variable *Dependencia del Plantel*, se encontró que el 71,82% reportó ser procedente de colegios privados, mientras que el 28,18% son bachilleres de colegios públicos (Figura 1). Esta desigualdad es mayormente notable en Facultades como la de Arquitectura y Urbanismo, en donde el 100% de la muestra seleccionada proviene de colegios privados; o en Farmacia, donde sólo se encontró una persona (6,25%) representante de planteles públicos. Sin embargo, en Facultades como Ciencias y Humanidades y Educación, se puede encontrar una mayor paridad en los porcentajes de esta variable. Mientras que en la Facultad de Humanidades y Educación, la relación favorece a las personas de planteles privados 53,5% sobre un 46,5% de los procedentes de planteles públicos, en la Facultad de Ciencias esta misma relación es de 52% y 48% respectivamente.

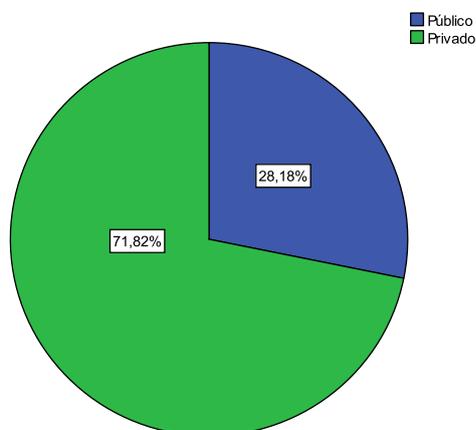


Figura 1. Porcentaje de estudiantes provenientes de planteles públicos y privados

En cuanto la edad de los participantes, la misma se encuentra entre 17 y 25 años, registrando una media de $19,57 \pm 1,7$ años (tabla 2). Esto, siguiendo el criterio establecido previamente por los investigadores.

Tabla 2
Estadísticos por Edad

N Válidos	330
Perdidos	0
Media	19,57
Desv. típ.	1,700
Mínimo	17
Máximo	25

De la misma forma se cumplió el criterio de los investigadores en cuanto al año académico de los participantes, encontrándose la totalidad de los mismos entre el primer y el segundo año de la carrera (o primeros 4 semestres).

Tabla 3
Distribución de frecuencias según el año de la carrera

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1er año	151	45,8	45,8	45,8
2do año	179	54,2	54,2	100,0
Total	330	100,0	100,0	

Acorde al contenido de la tabla 3, se observa que el porcentaje de participantes por año de carrera es semejante, mostrando una diferencia de 8,4% entre ellos; siendo superior en aquellos que se encuentran en el segundo año (54,2%) que en el primer año de la carrera (45,8%).

5.4. Contexto del Estudio

La investigación fue llevada a cabo dentro del campus de la Universidad Central de Venezuela, sede principal (Los Chaguaramos- Caracas).

5.5. Técnica de Recolección de Información

El Inventario de Hábitos de Estudio de C. Gilbert Wrenn (1975) es un instrumento que tiene por finalidad detectar los hábitos y actitudes inadecuadas frente al estudio, con fines correctivos (Salas, 2005). Consta de 28 ítems, cada uno

con tres posibilidades de respuesta, la primera es rara vez o nunca; la segunda, a veces, y la tercera, a menudo o siempre. El tiempo de administración es de aproximadamente 10 minutos.

A continuación se presenta la conceptualización de las dimensiones que componen al I.H.E-Wrenn:

- **Área (A). Hábitos para leer y tomar apuntes:** son todos aquellos hábitos que tiene el estudiante para lograr una lectura efectiva y rescatar de ella elementos importantes. A esta dimensión corresponden los ítems del 1 al 5.
- **Área (B). Hábitos de concentración:** son todos aquellos hábitos que posee el estudiante para centrar su atención en el material de estudio. Corresponde a los ítems 6 al 9.
- **Área (C). Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio:** son todos aquellos hábitos que posee el estudiante para organizar y distribuir su tiempo de forma eficaz frente a su estudio y sus relaciones sociales. Corresponde a los ítems 10 al 17.
- **Área (D). Hábitos y actitudes generales de trabajo:** son todos aquellos hábitos que posee el estudiante para producir cambios en su forma de pensar, sentir y actuar frente al estudio, ya que sus actitudes son diferentes debido a sus intereses y experiencias previas. Corresponde a los ítems 18 al 28.

Dentro del significado de los puntajes que puede obtener la persona dentro de cada dimensión, el positivo indica hábito o actitud adecuada, y el negativo indica hábito o actitud inadecuada. Aunque en primera instancia se hace referencia al inventario como un indicador de aquellos hábitos y actitudes incorrectas, los ítems originales de la prueba muestran que aquellos que aluden a conductas positivas, tienen una ponderación distinta, por lo cual al momento de su corrección el significado del puntaje es inverso, ya que este indica mayor frecuencia del hábito. Estos ítems son: 3, 19, 20, 21, 22, 23, 25 (ver anexo 2).

5.6. Procedimiento

5.6.1. Fase preparatoria

En esta fase se realizaron las investigaciones necesarias para la recolección de información. Se llevaron a cabo las entrevistas a los psicólogos jefes de los servicios donde se dicta asesoramiento académico y que están adjuntos a la escuela de psicología, esto con el objetivo de evaluar el uso de inventarios y tests de hábitos de estudio dentro de los mismos. Además, se consultaron siete (7) expertos, psicólogos especialistas en metodología e investigación, actuales profesores de la escuela de psicología de la Universidad Central de Venezuela. En la siguiente tabla se muestran las características de este panel de expertos.

Tabla 4

Descripción de la muestra de expertos para la evaluación del Inventario de Hábitos de Estudios de Wrenn

	Estudios	Ocupación	Experiencia Laboral
M.D.	Lic. en Psicología (Mención Psicología Educativa). Maestría en Psicología del Desarrollo Humano UCV.	Profesora contratada en el departamento de Psicología Educativa, dictando las asignaturas Psicología Aplicada a la Educación I, II y III; y Coordinadora del Servicio Comunitario de la Escuela de Psicología UCV.	Experiencia en el área de Psicología Educativa por más de 15 años.
C.C.	Lic. en Psicología (Mención Psicología Educativa). Maestría en Psicología del Desarrollo Humano UCV.	Docente universitaria desde hace 20 años, en el área de desarrollo humano.	Experiencia en el área de Psicología Educativa por más de 25 años, trabajando en instituciones educativas con niños y adolescentes, en situaciones de educación formal e informal.
E.S.	Lic. en Psicología (Mención Psicología Clínica).	Actual Director de la Escuela de Psicología UCV. Profesor de la Cátedra de Psicología General.	Director de la escuela de psicología en diversas oportunidades desde el año 1974.
Z.L.	Lic. en Psicología (Mención Psicología Clínica) UCV. Maestría en Psicología USB.	Profesora de la Cátedra de Psicometría I y II Escuela de Psicología UCV y de la Maestría en Psicología de la USB.	Experiencia de 10 años como docente de la cátedra de Psicometría UCV.
L.T.	Lic. en Psicología (Mención Psicología Educativa). Maestría en Psicología del Desarrollo Humano UCV.	Docente de la Escuela de Psicología de la UCV. Jefa del Dpto. de Educativa y de la Cátedra de Psicología Evolutiva.	Investigadora de problemas sociales y actualmente estudiando en la Sociedad Venezolana de Gestalt. Investigadora Museo de los Niños de Caracas.
J.R.	Licenciada en Psicología (Mención Asesoramiento Psicológico y Orientación) UCV. Maestría en Psicología, área cognitivo-conductual. USB.	Docente de la Escuela de Psicología de la UCV. Departamento de Asesoramiento Psicológico y Orientación, Asignatura Seminario de Investigación.	Investigadora Fundación Centro de Estudio sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (Fundacredesa). Profesora del Departamento de Asesoramiento Psicológico y

	Diplomada en Gerencia de Servicios de Salud. CIDEC-UPEL. Diplomada en Psicomotricidad infantil. Universidad Monteávila.		Orientación, Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, 2010-2013.
R.D.	Lic. en Psicología (Mención Clínica Dinámica). Especialista en Psicología Clínica Hospital El Peñón, Caracas. Maestría en Psicología del Desarrollo Humano UCV. Candidata a doctora en Humanidades UCV.	Docente de la escuela de Psicología de la UCV, Catedra de Personalidad.	Profesora a Dedicación Exclusiva, con categoría de Asociada, Cátedra de Personalidad, Dpto. Sustantivo, Escuela de Psicología, UCV.

Se les pidió que enfocaran sus observaciones en la redacción de los 28 ítems del IHE-W, prestando especial atención al vocabulario empleado, señalando que fuese acorde al contexto venezolano, y a la pertinencia del ítem a cada una de las dimensiones del inventario. Se tomaron en cuenta las apreciaciones y recomendaciones de los expertos a cada uno de los ítems de la prueba, lo cual llevó a una modificación bien sea en su redacción o cambio de dimensión. De lo expuesto anteriormente y, tomando en cuenta las sugerencias de los expertos, la versión original del inventario sufrió un cambio en su forma y contenido, además sus instrucciones fueron adaptadas a las características de la población.

5.6.2. Fase de aplicación

La aplicación correspondiente al inventario de hábitos de estudio de Wrenn fue realizada de manera colectiva a estudiantes de distintas facultades de la Universidad Central de Venezuela sede los chaguaramos, se explicó el objetivo del estudio y se agradeció por su participación. Las instrucciones fueron dictadas de manera estandarizada a toda la muestra, se aclararon algunas inquietudes que tuviesen con respecto al instrumento y se procedió a que cada participante comenzara a responder.

5.6.3. Fase de tratamiento estadístico de los datos y análisis de resultados.

En primer lugar, se realizó la construcción de una base de datos, transcribiendo los puntajes brutos proporcionados por los participantes en el programa estadístico especializado en ciencias sociales (IBM SPSS 19.0, 2010). Luego, se llevaron a cabo los análisis estadísticos: la validez de contenido se obtuvo a través del juicio de

expertos con respecto a la redacción del ítem, vocabulario acorde al contexto venezolano y congruencia del ítem con la dimensión. En dos oportunidades se realizó un análisis factorial exploratorio para determinar los componentes que mejor explicaban la solución factorial y qué ítems definían a cada factor. Para la confiabilidad se calculó el Coeficiente Alfa de Cronbach.

5.7. Consideraciones Éticas

En primer lugar, y conforme a los deberes éticos en el área de la investigación, se aclara explícitamente que la realización del presente proyecto se encuentra fielmente supervisada y aprobada por profesionales científicamente calificados en el área de la psicología; así como se deja constancia que sus investigadores se encuentran técnicamente entrenados en el área (artículo N° 55, Código de Ética Profesional del Psicólogo Venezolano, 1981).

En segundo lugar, y en conformidad al artículo 59 del Código de Ética del Psicólogo Venezolano (1981), los investigadores han transmitido dentro del apartado “Justificación del Problema” las razones reales para realizar este trabajo, así como su alcance.

Como tercer aspecto, para proteger la integridad física y mental de los participantes en el estudio, los mismos recibieron suficiente información acerca del alcance, fines y consecuencias que pudieran derivarse de la investigación, así como tuvieron el derecho de participar en el estudio de manera voluntaria y tenían la libertad de retirar su participación si lo consideran necesario. Además, los investigadores garantizaron el anonimato de las respuestas de los sujetos participantes y aminoraron la posibilidad de cualquier daño moral a los mismos (artículo N° 60, Código de Ética Profesional del Psicólogo Venezolano, 1981). (Ver anexo 3)

Cuarto, es necesario aclarar que el Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn (1975) es de aplicación e interpretación accesible a todo personal de las ciencias de la conducta, debidamente entrenado y bajo la supervisión del psicólogo (artículo N° 95, Código de Ética Profesional del Psicólogo Venezolano, 1981), razón por la cual

los investigadores velarán para que el resultado final de este proyecto quede en manos exclusivas del Departamento de Asesoramiento Psicológico, la Biblioteca de Psicología y la Biblioteca Central, todos entes pertenecientes a la UCV.

Finalmente, y de acuerdo a lo estipulado en el artículo 70 del código de ética (1981), una vez finalizado este trabajo se hará un justo reconocimiento a todos los que hayan contribuido en la realización y publicación del mismo.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. Validez

6.1.1. Validez de contenido

La validez siempre ha sido considerada como el aspecto central de la psicometría (Angoff, 1998, c.p. Martínez, 1996), y es por esto que podría decirse que también ha sido uno de los más difíciles de definir.

Anastasi (1966) señala que la validez de la prueba se refiere a lo que mide y a cómo lo mide. De allí pues, que la validez de contenido a pruebas criterioles supone el examen del contenido del test para determinar si comprende una muestra representativa de la conducta a medir (Anastasi, 1966). El dominio del contenido es normalmente definido o establecido por la literatura, teoría y estudios antecedentes.

Es por eso, que dada la necesidad del uso de una prueba objetiva para la medición de los hábitos de estudio, se planteó corroborar bajo el juicio de un panel de expertos, si los ítems que lo componen se corresponden con la dimensiones de la prueba que plantea el autor.

En este sentido, se consultaron siete (7) expertos, psicólogos especialistas en investigación y metodología; profesores todos de la escuela de psicología de la Universidad Central de Venezuela (Ver tabla 4). Se les pidió que enfocaran sus observaciones en la redacción de los 28 ítems del IHE-W, prestando especial atención al vocabulario empleado en cada uno de ellos, procurando que este sea adecuado para el contexto venezolano. Adicionalmente se les pidió que seleccionaran a qué dimensión, de las propuestas por el autor, consideraban ellos que pertenecía cada ítem.

Lawshe (1975) por su parte, plantea un modelo matemático que utiliza la opinión de la muestra de expertos para hallar el nivel de acuerdo, e identificar si el ítem y la dimensión son pertinentes o no para medir el constructo que plantea el autor original de la prueba. En este caso, el nivel de acuerdo se encuentra expresado

en términos de porcentaje tal como se encuentra expuesto en la tabla 5 que se presenta a continuación.

Tabla 5

Tabla de especificaciones del nivel de acuerdo referente a la redacción del ítem y a la dimensión.

Ítem	% Acuerdo referente a la redacción	% Acuerdo referente a la dimensión	Ítem	% Acuerdo referente a la redacción	% Acuerdo referente a la dimensión
1	86%	86%	15	29%	29%
2	43%	100%	16	86%	86%
3	100%	58%	17	72%	100%
4	100%	100%	18	72%	14%
5	86%	72%	19	86%	86%
6	86%	86%	20	72%	58%
7	43%	100%	21	100%	43%
8	86%	14%	22	86%	100%
9	43%	14%	23	86%	72%
10	58%	29%	24	86%	58%
11	72%	100%	25	29%	58%
12	72%	72%	26	100%	0%
13	43%	29%	27	58%	58%
14	72%	58%	28	58%	100%

Se encontró que sólo uno (1) de los 28 ítems fue rechazado (ítem 27), ya que es considerado ambiguo por parte de los expertos. Mientras que de los 27 ítems restantes, fueron modificados 17; bien sea en su redacción, en su dimensión, o en ambos criterios (Ver anexo 4)

Debe señalarse que los ítems; 2, 7, 11, 20, 22 y 28 tuvieron solo un cambio en su redacción. Para los ítems 2 (2.1 y 2.2) y 28 (28.1 y 28.2) su cambio fue la división del ítem, en dos diferentes. Por su parte, los ítems 20 y 22 obtuvieron un nivel de acuerdo elevado en cuanto a su redacción, sin embargo, los jueces recomendaron sustraer palabras del ítem 20 que era redundante en cuanto a redacción, y del ítem 22 una sustitución de la palabra “curso” por “asignatura”. El ítem 7 sufrió una modificación completa, puesto que el nivel de acuerdo con respecto a los expertos fue menor al 50%. Por último, se evidencia que el ítem 11 expresa un nivel elevado de acuerdo, pero tomando en consideración lo que plantea Popham (1978) respecto a si un solo experto hace un señalamiento en torno al reactivo, este deberá ser

mejorado a la forma señalada por el experto; el mismo fue modificado en base al criterio que describe el evaluador.

En cuanto a las dimensiones de la prueba, los evaluadores recomendaron que se modificara el título de la dimensión D (Hábitos y actitudes generales de trabajo), dado que “Actitud” y “Hábito” son dos conceptos que no hacen referencia a lo mismo. Por lo tanto, y considerando la sugerencia de uno de los expertos, se decidió eliminar la palabra “Hábito” y renombrar a la dimensión “Actitudes Generales de Trabajo”, ya que los ítems que la componen, según los expertos, hacen mayor referencia a una actitud. En resumen, los ítems que sólo tuvieron un cambio de dimensión son los siguientes: los ítems 3 y 8 cambiaron a la dimensión Actitudes Generales de Trabajo, el 21 a Hábitos para Leer y Tomar Apuntes, el reactivo 24 a Distribución del Tiempo y Relaciones Sociales; y por último, el 10 y 26 a Hábitos de Concentración.

Tabla 6
Distribución de los ítems por dimensión en base al acuerdo entre expertos

	<i>TOTAL</i>
<i>Dimensión A: Hábitos para leer y tomar apuntes</i>	7
Ítems aceptados: 1, 2.1, 2.2, 4, 5, 21, 25	
<i>Dimensión B: Hábitos de Concentración</i>	7
Ítems aceptados: 6, 7, 9.1, 10, 15, 18, 26	
<i>Dimensión C: Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio.</i>	7
Ítems aceptados: 9.2, 11, 12, 14, 16, 17, 24	
<i>Dimensión D: Actitudes Generales de Trabajo</i>	9
Ítems aceptados: 3, 8, 13, 19, 20, 22, 23, 28.1, 28.2	
<i>Total de la Prueba</i>	30
<i>Ítems Rechazados: 27</i>	1

Aunado a esto, se hace una breve descripción de los ítems que cambiaron en ambos criterios evaluados por los expertos: Ítem 9, 13, 15, 18 y 25. Del ítem 9 (9.1 y 9.2) surgen dos nuevos ítems, ya que la redacción anterior hacía referencia a conductas distintas, según lo que acotan los expertos. Es por eso que fue asignado a dimensiones distintas. En el ítem 13 se sugiere un cambio de redacción debido a que el mismo era redundante en cuanto a su contenido; además, en función del nivel de

acuerdo de los evaluadores, cambia de la dimensión “C” a la “D”. Para el ítem 15 se realizó un cambio de redacción, pues el mismo hacía referencia a una conducta que no es representativa dentro del contexto venezolano. En este sentido, la palabra “haraganear” es modificada por “flojear”. Según los expertos esta última palabra es más representativa en cuanto al vocabulario. A su vez, este ítem cambia a la dimensión “B” (hábitos de concentración), ya que la composición del mismo hace referencia a procesos atencionales. En cuanto al ítem 18, se sugiere que la palabra “nervioso” haga referencia a ambos géneros (masculino y femenino). En relación a la dimensión, cambia de la “D” a la “B”. Por último, en el ítem 25 existe un bajo nivel de acuerdo en cuanto a su redacción, por lo cual fue modificado por completo y es trasladado a la dimensión “A”.

Conforme a lo expuesto anteriormente, se despliega una versión revisada del Inventario de Hábitos de Estudios de Wrenn (1975) adaptado al contexto de la muestra de estudio (Ver anexo 1), donde el número total de la prueba es de 30 ítems. En la tabla 7, que se presenta a continuación, se encuentra reflejada la distribución definitiva de los ítems por dimensión una vez culminado el proceso de evaluación de los expertos.

Tabla 7
Distribución de los ítems por dimensión, versión corregida.

<i>Dimensión A: Hábitos para leer y tomar apuntes</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Ítems: 1, 2, 3, 5, 6, 23, 27</i>	<i>7</i>
<i>Dimensión B: Hábitos de Concentración</i>	
<i>Ítems: 7, 8, 10, 12, 17, 20, 28</i>	<i>7</i>
<i>Dimensión C: Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio.</i>	
<i>Ítems: 11, 13, 14, 16, 18, 26, 30</i>	<i>7</i>
<i>Dimensión D: Actitudes Generales de Trabajo</i>	
<i>Ítems: 4, 9, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 29</i>	<i>9</i>
<i>Total de la Prueba</i>	<i>30</i>

6.1.2. Validez de Constructo: Análisis Factorial

Anastasi y Urbina (1998) expresan que la validez de los instrumentos de medición tiene que ver con lo que miden y con qué tan bien lo hacen, e indica qué se puede inferir a partir de sus resultados. El énfasis se hace en poder respaldar el nivel en que los puntajes de la prueba representan la medida del atributo que evalúa la misma (el constructo teórico). Para ello es necesario establecer procedimientos de revisión lógica de la adecuación, del análisis de su estructura interna y del análisis de la relación de la prueba con variables externas (Leyva, 2011).

Cuando se habla de estos procedimientos, el análisis factorial de un instrumento de medición ayuda a establecer la validez de constructo (Morales, 2013), en el sentido de que permite aclarar: a) los factores que subyacen a una serie de ítems, b) qué ítems definen cada factor y c) cómo estos factores están relacionados entre sí.

El análisis factorial es, por tanto, una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). A pesar de que la intención de los investigadores no es acreditar la validación de este instrumento al procedimiento del análisis factorial, sí se pretende dejar de manifiesto que se está midiendo lo que se dice medir. Específicamente, el método utilizado fue el de componentes principales con rotación varimax, por ser el que mejor simplifica la interpretación de los factores.

Primeramente, se utilizó el estadístico **KMO** y **la Prueba de Esfericidad de Bartlett** como requisito previo para conocer la adecuación de las matrices de correlaciones y así justificar el uso del análisis factorial en este estudio. El estadístico KMO compara los coeficientes de correlación simple con los coeficientes de correlación parcial que existan entre las variables. Su valor oscila entre 0 y 1; y algunos autores como Hair y cols. (1999) consideran como mediocres valores por debajo a 0,6.

Por su parte, la prueba de esfericidad de Barlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, demostrando la existencia de correlaciones significativas entre las variables. Valores del test con significancia inferior a 0,05 justifican el uso del análisis factorial (Hair y cols, 1999).

En la tabla 8, se presentan los resultados arrojados por las pruebas antes descritas:

Tabla 8
Prueba KMO y esfericidad de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.			,791
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1582,635	
	gl	435	
	Sig.		,000

El IHE-W reportó una KMO = 0,79; y en la prueba de esfericidad se reporta una significación $p < ,005$; lo cual indica que sí es pertinente y adecuado llevar a cabo el análisis factorial en este instrumento.

El análisis factorial ejecutado fue de tipo Exploratorio, pidiéndole al programa estadístico IBM SPSS 19.0 (2010) la extracción de 4 factores, tal y como lo indica la propuesta del autor con sus 4 dimensiones.

Una vista general de la Matriz de Componentes Rotados mostró mayoría de cargas altas y positivas, cuatro de sus ítems convergieron en dos factores simultáneamente, cinco fueron descartados por el programa, y sólo uno cargó de forma negativa. Sin embargo, haciendo un examen visual de la matriz, se pudo observar que no existía congruencia entre las variables asociadas a los factores y las pertenecientes a las dimensiones del IHE-W. El modelo obtenido no se ajusta al modelo teórico propuesto por sus autores.

De tal forma que, para determinar el número de factores de la adaptación a la población venezolana, se utilizó el criterio de extracción sobre la base del Test de Sedimentación de Cattell. Se debe recordar que el gráfico de sedimentación no varía

con el número de factores seleccionados, conservando todos los posibles autovalores de la matriz original (Costello y Osborne, 2005). En la figura 2 se puede notar cómo hay un punto de inflexión en la línea descendente a partir del segundo factor, por lo que se pudieran rotar dos factores en vez de cuatro.

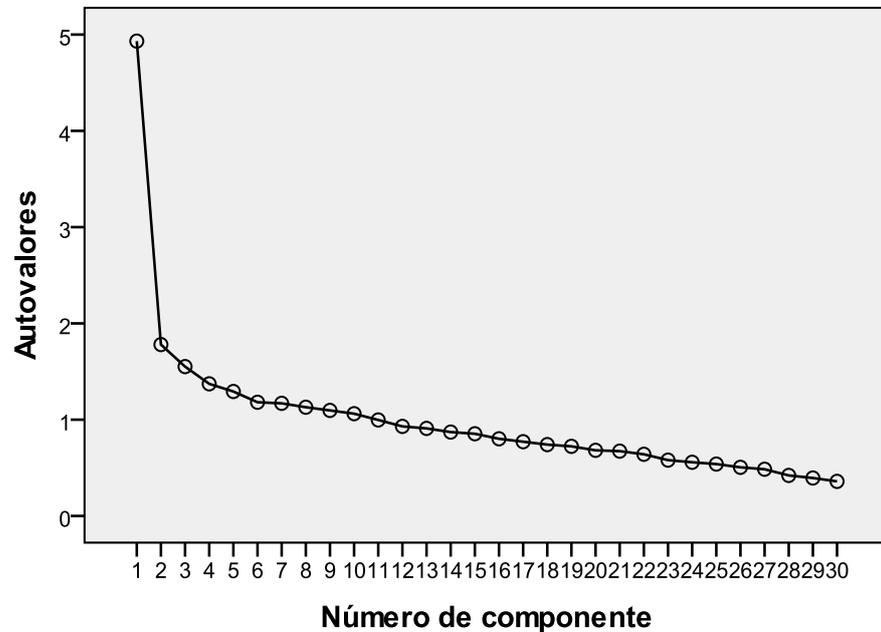


Figura 2. Gráfico de Sedimentación

A continuación se presenta la tabla de Varianza Total Explicada por dos componentes:

Tabla 9
Varianza Total Explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,932	16,440	16,440
2	1,780	5,934	22,373

De esta forma, se observa que los dos factores deseados explican el 22,37% de la varianza representada en la serie de variables originales. El primero de ellos (componente 1) explica el 16,44% de la varianza total, mientras que el segundo factor expone el 5,93% del total explicado. Seguidamente se muestra la tabla de pesos factoriales.

Tabla 10

Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
1. Tengo que releer los textos varias veces, las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo.	,327	
2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando.	,377	
3. Tiendo a sacar apuntes de cosas que después resultan que no tienen importancia.	,152	
4. Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos.	,140	
5. Leo en voz alta al estudiar.	,060	-,060
6. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando.	,332	
7. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber terminado no sé lo que he leído.	,535	
8. Tengo tendencia a dispersarme o a pensar en otras cosas cuando estudio.	,628	
9. Tardo mucho en acomodarme para estudiar.	,555	
10. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar.	,566	
11. Tiendo a perder el tiempo.	,616	
12. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentirme con ganas de estudiar.	,510	
13. Me cuesta distribuir mi tiempo, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras.	,437	-,394
14. Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas y ruidos que me distraen.	,418	
15. Me es difícil terminar un trabajo en el tiempo previsto, en consecuencia queda mal hecho o incompleto.	,389	
16. Me gusta estudiar con otros y no solo.	,249	
17. El placer que siento en "flojear" perturba mis estudios.	,566	
18. Ocupo mucho de mi tiempo en leer novelas, ir al cine, ver televisión, etc.	,362	
19. El desagrado que me producen ciertos profesores me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.	,444	
20. Me pongo nervioso (a) y tengo lagunas en los exámenes, se me olvida todo y no puedo expresar lo que sé.	,351	
21. Antes de empezar a escribir en un examen de tipo subjetivo o de ensayo, preparo mentalmente la respuesta.		,343
22. Terminó mis pruebas escritas y las entrego antes del plazo fijado		,376

23. Trato de comprender cada punto de la materia a medida que la voy estudiando, así no tengo que volver atrás para aclarar puntos dudosos.	,547
24. Trato de relacionar los temas que se estudian en una asignatura con los que se estudian en otras parecidas.	,642
25. Trato de resumir, clasificar y sistematizar lo aprendido, asociándolo con materias y hechos que he estudiado anteriormente	,710
26. Tengo la idea de que he estado demasiado tiempo sin estudiar o que aprendí las materias básicas hace demasiado tiempo.	,384
27. Estudio más de lo necesario para una lección o examen.	,425
28. Me siento demasiado cansado (a), con sueño e indiferente para asimilar lo que estudio.	,490
30. El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impide tener éxito en mis estudios.	,496

Tras una revisión de la tabla 10, se puede notar que ha mejorado la saturación de variables en los dos factores seleccionados, y que además se han minimizado las convergencias de variables en un mismo factor. En definitiva, el nuevo proceso de rotación ha logrado lo que Thurstone (1947, c.p. Álvaro y Garrido, 1995) denomina una “estructura simple”. Para la interpretación de dichos factores sólo se consideraron aquellas cargas en los ítems mayores a .32 (Tabachnick y Fidell, 1983). Con respecto a esto, Hair y cols (1999), opinan que una carga factorial de $\pm 0,35$ es significativa para una muestra de 300, demarcando que dicho punto de corte pudiera ser menor si aumentara el tamaño muestral.

En la tabla 11 se puede observar de forma organizada la agrupación de los ítems en ambos componentes:

Tabla 11
Agrupación de los ítems en sus componentes

Componente 1	Componente 2
1. Tengo que releer los textos varias veces, las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo.	21. Antes de empezar a escribir en un examen de tipo subjetivo o de ensayo, preparo mentalmente la respuesta.
2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando.	22. Terminó mis pruebas escritas y las entrego antes del plazo fijado
6. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando.	23. Trato de comprender cada punto de la materia a medida que la voy estudiando, así no tengo que volver atrás para aclarar puntos dudosos.
7. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber terminado no sé lo que he leído.	24. Trato de relacionar los temas que se estudian en una asignatura con los que se estudian en otras parecidas.
8. Tengo tendencia a dispersarme o a pensar en otras cosas cuando estudio.	25. Trato de resumir, clasificar y sistematizar lo aprendido, asociándolo con materias y hechos que he estudiado anteriormente.
9. Tardo mucho en acomodarme para estudiar.	27. Estudio más de lo necesario para una lección o examen.
10. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar.	13. Me cuesta distribuir mi tiempo, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras
11. Tiendo a perder el tiempo.	
12. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentirme con ganas de estudiar.	
13. Me cuesta distribuir mi tiempo, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras.	
19. El desagrado que me producen ciertos profesores me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.	
20. Me pongo nervioso (a) y tengo lagunas en los exámenes, se me olvida todo y no puedo expresar lo que sé.	
26. Tengo la idea de que he estado demasiado tiempo sin estudiar o que aprendí las materias básicas hace demasiado tiempo.	
28. Me siento demasiado cansado (a), con sueño e indiferente para asimilar lo que estudio.	
29. El desagrado que me producen ciertos temas me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.	
30. El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impide tener éxito en mis estudios	

Haciendo un análisis de contenido de los ítems en el componente 1, parece notarse un elemento común en ellos, y es que todos hacen referencia a algún factor que afecta al estudio e interviene con el aprendizaje. Concretamente se encontraron variables de mecanismos internos (Giner, 2008) relacionadas a: el control emocional, motivación, las actitudes, los métodos y/o técnicas de estudio, la inteligencia, aptitudes y los estados psicofísicos del estudiante. Dada esta información, a partir de ahora el factor 1 será denominado bajo el nombre de “**Factores Internos que Interfieren con el Estudio (FIE)**”. Dentro del significado del puntaje que puede obtener la persona en cada dimensión, aquellos ítems que intervienen en el estudio hace referencia a un hábito o actitud negativa; en términos numéricos, a mayor puntaje, mayor número de hábitos inadecuados ante el estudio.

En cuanto al segundo componente, los ítems involucrados dan noción acerca de algunas estrategias que lleva a cabo el educando para realizar un estudio sistemático y organizado. Estas se relacionan positivamente con técnicas de retención, procesamiento elaborativo y procesamiento profundo de información o de hechos (Olea, 2012). Dada esta información, a partir de ahora el factor 2 será denominado bajo el nombre de “**Hábitos de Estudio Metódico (HEM)**”. Estos ítems indican mayor frecuencia del hábito, por lo que su codificación y corrección será inversa a la de los ítems de la dimensión uno.

Si bien el factor 2 tiene significativamente menos ítems que el Factor 1, Beavers, Richards, Huk, Skolits y Esquivel (2013) señalan que un factor está bien definido si tiene al menos tres ítems con pesos de 0,50 o más en él; por lo que tal diferencia no se considera un impedimento para continuar con el estudio o como una amenaza para la validez del mismo.

Dos puntos a resaltar; los **ítems 3, 4, 5 y 16** han sido descartados de la estructura factorial. Recuérdese que se le pidió al programa que suprimiera aquellas saturaciones inferiores a 0.32, con el único objetivo de poder centrar la atención en las saturaciones más elevadas y facilitar la interpretación de la solución factorial.

Pareciera ser que la redacción del ítem 3 (“Tiendo a sacar apuntes de cosas que después resultan que no tienen importancia”), está siendo mal interpretada por el

programa, ya que resulta coherente especular que con este ítem se intenta tener noción de cómo el universitario lleva a cabo su técnica de estudio para tomar apuntes. Puntajes altos en este ítem permiten pensar que el estudiante suele llevar a cabo la técnica de forma incorrecta, perjudicando así su estudio. El ítem 4 (“Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos”) puede tener una doble interpretación. Si bien, “volver atrás” en una lectura está contraindicado durante el estudio; repetir lo que se estudia, como forma de repaso, representa un excelente hábito de estudio. Por lo tanto, este es un ítem que requiere ser revisado mediante la colaboración de expertos y potenciales usuarios de la prueba. Los ítems 5 y 16 representan preferencias personales que tienen los universitarios a la hora de estudiar. Aunque la vocalización durante la lectura de un material no es una conducta apropiada (ítem 5), no se debe recriminar al estudiante si la misma se ha instaurado como una estrategia que afianza el conocimiento; por lo que se deberán definir las destrezas con las que cuenta el universitario, a fin de potenciar su rendimiento. En cuanto al ítem 16 (“Me gusta estudiar con otros y no solo”); el que el universitario tenga preferencia para el estudio individual, no sugiere que sea incapaz de hacerlo grupalmente, así como tampoco especifica las dificultades que pudiera atravesar bajo esta modalidad de estudio.

En segundo lugar, el **ítem 13** (“Me cuesta distribuir mi tiempo, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras”) posee cargas altas en ambos factores, mas con signos contrarios. Es decir, positivamente en el componente 1, y de forma negativa en el componente o factor 2; esto quiere decir que, en este ítem, ambos factores se encuentran inversamente relacionados. Parece ser que “dedicar demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras” es interpretado por el programa como una mala estrategia de estudio organizado, de allí su correlación alta y negativa con el segundo factor; pero, el que esto sea algo que “le cuesta” al estudiante, es interpretado como una incapacidad o falta de competencia personal, por lo que es considerado como un principio interno que afecta al estudio y, por tanto, correlaciona alta y positivamente con el factor 1. En este caso, los investigadores consideran que se trata de un ítem que hace notar la aptitud del estudiante para distribuir sus actividades en un lapso de tiempo, por lo que decidieron asignar al ítem al componente 1 (**F1IE**); factor que además tiene la mayor carga entre los dos.

De estas condiciones particulares, puede concluirse que el IHE-W es una prueba que, aunque no cubra un gran porcentaje de varianza, explica la variabilidad de las respuestas obtenidas. De igual forma se puede decir que el inventario sirve para describir los hábitos de estudio; entendidos como la cantidad de factores internos que interfieren con el aprendizaje del alumno, y las estrategias que lleva a cabo para estudiar de forma sistemática.

6.2. Confiabilidad

Para Anastasi y Urbina (1998), la confiabilidad de una prueba se refiere a “la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se las examina en distintas ocasiones con el mismo test, con conjuntos equivalentes de reactivos o en otras condiciones de examinación” (p. 84). Es decir, si los resultados de aplicaciones diversas de una prueba a una única muestra están altamente correlacionados entre sí, se puede decir que un instrumento es confiable.

No obstante, la confiabilidad de una prueba criterial apunta a la consistencia o repetibilidad con la cual se puede describir el comportamiento de una persona en relación a un dominio conductual (Lezama, 2011). Son distintas las formas en que se puede computar tal grado de consistencia o repetibilidad, para esta prueba en particular se seleccionó el método de consistencia interna. Con este tipo de procedimiento se puede estimar si los reactivos son congruentes con el esquema descriptivo (Lezama, 2011); es decir, se puede analizar el grado de homogeneidad de la totalidad de la prueba.

El estadístico utilizado fue el alfa de Cronbach. Aunque no existen normas, ni acuerdos entre investigadores, que establezcan el valor mínimo que debe tomar este coeficiente para considerar que un conjunto de ítems constituye una medida fiable de un determinado dominio, lo más habitual es aceptar un valor que alcance a 0,7 (Hair y cols, 1999); aunque como apunta Latiesa (1994), se pudieran aceptar cifras de hasta .50, dependiendo de los objetivos para los cuales haya sido diseñado el instrumento, su longitud, las características de la muestra, entre otros aspectos.

Cabe acotar que este es un índice fundamental de las pruebas normativas. No obstante, Dembo (1983) expone que, en aquellos casos en que las pruebas criteriosales arrojen niveles considerables de variabilidad, será posible el cómputo de coeficientes de correlación, y por tanto los métodos tradicionales (índice de estabilidad, índice de equivalencia e índice de consistencia interna) pudieran ser adecuados para establecer su confiabilidad. En lo que se refiere al IHE-W, se obtuvo un puntaje mínimo de 31 y un máximo de 72, entre todas las respuestas obtenidas en la prueba. El rango obtenido es de 41 puntos, en contraste con el rango posible del inventario, que es de 52 puntos. Igualmente, el rango obtenido en la dimensión FIIE es de 36, frente al recorrido original de la dimensión, que es de 40 puntos. Finalmente, en la dimensión HEM, el rango obtenido es de 11, frente al rango posible de la dimensión, que es de 12 puntos.

Dado que el inventario es heterogéneo en sus dimensiones, se hizo el mismo análisis en cada una de ellas por separado. En la siguiente tabla se resumen los coeficientes de consistencia interna del IHE-W.

Tabla 12:

Resultados del alfa de Cronbach

	Alfa de Cronbach	Número de Items
Total del Inventario (IHE-W)	.714	26
Factores Internos que Interfieren con el Estudio (FIIE)	.818	20
Hábitos de Estudio Metódico (HEM)	.519	6

En la tabla 12 se puede observar que en la Prueba Total y en la dimensión **FIIE** se obtuvieron valores muy buenos ($\alpha_{IHE-W} = 0,71$; $\alpha_{FIIE} = 0,82$), mostrando así un alto grado de consistencia interna en sus ítems. En el caso de la dimensión FIIE, el 82% de la varianza total de los datos es explicado por el puntaje verdadero de la medida; lo que implica que, al contestar un ítem (con un puntaje alto o bajo), existe una alta posibilidad de que el resto sea contestado de la misma manera.

Mientras tanto, la dimensión **HEM** fue la que presentó un valor más bajo ($\alpha_{HEM} = 0,519$), encontrándose sobre el límite mínimo de 0,5 indicado

anteriormente. A pesar de que un valor medio como éste no permite afirmar con rotundidad que esta dimensión mide un rasgo unitario, resulta lógico pensar que un factor con sólo 6 ítems en él arrojará valores más moderados de este coeficiente, ya que, debe tomarse en cuenta que el coeficiente alfa tiene la característica de que aumenta a medida que se incrementa la longitud del test (Abad, Garrido, Olea y Ponsola, 2006). De cualquier forma, sería difícil predecir el desempeño de una persona en la dimensión valiéndose sólo de sus respuestas a los ítems en la misma. Esto implica que no existe ninguna garantía que los ítems de la dimensión HEM sean homogéneos entre sí.

Para concluir, sería importante señalar que se han cumplido los objetivos de la presente investigación, pudiendo determinarse que el Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn es una prueba válida, conformada por ítems cuyo comportamiento es adecuado y funcional, y con evidencias de confiabilidad; todo esto mediante datos obtenidos de una muestra de estudiantes de todas las facultades presentes en la UCV (Caracas), que servirá como un instrumento de apoyo para los psicólogos en formación en el área de asesoría académica.

Para ello, se llevaron a cabo procedimientos sistemáticos que responden al estudio psicométrico en pruebas criterioles, tales como análisis de ítems valiéndose de la consulta con expertos. Igualmente, se hizo un análisis de la homogeneidad de las dimensiones de la prueba, para así dar cuenta de la confiabilidad de consistencia interna de la misma. Además, se llevaron a cabo procedimientos de validez de contenido o de selección de dominio, y de constructo. Para ello, se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos de evaluación, dándole preponderancia a los primeros.

Finalmente, se hará una breve descripción de la muestra en relación a sus respuestas en el inventario.

Las puntuaciones de la prueba están codificadas de tal forma que, aquellos que puntúan más alto, serán quienes tengan un peor manejo de sus hábitos de estudio. En este sentido, el puntaje máximo posible es 78, mientras que el mínimo es igual a 26.

Tabla 13
Estadísticos de las respuestas de la muestra al IHE-W

	Estadísticos								
	N						Percentiles		
	Válidos	Media	Mediana	Rango	Mínimo	Máximo	25	50	75
Total IHEW	330	46,01	45,00	41	31	72	41,00	45,00	51,00

En la tabla 13 se puede notar que el rango de puntajes de la muestra participante oscila entre 31 y 72 puntos, lo que se asemeja bastante a los límites inferior y superior del inventario. La media de la distribución es de 46 puntos, mientras que la mediana resultante es igual a 45 puntos. Tal grado de concordancia entre estos dos estadísticos permite concluir que se trata de una distribución simétrica, o que se asemeja a *la normal*. Esto quiere decir que probablemente los valores absolutos de la muestra no afectan significativamente la distribución, permitiendo el uso de la media aritmética (\bar{X}) como unidad de medida de tendencia central.

Aunque describir cómo son los hábitos de estudio de la muestra participante no es parte de los objetivos de esta investigación (además sería incorrecto hacerlo valiéndose sólo de procedimientos empíricos), se puede inferir que aquellos con puntajes iguales o superiores a 51 (P_{75}), se pudieran catalogar como estudiantes con “Ausencia de Hábitos de Estudio”; mientras que aquellos con puntajes iguales o inferiores a 41 (P_{25}), se pudieran catalogar como estudiantes con “Excelentes Hábitos de Estudio”. Aquellos que se alojen en el 50% central de la distribución (puntajes entre 42 y 50), serán estudiantes con “Hábitos de Estudio Promedio”, por lo que se deberán detallar las conductas específicas del dominio en las que el educando presenta sus fortalezas y sus debilidades, a fin de elaborar una adecuada estrategia psicoeducativa de asesoramiento. Sin embargo, estos puntos de corte son meramente referenciales, por lo que deberán determinarse bajo criterios de mayor validez y acordes a las características de la prueba.

VII. CONCLUSIONES

Después de realizar esta investigación, en la que se determinó la validez y confiabilidad del Inventario de Hábitos de Estudio de Wrenn (IHE-W), se puede concluir lo siguiente:

- Luego de revisar y modificar los reactivos considerados por los evaluadores como incongruentes; los resultados obtenidos de la validación por juicio de expertos, reflejan que los ítems que constituyen el instrumento, son en su mayoría congruentes con las dimensiones a las cuales pertenecen, por lo cual se considera que este estudio presenta evidencia preliminar de validez de contenido de la prueba en su adaptación al contexto universitario venezolano.
- En relación a la correspondencia de los ítems en el análisis factorial exploratorio, una visión general de la matriz de componentes rotados mostró cargas altas y positivas en los reactivos. Sin embargo, se pudo observar que no existía congruencia entre los ítems asociados a los factores y la pertinencia de las dimensiones del IHE-W.
- Tras un análisis factorial de acuerdo a los resultados del test de sedimentación de Catell se encontró que la nueva matriz de componentes mejoró tras la saturación de variables en dos factores, encontrándose también, que dichos ítems que se agrupan en cada uno de los componentes tienen correspondencia con el contenido de lo que la prueba dice medir.
- El análisis factorial confirmatorio reveló que solo dos factores describen los hábitos de estudio de la muestra evaluada, en lugar de las cuatro dimensiones planteadas originalmente por el autor de la prueba.
- A pesar de que los resultados del análisis factorial, no se correspondieron en su totalidad con lo planteado teóricamente en el inventario, esto no le resta validez al mismo. Simplemente, muestra una estructura diferente del dominio del hábito en la muestra evaluada.

- La nueva configuración puede deberse a: 1) que en el país de origen del instrumento (Estados Unidos), la estructuración de los hábitos es distinta; 2) la antigüedad del instrumento, que fue elaborado en 1975 (39 años de antigüedad) y no incluye otros factores externos que interrumpen en la construcción de un hábito; 3) Características propias de la educación superior en nuestro país, donde se pierde el interés por la consolidación de hábitos de los estudiantes que incrementa su rendimiento académico; 4) tras la revisión de los ítems por el juicio de expertos, algunos de estos fueron asignados a dimensiones distintas a las originales y surgieron modificaciones con respecto al vocabulario.
- Para el caso de la muestra evaluada, el IHE-W mostró una alta consistencia interna en el total de la prueba y la dimensión 1 (Factores Internos que Interfieren en el Estudio), la dimensión 2 (Hábitos de Estudio Metódico) se mostró al límite del valor del coeficiente, esto debido a longitud de la misma o factores propios de la muestra. Pudiendo afirmarse que existe homogeneidad entre los reactivos que la conforman, por lo cual, a su vez se asume que el inventario describe el dominio de conducta para la cual fue diseñado.
- La investigación realizada constituye un aporte metodológico en el área de la medición de los hábitos de estudios, ya que permite que en un futuro, los estudios llevados en este campo, especialmente en el ámbito educativo, cuente con un instrumento que sea válido y confiable. Así mismo, indicará a los psicólogos asesores cuáles son las fallas que tiene el estudiante y a partir de ahí crear un modelo de intervención para la atención de las mismas.

VII. LIMITACIONES

Fueron pocas las limitaciones que se presentaron en la presente investigación, sin embargo a continuación se describen algunas de ellas:

- La fecha de aplicación de la prueba tuvo que ser pospuesta en varias oportunidades, lo que restó un tiempo importante para el desarrollo de este trabajo. Esto a razón del cumplimiento al llamado a paro administrativo y estudiantil, que muchas de las escuelas de la UCV llevaron a cabo durante mayo y junio del presente año.
- La nueva fecha de aplicación (semana del 30/10/13) fue de alta exigencia académica para muchos estudiantes de la UCV, especialmente para los pertenecientes a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo que, en su mayoría, se negaron a colaborar con la investigación o sólo asistían a la universidad para la entrega de proyectos, por lo que fue muy difícil contactarlos.
- No fue posible llevar a cabo un estudio de estabilidad temporal que completara el análisis de confiabilidad del inventario.
- No se logró hacer una descripción más exhaustiva de las conductas o habilidades que cubre el inventario, mediante procedimientos de validez descriptiva.
- No fue posible establecer una escala de calificaciones relacionadas con el contenido de la prueba.

IX. RECOMENDACIONES

Con la realización de la presente investigación, surgieron aspectos que se considera requieren una mayor revisión o análisis a profundidad, tanto para el mejoramiento de este instrumento como para la realización de futuras investigaciones. En tal sentido se recomienda:

- En caso de ser posible, planificar las fechas de aplicación para el primer trimestre del período académico; a modo de disminuir la posibilidad de coincidir con evaluaciones o actividades que interfieran con la ejecución de las aplicaciones.
- Consultar con un nuevo panel de expertos, para determinar cuáles son los factores internos específicos que están interviniendo con el estudio. Esto, con respecto a los ítems de la dimensión uno (FIIE).
- Construir una mayor cantidad de ítems representativos a la dimensión “Hábitos de Estudio Metódico”, lo cual redundaría en una mejora de la consistencia interna del inventario.
- Realizar un estudio de confiabilidad del inventario, esta vez bajo la modalidad test-retest, y utilizando alguna prueba de significación estadística adecuada para pruebas criterioles. Como la de Chi Cuadrado, por ejemplo.
- Ampliar la muestra con estudiantes de distintas universidades.
- Realizar estudios de validez que incluyan el acuerdo de un panel de expertos que clasifiquen a los sujetos en niveles de desempeño respecto al dominio, y verificar que esta clasificación coincida con los resultados obtenidos por los participantes en la prueba.
- Continuar con la línea de investigación, en cuanto a llevar a cabo estudios psicométricos de pruebas, escalas e inventarios, que son de tanta utilidad para el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo.

X. REFERENCIAS

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Teoría Clásica de los Tests y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, del sitio Web del portal “aprende en línea” de la universidad de Antioquia: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf
- Álvarez, M. y Fernández, R. (2002). *Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE)*. España: TEA Ediciones.
- Álvaro, J. y Garrido, A. (1995). *Técnicas de análisis estadísticos en ciencias sociales*. (1 ed). Madrid: Complutense
- Anastasi, A. (1966). *Test Psicológicos*. Madrid, España: Aguilar.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. (7^{ma} ed.). México: Prentice Hall.
- Asarbai, G. (2012). *Técnicas de Estudio*. Apoyo Psicológico. Recuperado el 5 de enero de 2013 de: <http://apoyopsicologico.es/ver.php?id=208>.
- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G. y Esquivel, S. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18 (6). Recuperado el 3 de diciembre de 2013, de <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>.
- Blanco, R. (2004). *Reclutamiento y Selección de Personal: Viejo y Nuevo Rol del Psicólogo*. [Revista Electrónica] Revista de Psicología Pepsic, 4(1).
- Brown, W. y Holtzman, W. (1971). *Manual Encuesta de Hábitos y Actitudes Hacia el Estudio*. Traducción y adaptación de Luis Laosa. New York: The Psychological Corporation.
- Cartagena, M. (2008). *Relación Entre Autoeficacia en el Rendimiento Escolar y los Hábitos de Estudio en el Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria*. [Versión Electrónica]. Red Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 6 (003), 59-99.
- Chadwick, C. (1979). *Teoría del aprendizaje*. Santiago: Editorial Tecla.
- Costello, A. y Osborne, J. (2005). *Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis*. *Practical Assessment, Research & Evaluation* Vol. 10 (7). recuperado el 3 de diciembre de 2013 de: <http://pareonline.net/genpare.asp?wh=0&abt=10>.

- Cruz, F. y Quiñones, A. (2011). *Hábitos de Estudio y Rendimiento Académico en Enfermería*. Poza Rica, Veracruz, México. [Versión Electrónica]. Revista de Actualidades Investigativas en Educación 11(2), 1-17.
- Díaz, J. (1994). *Aprende a Estudiar con Éxito*. México: Trillas.
- Díaz, M., Apocada, P., Arias, J., Escudero, T. Rodríguez, S. y Vidal, J. (2002). *Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior*. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y la COU. [Versión Electrónica]. Revista de Investigación Educativa, 2(20), 357-383.
- Dembo, M. (1983). *Dos Estrategias de Medición en Psicología*. Psicología, X, 1-2, 51-53.
- Espinosa, E., Estrada, U., Garza, D., Morales, V., Reyes, A. y Rodríguez, Y. (2011). *Comparación de Hábitos de Estudio de Estudiantes Universitarios de Primer Semestre a Cuarto Semestre de la Universidad del Valle de México*. México D. F.: Universidad del Valle de México.
- Federación de Psicólogos de Venezuela (1981). *Código de Ética profesional del psicólogo de Venezuela*. Caracas: Servicio de Publicaciones, Escuela de Psicología- UCV.
- Fernández, A. (2010). *¿Construir o Adaptar Tests Psicológicos? Diferentes Respuestas a una Cuestión Controvertida*. [Versión Electrónica]. Evaluar, (10), 60-74.
- Gabinete Psicopedagógico de la Universidad de Granada. (2001). *¿Qué es el estudio?*. www.ugr.es/ve/pdf/estudio.pdf. Recuperado el 1 de Noviembre del 2004.
- Garbanzo, G. (2007). *Factores Asociados al Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. Costa Rica: Educación, 31(1), 46-63.
- Giner, M. (2008). *Técnicas de Estudio: factores internos (1)*. Recuperado el 5 de diciembre de 2013 del sitio Web <http://psicopedagogias.blogspot.com>.
- Gonzales-Pineda, J. (2003). *El Rendimiento Escolar*. Un Análisis de las variables que la condicionan. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 7(8).
- Guerra, Y. (2007). *Métodos en Investigación ¿Todos los Caminos Conducen a Roma?*. Recuperado el 7 de enero de 2013 de: <http://www.uscovirtual.com/file.php>.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5ª ed.). Madrid, España: Prentice Hall.

- Hernandez, F. (2005). *Métodos y Técnicas de Estudio en la Universidad*. Colombia: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). México D. F.: Mc Graw- Hill.
- IBM SPSS Statistics. (2010). *SPSS-X User's Guide* (19ava Ed.) Chicago, EEUU.
- Jiménez, C. (1983). “*Población y Muestra. El Muestreo*”. Pedagogía Experimental II. Tomo I. UNED: Madrid. pp. 229-258. Recuperado el 26 de Noviembre de 2012 de: www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/.../poblacionmuestra.d.
- Jiménez, J., Ávila, L., Moreno, M. y Arias, K. (2012). *Investigación Acerca de Hábitos de Estudio*. México D.f.: Universidad del Valle de México.
- Latiesa, M. (1994). “Validez y Fiabilidad de las Observaciones Sociológicas”. En G. Ferrando., M. Ibáñez. y J. Alvira. *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas Investigación*. 335-364. Madrid: Alianza Universidad.
- Lara, A. y Barradas, C. (1977). *Influencias de los Hábitos de Estudio sobre el Rendimiento de Alumnos de 6to del Grupo Escolar "Tomás González"*. Caracas: UCV, Facultad de Humanidades y Educación.
- Lawshe, C. (1975). *A Quantitative Approach to Content Validity*. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leyva, E. (2011). *Una Reseña Sobre la Validez de Constructo de Pruebas Referidas al Criterio*. *Perfiles Educativos, Horizontes*, 131(33).
- Lezama, L. (2011). *Tests Referidos a Un Criterio*. Manuscrito no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Loor, P., Narciso, F., Meza, I. y Marilú, G. (2008). *Los hábitos de estudio y las tareas escolares en casa y su relación con el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto al séptimo año de educación básica en la Escuela Fiscal Mixta Jipijapa 2007*. Tesis (Licenciado en Ciencias de la Educación). Jipijapa, Ecuador: Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí.
- Lopez, J. (1996). *Los estilos de Aprendizaje y los Estilos de Enseñanza*. Un modelo de categorización de estilos de aprendizajes de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. Monográfico: Estrategias y Estilos de Aprendizajes. 12(2), 179-184.
- López, M. (2007). *Como Estudiar con Eficacia*. Madrid: Ed. Reducido.
- Lucho, H. (2012). *Hábitos de Estudio de los Alumnos de Nuevo Ingreso (Generación 2011) a la Carrera de Administración, Facultad de Contaduría Y Administración, Campus Coatzacoalcos*. Tesis Para Acreditar la Experiencia Recepcional del Programado Educativo de: Licenciado en Administración. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

- Malo, D. (2008). *La Medición En Psicología Como Herramienta Y Como Reflexión Ética En El Ejercicio Del Psicólogo*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los Test Psicológicos y Educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez, V. y Torres, L. (2005). *Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios*. [Versión Electrónica] Revista Iberoamericana de Educación, 1-9.
- Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la Construcción e Interpretación de Test, Escalas y cuestionarios*. Recuperado el 7 de diciembre de 2013 del sitio Web de La Universidad Pontificia Comillas: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigación/AnálisisFactorial.pdf>
- Muñiz, J. (1994). *Traducción/Adaptación de Test Educativos y Psicológicos*. [Versión Electrónica]. Papeles del Psicólogo, (59).
- Muñiz, J. (1998). *La Medición de lo Psicológico*. [Versión Electrónica]. *Psicothema*, 10(1), 1-21.
- Muñiz, J. y Fernandez- Hermida, J. (2010). *La Opinión de los Psicólogos Españoles Sobre el Uso de los Test*. [Versión Electrónica]. Papeles del Psicólogo, 31(1), 108-121
- Muñiz, J. y Ronald, K. (1996). *Directrices para la Traducción y Adaptación de los Tests*. [Versión Electrónica]. Papeles del Psicólogo, (6).
- Número Monográfico Sobre Ética Profesional y Deontología. (2009). [Versión Electrónica]. Papeles del Psicólogo, 30, 182-254.
- Olea, J (2012). *Quien quiere ser Estrategico*. Recuperado el 8 de diciembre de 2013 del sitio <http://quienquiereserestrategico.blogspot.com/2012/06/estudiometodico.html> Web:
- Popham, W. (1978). *Criterion- Referenced Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pozar, F. (2002). *Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)*. (9ª ed.). España: TEA Ediciones.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Salas, J. (2005). *Relación Entre Hábitos de Estudio y el Rendimiento Académico en los Estudiantes del Primer año de la Facultad de Estomatología Roberto Beltrán Neyra de la UPCH*. Tesis para Obtener el Título de Cirujano Dentista. Lima, Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Santoró, E. (2003). *El Método en Psicología*. Documento no publicado, Caracas: Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.

- Sierra-Bravo, R. (1988). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. (5ta ed.). Madrid: Paraninfo.
- Smirnov, A. (1996). *Psicología*. México: Grijalbo.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Toro, E. (2007). *Relación Entre los Hábitos de Estudio y el Rendimiento de los Participantes de la Asignatura Ortografía y Redacción en el Programa de Instrucción a Distancia del Instituto Nacional de Cooperación Educativa INCE, Estado Trujillo*. Trabajo para optar al grado de Magister Scientiarum en Educación Abierta y a Distancia. Valera, Venezuela: Universidad Nacional Abierta.
- Vicente, J. (1992). *CHE Cuestionario de Hábitos de Estudio*. Madrid: Gabinete de Orientación Psicológica EOS.
- Wrenn, G. (1975). *Inventario de Hábitos de Estudio*. Traducción de Jaime Bernstein. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1. Versión revisada del formato original del Inventario de Hábitos de Estudio de C. G. Wrenn.

INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO DE GILBERT WRENN

Iniciales: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Facultad: _____ Régimen semestral: _____
 Régimen Anual: _____ Año o Semestre: _____
 Estudió en colegio Público: _____ Privado: _____

El presente cuadernillo contiene una lista de hábitos y actitudes hacia el estudio. Al lado de cada frase encontrará tres columnas, en cada una de ellas indique su respuesta de acuerdo a cómo es su experiencia de estudio en la actualidad. Para hacerlo marque con una **X** en la opción que mejor describa su caso particular: "Rara vez o Nunca", "A veces", "A menudo o Siempre".

Procure ser sincero (a), en este inventario no hay respuestas correctas o incorrectas; tampoco se estará evaluando su desempeño personal como estudiante. Conteste todos los enunciados.



Adaptación del Inventario de Hábitos de Estudio de Gilbert Wrenn, como parte del trabajo de grado para la obtención al título de Psicóloga, mención Asesoramiento y Orientación de Orlando Angulo y Bárbara Rodríguez.

	Rara vez o nunca	A veces	A menudo o siempre
16.-Me gusta estudiar con otros y no solo.			
17.-El placer que siento en "flojear" perturba mis estudios.			
18.-Ocupo mucho de mi tiempo en leer novelas, ir al cine, ver televisión, etc.			
19.-El desagrado que me producen ciertos profesores me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.			
20.-Me pongo nervioso (a) y tengo lagunas en los exámenes, se me olvida todo y no puedo expresar lo que sé.			
21.-Antes de empezar a escribir en un examen de tipo subjetivo o de ensayo, preparo mentalmente la respuesta.			
22.-Termino mis pruebas escritas y las entrego antes del plazo fijado			
23.-Trato de comprender cada punto de la materia a medida que la voy estudiando, así no tengo que volver atrás para aclarar puntos dudosos.			
24.-Trato de relacionar los temas que se estudian en una asignatura con los que se estudian en otras parecidas.			
25.-Trato de resumir, clasificar y sistematizar lo aprendido, asociándolo con materias y hechos que he estudiado anteriormente.			
26.-Tengo la idea de que he estado demasiado tiempo sin estudiar o que aprendí las materias básicas hace demasiado tiempo.			
27.-Estudio mas de lo necesario para una clase o examen.			
28.-Me siento demasiado cansado(a), con sueño e indiferente para asimilar lo que estudio.			
29.-El desagrado que me producen ciertos temas me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.			
30.-El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impide tener éxito en mis estudios.			

	Rara vez o nunca	A veces	A menudo o siempre
1.-Tengo que releer los textos varias veces, las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo.			
2.-Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando.			
3.-Tiendo a sacar apuntes de cosas que después resultan que no tienen importancia.			
4.-Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos.			
5.-Leo en voz alta al estudiar.			
6.-Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando.			
7.-Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber terminado no sé lo que he leído.			
8.-Tengo tendencia a dispersarme o a pensar en otras cosas cuando estudio.			
9.-Tardo mucho en acomodarme para estudiar.			
10.-Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar.			
11.-Tiendo a perder el tiempo.			
12.-Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentirme con ganas de estudiar.			
13.-Me cuesta distribuir mi tiempo, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras.			
14.-Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas y ruidos que me distraen.			
15.-Me es difícil terminar un trabajo en el tiempo previsto, en consecuencia queda mal hecho o incompleto.			

Protocolo de prueba

INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Instituto.....

Nombre.....	Nacionalidad.....
Edad.....	Sexo..... Año que cursa.....
Establecimiento.....	
Examinador.....	Fecha de hoy.....

INSTRUCCIONES

En las páginas siguientes encontrará una lista de hábitos y actitudes que pueden afectarle en sus horas de estudio, y por lo tanto perjudicar su éxito. Usted debe indicar cuáles son sus hábitos. Procure contestar no según lo que tendría o no tendría que hacer, o según lo que hacen los demás, sino *de acuerdo con lo que Ud. acostumbra hacer ahora*. Conteste a todas las preguntas.

A continuación de cada frase encontrará tres columnas: 1, 2 y 3. En ellas anotará sus respuestas. Para hacerlo bastará con que marque usted una X en la columna que mejor describe su caso particular. Marque de acuerdo con la siguiente clave:

<i>Si debe contestar</i>	<i>Marque una X en la</i>
"Rara vez o nunca lo hago"	Columna 1
"A veces lo hago"	Columna 2
"A menudo o siempre lo hago"	Columna 3

RECUERDE QUE ESTE ES UN EXAMEN DE LO QUE USTED HACE REALMENTE

	1 Rara vez o nunca	2 A veces	3 A me- diado o siempre	FUN- TAJE
A. MIS TÉCNICAS PARA LEER Y TOMAR APUNTES				
1. Tengo que releer los textos varias veces—las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo				
2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando; tengo que sacar apuntes de cosas que después resulta que no tienen importancia ..				
3. Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos				
4. Leo en voz alta al estudiar				
5. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo antes, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando				
B. MIS HÁBITOS DE CONCENTRACIÓN				
6. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando —después de haber terminado no sé lo que he leído.				
7. Tengo tendencia a "fantasear" cuando trato de estudiar				
8. Tardo mucho en acomodarme y estar listo para estudiar				
9. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar; tiendo a perder el tiempo				
C. MI DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y RELACIONES SOCIALES DURANTE EL ESTUDIO				
10. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentirme con ganas de estudiar ..				
11. Mi tiempo no está bien distribuido; dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras				
12. Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas y ruidos que me distraen				
13. Me es difícil terminar un trabajo en un determinado tiempo; por eso queda sin terminar o mal hecho o no está a tiempo				
14. Me gusta estudiar con otros y no solo				
D. MIS HÁBITOS Y ACTITUDES GENERALES DE TRABAJO				
15. El placer que siento en "haraganear" o divagar perturba mis estudios				
16. Ocupo mucho de mi tiempo en leer, novelas, en ir al cine, ver televisión, etcétera				
17. El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impide tener éxito en mis estudios				
18. Me pongo nervioso y tengo lagunas en los exámenes —se me olvida todo y no puedo decir lo que sé				
19. Antes de empezar a escribir en un examen de tipo subjetivo o de ensayo, preparo mentalmente la respuesta ..				
20. Termino mis pruebas escritas y las entrego antes del plazo fijado para entregar				
21. Trato de comprender cada punto de la materia a medida que la voy estudiando, así no tengo que volver atrás para aclarar puntos dudosos ..				
22. Trato de relacionar los temas que se estudian en un curso con los que se estudian en otros				
23. Trato de resumir, clasificar y sistematizar los hechos aprendidos, asociándolos con materias y hechos que he estudiado anteriormente				
24. Tengo la idea de que he estado demasiado tiempo sin estudiar o que aprendí las materias básicas hace demasiado tiempo				
25. Trato de no estudiar meramente lo indispensable para una lección o un examen				
26. Me siento demasiado cansado, con sueño e indiferente para asimilar lo que estudio				
27. Tengo que estudiar en un lugar donde pueda fumar, y si leo en una biblioteca debo salir a fumar un cigarrillo				
28. El desagrado que me producen ciertos temas y profesores me impide lograr un mayor éxito en mis estudios				

Yo, _____ C.I. _____, acepto voluntariamente participar en el proyecto Titulado “Adaptación del Inventario de Hábitos de Estudio de C. G: Wrenn”, llevado a cabo por los estudiantes Orlando Angulo, C.I. 18.444.228 y Bárbara Rodríguez, C.I. 20.608.405 Tesistas de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, teniendo en cuenta que en la misma se mantendrán los siguientes aspectos éticos:

- Mi participación es libre y voluntaria.
- A partir de mi colaboración no se producirá ningún tipo de daño hacia mi persona.
- Mis datos personales serán mantenidos en anonimato.
- Tengo la potestad de abandonar la investigación en cualquier momento.

Firma

Caracas, Octubre de 2013.

ANEXO 4. Tabla de especificaciones.

ITEM	% <u>ACUERDO</u> <u>REFERENT</u> <u>E A LA</u> <u>REDACCIÓN</u> <u>N</u>	% <u>ACUERDO</u> <u>REFERENTE</u> <u>A LA</u> <u>DIMENSIÓN</u>	<u>OBSERVACIONES</u>	<u>CAMBIO DE REDACCIÓN</u>	<u>DIMENSION</u> <u>ORIGINAL</u>	<u>CAMBIO DE</u> <u>DIMENSIÓN</u>
1. Tengo que releer los textos varias veces, las palabras no tienen mucho significado para mí la primera vez que las leo.	86%	86%		NO	A	NO
2. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando; tiendo a sacar apuntes de cosas que después resultan que no tienen importancia.	43%	100%	La redacción del ítem es considerada extensa. Se recomienda dividir el ítem en 2 diferentes.	2.1. Me cuesta darme cuenta de cuáles son los puntos más importantes de lo que estoy leyendo o estudiando. 2.2. Tiendo a sacar apuntes de cosas que después resultan que no tienen importancia.	A	NO
3. Vuelvo atrás y repito lo que he estudiado, deteniéndome en los puntos que encuentro dudosos.	100%	58%		NO	A	Actitudes generales de trabajo
4. Leo en voz alta al estudiar.	100%	100%		NO	A	NO
5. Mientras estoy tomando apuntes de algo que el profesor dijo antes, se me escapan datos importantes de la clase que está dictando.	86%	72%		NO	A	NO
6. Me es difícil concentrarme en lo que estoy estudiando, después de haber			Uno de los expertos considera que “el no			

terminado no sé lo que he leído.	86%	86%	saber lo que se ha leído”, no necesariamente obedece a una dificultad en los hábitos, sino a otros procesos implícitos en el estudio (leer, recordar, analizar).	NO	B	NO
7. Tengo tendencia a “fantasear” cuando trato de estudiar.	43%	100%		Tengo tendencia a dispersarme o a pensar en otras cosas cuando estudio.	B	NO
8. Tardo mucho en acomodarme para estudiar.	86%	14%			B	Actitudes generales de trabajo
9. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar: tiendo a perder el tiempo.	43%	14%	Se sugiere dividir al ítem en 2 diferentes	9.1. Tengo que estar en un estado de ánimo especial o inspirado para poder empezar a trabajar. 9.2*. Tiendo a perder el tiempo.	B	*SÓLO en el caso del 9.2 habría un cambio de dimensión: Distribución del tiempo y relaciones sociales durante el estudio

<u>ITEM</u>	<u>% ACUERDO REFERENTE A LA REDACCIÓN</u>	<u>% ACUERDO REFERENTE A LA DIMENSIÓN</u>	<u>OBSERVACIONES</u>	<u>CAMBIO DE REDACCIÓN</u>	<u>DIMENSIÓN ORIGINAL</u>	<u>CAMBIO DE DIMENSIÓN</u>
10. Muchas veces las horas de estudio me resultan cortas para concentrarme o sentirme con ganas de estudiar.	58%	29%	Uno de los expertos considera que el ítem habla tanto de concentración como de motivación.		C	Hábitos de concentración
11. Mi tiempo no está bien distribuido, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras.	72%	100%	Este ítem plantea una no conducta, cambiar a una afirmación.	Me cuesta distribuir mi tiempo, dedico demasiado tiempo a algunas cosas y muy poco a otras.	C	NO
12. Mis horas de estudio son interrumpidas por llamadas telefónicas, visitas y ruidos que me distraen.	72%	72%		NO	C	NO
13. Me es difícil terminar un trabajo en un determinado tiempo; por eso queda sin terminar o mal hecho, o no está a tiempo.	43%	29%		Me es difícil terminar un trabajo en el tiempo previsto, en consecuencia queda mal hecho o incompleto.	C	Actitudes generales de trabajo
14. Me gusta estudiar con otros y no solo.	72%	58%		NO	C	NO
15. El placer que siento en “haraganear” o divagar, perturba mis estudios.			Uno de los expertos no considera que este ítem	El placer que siento en “flojear” perturba mis		Hábitos de concentración

	29%	29%	explore los hábitos de estudio; mientras que otro considera que es análogo al ítem 7, por lo que debería formar parte de la misma dimensión.	estudios.	C	
16. Ocupo mucho de mi tiempo en leer novelas, en ir al cine, ver televisión, etc.	86%	86%		NO	C	NO
17. El exceso de vida social (bailes, citas, paseos, etc.) me impide tener éxito en mis estudios.	72%	100%		NO	C	NO
18. Me pongo nervioso y tengo lagunas en los exámenes, se me olvida todo y no puedo decir lo que sé.	72%	14%	Uno de los expertos opina que el ítem, a pesar de que está bien redactado, no evalúa algún hábito específico.	Me pongo nervioso (a) y tengo lagunas en los exámenes, se me olvida todo y no puedo expresar lo que sé.	D	Hábitos de concentración
19. Antes de empezar a escribir en un examen de tipo subjetivo o de ensayo, preparo mentalmente la respuesta	86%	86%		NO	D	NO

<u>ITEM</u>	<u>% ACUERDO REFERENTE A LA REDACCIÓN</u>	<u>% ACUERDO REFERENTE A LA DIMENSIÓN</u>	<u>OBSERVACIONES</u>	<u>CAMBIO DE REDACCIÓN</u>	<u>DIMENSIÓN ORIGINAL</u>	<u>CAMBIO DE DIMENSIÓN</u>
20. Termino mis pruebas escritas y las entrego antes del plazo fijado para entregar.	72%	58%	Se acordó eliminar las últimas dos palabras del ítem. Entre el resto de los evaluadores que lo asignó a otra dimensión, no se estableció un consenso.	Termino mis pruebas escritas y las entrego antes del plazo fijado.	D	NO
21. Trato de comprender cada punto de la materia a medida que la voy estudiando, así no tengo que volver atrás para aclarar puntos dudosos.	100%	43%		NO	D	Hábitos para leer y tomar apuntes
22. Trato de relacionar los temas que se estudian en un curso con los que se estudian en otros.	86%	100%	Se acordó sustituir la palabra “curso” por “asignatura”	Trato de relacionar los temas que se estudian en una asignatura con los que se estudian en otras asignaturas parecidas.	D	NO
23. Trato de resumir, clasificar y sistematizar los hechos aprendidos, asociándolos con materias y hechos que he estudiado anteriormente.	86%	72%		NO	D	NO
24. Tengo la idea de que he estado						Distribución del

demasiado tiempo sin estudiar o que aprendí las materias básicas hace demasiado tiempo.	86%	58%		NO	D	tiempo y relaciones sociales durante el estudio
25. Trato de no estudiar meramente lo indispensable para una lección o examen	29%	58%		Estudio más de lo necesario para una clase o examen.	D	Hábitos para leer y tomar apuntes
26. Me siento demasiado cansado, con sueño e indiferente para asimilar lo que estudio.	100%	0%	Hubo acuerdo unánime de cambiar el ítem a la misma dimensión	NO	D	Hábitos de concentración
27. Tengo que estudiar en un lugar donde pueda fumar, y si leo en una biblioteca debo salir a fumar un cigarrillo.	58%	58%	El ítem es considerado ambiguo. ¿Y si el entrevistado no fuma?	RECHAZADO	D	RECHAZADO
28. El desagrado que me producen ciertos temas y profesores, me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.	58%	100%	Se recomienda dividir el ítem en 2 diferentes.	28.1. El desagrado que me producen ciertos profesores me impide lograr un mayor éxito en mis estudios. 28.2. El desagrado que me producen ciertos temas me impide lograr un mayor éxito en mis estudios.	D	NO