

CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA  
Trabajo Final de Licenciatura

**“Relación entre las estrategias  
de aprendizaje y la ansiedad  
estado y rasgo, en estudiantes  
universitarias mujeres”**

AUTOR: Annina Caballero

DIRECTOR: Pablo Mazzitelli

ASESORA TÉCNICA: Ana V. Marquez

Mendoza, julio del 2025

# **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco profesor Pablo Mazzitelli, director de este trabajo, por su disposición para acompañarme en este proceso, por su acompañamiento y compromiso. Su mirada atenta y sus aportes resultaron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

A la profesora Ana V. Márquez, asesora técnica, por su disposición y asesoramiento que fueron valiosas sugerencias para enriquecer el trabajo.

A la Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicopedagogía, por brindarme la formación, los recursos y el espacio académico necesario para transitar este camino.

A mis padres por su amor incondicional, por sostenerme en los momentos más desafiantes y por estar siempre a mi lado en este proceso. A mis hermanos y amigos, por su compañía, apoyo emocional y paciencia a lo largo de todo este recorrido.

Agradezco también a quienes participaron de esta investigación, brindando su tiempo y colaboración con generosidad.

Y, finalmente, a mí misma, por no rendirme y llegar hasta acá.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
Planteamiento del problema.....	8
Justificación.....	11
Antecedentes .....	12
<b>FASE CONCEPTUAL</b> .....	15
<b>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b> .....	16
1.1. Conceptualización de Aprendizaje .....	17
1.2. Enfoques teóricos del aprendizaje.....	19
1.3. Conceptualización de las Estrategias de aprendizaje.....	30
1.4. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje.....	33
<b>ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b> .....	44
2.1. Conceptualización.....	45
2.2. Características evolutivas de la adultez joven .....	47
2.3. Aprendizaje en el período universitario .....	51
2.4. Rendimiento académico en universitarios .....	54
<b>ANSIEDAD</b> .....	57
3.1. Conceptualización de ansiedad.....	58
Distinción entre ansiedad, miedo, angustia y estrés. ....	60
3.2. Delimitación del constructo de ansiedad .....	63
3.3. Componentes de la Ansiedad neurofisiológica.....	65
3.4. Ansiedad estado y rasgo.....	68
<b>ANSIEDAD Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO..</b> .....	70
<b>FASE EMPÍRICA</b> .....	76
<b>RESULTADOS</b> .....	84
<b>DISCUSIÓN</b> .....	94
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	98
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	109

# **RESUMEN**

En el contexto universitario actual, las exigencias académicas, personales y sociales pueden generar altos niveles de ansiedad en los y las estudiantes, afectando su bienestar emocional y sus procesos de aprendizaje. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre los niveles de ansiedad —en sus dimensiones estado y rasgo— y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes universitarias. Se desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 39 mujeres universitarias de la ciudad de Mendoza, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico intencional. Se utilizaron como instrumentos el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y el Cuestionario ACRA Abreviado para universitarios/as.

Los resultados mostraron que la mayoría de las estudiantes presentó niveles medios de ansiedad en ambas dimensiones, aunque un subgrupo significativo evidenció niveles altos. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se observó un uso moderado en todas sus dimensiones, destacándose las estrategias cognitivas y los hábitos de estudio. Se encontró una correlación negativa y significativa entre la ansiedad estado y el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, mientras que no se hallaron asociaciones significativas con la ansiedad rasgo.

Estos hallazgos permiten concluir que la ansiedad situacional puede interferir en la utilización de estrategias eficaces de estudio, lo cual evidencia la necesidad de promover intervenciones psicopedagógicas orientadas a fortalecer la autorregulación emocional y académica en estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** Ansiedad estado; ansiedad rasgo; estrategias de aprendizaje; estudiantes universitarias.

# **INTRODUCCIÓN**

## **Planteamiento del problema**

En los últimos años, las instituciones universitarias han experimentado un aumento en las tasas de abandono, dificultades en el rendimiento académico y manifestaciones de malestar psicológico en sus estudiantes (De la Fuente Martín, 2022). Este fenómeno ha motivado un creciente interés por comprender los factores que inciden en el proceso de aprendizaje, especialmente aquellos vinculados a variables afectivas como la ansiedad, y a los recursos cognitivos y metacognitivos que los/las estudiantes emplean, como las estrategias de aprendizaje.

El aprendizaje, entendido como un proceso dinámico de adquisición y reorganización de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de la experiencia (Ormrod, 2005), es susceptible de ser afectado por variables internas y externas del sujeto. Dentro de estas, las estrategias de aprendizaje —concebidas como herramientas cognitivas y autorreguladoras que orientan, organizan y optimizan el estudio— se han consolidado como un recurso clave para favorecer la autonomía y la eficiencia académica (Beltrán Llera, 2003).

Sin embargo, el uso eficaz de estas estrategias no ocurre de forma automática, sino que se encuentra condicionado por factores emocionales y motivacionales, entre los que la ansiedad ocupa un lugar relevante. Particularmente, la ansiedad estado y la ansiedad rasgo —constructos diferenciados por Spielberger et al. (1997, como se citó en Martínez-Otero Pérez, 2014)— se han mostrado como elementos que pueden interferir negativamente en los procesos de atención, memoria, toma de decisiones y autorregulación, es decir, en dimensiones fundamentales del aprendizaje universitario.

La ansiedad estado se manifiesta como una reacción emocional transitoria frente a una situación específica percibida como amenazante, mientras que la ansiedad rasgo alude a una disposición relativamente estable del individuo a responder con ansiedad ante diversos contextos (Spielberger et al., 1997, como se citó en Martínez-Otero Pérez, 2014). Estas dimensiones pueden alterar no sólo el bienestar emocional del/de la estudiante, sino también su capacidad para emplear adecuadamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas necesarias para afrontar las demandas académicas (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008).

En este marco, se vuelve relevante indagar cómo se relacionan los niveles de ansiedad con el tipo y frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje, dado que los/las estudiantes universitarios, en especial aquellos/as que transitan la adultez emergente, suelen encontrarse en un momento vital de alta exigencia académica, social y emocional (Arnett, 2014). Las investigaciones demuestran que esta etapa se caracteriza por cierta inestabilidad, sentimientos de incertidumbre y una propensión elevada a experimentar ansiedad (De la Fuente Martín, 2022), lo cual puede repercutir negativamente en su desempeño académico si no cuentan con herramientas de afrontamiento adecuadas.

A pesar de la evidencia empírica que respalda la influencia de la ansiedad en el rendimiento y en la calidad del aprendizaje, aún son escasos los estudios que abordan esta problemática en conjunto, focalizándose en la relación específica entre los niveles de ansiedad estado/rasgo y las estrategias de aprendizaje en población universitaria del contexto local.

Por todo lo expuesto, se plantea como problema de investigación conocer la relación existente entre los niveles de ansiedad (estado y rasgo) y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. Cabe aclarar que el análisis de los resultados se realizó con la submuestra correspondiente al género femenino, puesto que constituyó el grupo mayoritario de participantes en la recolección de los datos y así preservar una mayor homogeneidad en la muestra considerada. Se busca, a partir de ello, contribuir al desarrollo de prácticas educativas y de apoyo que potencien la regulación emocional y cognitiva en el ámbito académico.

Con el propósito de sustentar teóricamente la presente investigación, se incluye una fase conceptual conformada por cuatro capítulos. El Capítulo 1 aborda las estrategias de aprendizaje desde distintas perspectivas teóricas, profundizando en su conceptualización, clasificación y funcionamiento, con especial énfasis en el modelo ACRA propuesto por Román y Gallego Rico (2008). El Capítulo 2 se centra en la caracterización del estudiantado universitario, considerando aspectos evolutivos propios de la adultez joven, así como factores implicados en el rendimiento académico y el proceso de aprendizaje en esta etapa. El Capítulo 3 presenta una revisión sobre la ansiedad, incluyendo su conceptualización, delimitación, componentes y tipologías, en particular la distinción entre ansiedad estado y ansiedad rasgo. Finalmente, el Capítulo 4 articula los conceptos de ansiedad y estrategias

de aprendizaje en el contexto universitario, estableciendo el encuadre teórico que da sustento a la problemática abordada.

### **Pregunta de investigación**

¿Existe relación entre la ansiedad estado/rasgo y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes universitarias, de distintas carreras y universidades de la provincia de Mendoza?

### **Hipótesis:**

Las estudiantes universitarias que presentan elevados niveles de ansiedad estado utilizan con menor frecuencia estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

### **Objetivos de investigación**

#### ***Objetivo general:***

Analizar la relación entre las dimensiones de la ansiedad estado y rasgo y las estrategias de aprendizaje empleadas por las estudiantes universitarias, de la ciudad de Mendoza, Argentina.

#### ***Objetivos específicos:***

- Describir los niveles de ansiedad estado y rasgo en una muestra de las estudiantes universitarias de Mendoza, utilizando el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)
- Describir las estrategias de aprendizaje mediante la aplicación del Cuestionario ACRA Abreviado para universitarios/as.
- Identificar el tipo de estrategias de aprendizaje mayormente utilizada por la muestra evaluada.
- Determinar la correlación, a partir de los resultados, entre las dimensiones de la ansiedad (estado y rasgo) y las estrategias de aprendizaje empleadas por las estudiantes evaluadas.

## **Justificación**

En el escenario universitario actual, los/las estudiantes se enfrentan a múltiples demandas académicas, sociales y personales que pueden contribuir significativamente al incremento de los niveles de ansiedad, interfiriendo con los procesos implicados en el aprendizaje. Estas condiciones de exigencia, propias de la formación superior, inciden tanto en el desempeño académico como en el bienestar emocional (Craig y Baucum, 2009).

Frente a este panorama, resulta pertinente estudiar la relación entre ansiedad —en sus dimensiones estado y rasgo— y las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios/as. Esta relación reviste especial interés dado que las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas se han consolidado como herramientas fundamentales para la autorregulación del aprendizaje y la mejora del rendimiento académico (Beltrán Llera, 2003). Sin embargo, su empleo eficaz se ve condicionado por el estado emocional del sujeto, siendo la ansiedad una variable que puede alterar la atención, la memoria, la motivación y la toma de decisiones (Schunk, 2012).

En consecuencia, comprender cómo incide la ansiedad en la selección, uso y efectividad de las estrategias de aprendizaje es fundamental para identificar posibles factores de riesgo y diseñar intervenciones que favorezcan trayectorias académicas más adaptativas. Esta línea de investigación permitirá intervenir tempranamente, orientando a los/las aprendices en el desarrollo de estrategias de afrontamiento que optimicen su rendimiento y favorezcan el bienestar emocional.

En este sentido, explorar la relación entre ansiedad y estrategias de aprendizaje posibilita el diseño de acciones psicopedagógicas preventivas y específicas. Asimismo, se espera que los resultados contribuyan a los/las profesionales que integran los equipos de orientación, para diseñar y aplicar intervenciones preventivas y orientadoras desde el ámbito educativo superior, tales como talleres de autorregulación emocional, programas de orientación al estudio, así como diseñar un acompañamiento personalizado, promoviendo una formación académica más integral, saludable y eficiente.

## **Antecedentes**

En los últimos años, la ansiedad y las estrategias de aprendizaje han despertado un creciente interés en el ámbito académico, especialmente por su incidencia en el rendimiento y bienestar de los/las estudiantes universitarios/as. Diversos estudios han abordado cómo la ansiedad, tanto en su dimensión estado como rasgo, interfiere en los procesos cognitivos, afectivos y conductuales implicados en el aprendizaje.

La revisión de antecedentes muestra una amplia variedad de enfoques que abordan esta problemática desde diferentes perspectivas. Particularmente, numerosos trabajos han explorado la relación entre la ansiedad y las estrategias de aprendizaje, ubicando al ámbito académico y a las situaciones de evaluación como contextos centrales de análisis.

Furlan et al. (2009) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el uso de estrategias de aprendizaje en función de los niveles de ansiedad (baja, media o alta) ante exámenes, así como examinar las relaciones entre la ansiedad estado y dichas estrategias. La investigación adoptó un diseño cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional y transversal. La muestra fue accidental y estuvo compuesta por 816 estudiantes de diversas carreras (Abogacía, Medicina, Odontología y Ciencias Económicas) de la Universidad Nacional de Córdoba, con edades comprendidas entre los 17 y 57 años. Para evaluar la ansiedad se utilizó una adaptación del *German Test Anxiety Inventory* (GTAI-A), mientras que las estrategias de aprendizaje se midieron mediante una versión adaptada del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ).

Los hallazgos revelaron que los estudiantes con niveles altos de ansiedad tendían a utilizar con mayor frecuencia estrategias de repetición y búsqueda de ayuda académica, mientras que quienes presentaban baja ansiedad recurrían con mayor frecuencia a estrategias de estudio reflexivo. “La falta de confianza correlacionó negativamente con estrategias de estudio reflexivo, repetición, búsqueda de ayuda académica y regulación del tiempo y esfuerzo. En sentido opuesto, la preocupación se asoció positivamente con tres de estas estrategias”. (Furlan et al., 2009, p.117)

Por su parte, Martínez-Otero Pérez (2014) analizó los niveles de ansiedad estado y rasgo en estudiantes universitarios de Educación Social y Pedagogía, utilizando el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger et al. (1970). Dicha investigación, con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y prospectivo, contó con una muestra de 106 estudiantes del primer curso del Grado en Educación Social y del último

curso de la Licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Su estudio identificó que un porcentaje considerable de estudiantes presentaba niveles elevados de ansiedad (el 13% de los estudiantes presentarían altos niveles de ansiedad estado y un 16% elevada la ansiedad rasgo), especialmente en mujeres. Tras su análisis Martínez-Otero Pérez (2014) concluye que resulta necesario crear entornos universitarios más saludables y de implementar medidas preventivas para reducir la ansiedad en el contexto académico.

Desde otra perspectiva, Schmidt y Shoji Muñoz (2018) exploraron la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico en adolescentes escolarizados. A través de un enfoque cuantitativo correlacional, en donde participaron 100 adolescentes de escuelas públicas de la Ciudad de Paraná. Se utilizó el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) de Spielberger et al., en su versión adaptada al español (1982), y las calificaciones escolares del primer trimestre como indicador del rendimiento académico.

Los autores constataron que únicamente la ansiedad estado (AE) se asoció de forma positiva y significativa con el rendimiento académico, sugiriendo que niveles altos de AE podría beneficiar el desempeño, al aumentar el estado de alerta. En cambio, la ansiedad rasgo no presentó vínculos significativos.

Vásquez Córdova (2021), en una universidad chilena, se centró en identificar qué estrategias de aprendizaje predicen el rendimiento académico en estudiantes de segundo año de carreras científicas. A través de un modelo de regresión lineal y el uso del test MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire de Pintrich et al., 1991) en una muestra de 117 estudiantes, encontró que las estrategias vinculadas a la gestión del tiempo, el ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo y la elaboración explicaban un 34 % de la varianza en el rendimiento académico, es decir, estas estrategias se manifiesta como los predictores más significativos del rendimiento académico. Los resultados subrayan la importancia de promover dichas estrategias desde el ámbito educativo.

Desde un enfoque cualitativo de tipo transversal, Hemadi (2021) investigó la influencia de ansiedad y el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de Psicología, frente a situaciones de exámenes. Utilizó una muestra de 30 sujetos de una universidad privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a quienes les aplicó una encuesta estructurada para indagar estrategias de aprendizajes empleadas y comportamientos ansiosos en situaciones de examen.

Los resultados del trabajo de dicho autor evidenciaron que la ansiedad se manifestaba principalmente como preocupación, nerviosismo y tensión ante la posibilidad de obtener resultados negativos, siendo gestionada mediante técnicas como la respiración profunda. Las estrategias de estudio más utilizadas fueron resúmenes, anotaciones al margen y palabras clave. Asimismo se observó que los/las estudiantes se sentían más seguros al estudiar de manera individual.

Por otra parte, Quevedo Calva et al. (2023) llevaron a cabo una revisión bibliográfica con enfoque narrativo-descriptivo, centrada en los efectos de la ansiedad en el proceso educativo de estudiantes de nivel primario y secundario, considerando su repercusión en el rendimiento académico y el bienestar emocional. En su trabajo identificaron impactos negativos y significativos de la ansiedad en tres dimensiones: el rendimiento académico, la capacidad de aprendizaje y el bienestar emocional, manifestándose este último en síntomas como angustia, irritabilidad, alteraciones del sueño y falta de motivación, afectando la autoestima y las relaciones interpersonales. Así, concluyen que la ansiedad interfiere con funciones cognitivas clave como la atención, la memoria y el pensamiento crítico, dificultando así un aprendizaje significativo y el buen rendimiento académico.

Finalmente, la investigación más reciente en este campo fue desarrollada por Muzaber (2024), quien analizó la relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad ante exámenes finales en estudiantes universitarios de Psicología y Psicopedagogía, en Mendoza. A través de instrumentos como la escala ACRA-A (Escala de Estrategias de Aprendizaje abreviada para estudiantes universitarios/as) y la AMAS (Escala de Ansiedad ante Exámenes), utilizados en una muestra de 74 sujetos. La autora concluyó que la ansiedad influye significativamente en la elección de estrategias de aprendizaje, es decir, los niveles elevados de ansiedad afectaban negativamente la comprensión y organización del estudio, dificultando el uso de estrategias eficaces y, en consecuencia, disminuyendo el rendimiento académico.

En conjunto, los estudios analizados coinciden en señalar que la ansiedad, en sus distintas formas, tiene una influencia relevante en los procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico. A su vez, destacan la importancia de identificar y fomentar el uso de estrategias de aprendizaje eficaces, como herramienta clave para afrontar situaciones académicas demandantes y mejorar el desempeño estudiantil.

# **FASE CONCEPTUAL**

## **Capítulo 1**

# **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

## **1.1. Conceptualización de Aprendizaje**

En este trabajo, resulta fundamental abordar el concepto de aprendizaje, para comprender cómo se desarrolla este proceso y analizar la incidencia de la ansiedad en los aspectos cognitivo, emocional y conductual de los/las estudiantes.

Desde que se iniciaron los estudios sobre el aprendizaje humano, los autores han coincidido en definirlo como un proceso mediante el cual el individuo adquiere, modifica o refuerza conocimientos, habilidades, conductas o valores por medio de su experticia, de la práctica o en la interacción con su entorno. Las distintas conceptualizaciones evidencian que el aprendizaje es un fenómeno complejo y multifacético, el cual ha sido estudiado y enriquecido desde diversas corrientes y perspectivas teóricas.

Para Glejzer y Maldonado (2017):

El aprendizaje es un proceso que afecta nuestro comportamiento en forma relativamente estable consolidando así nuestra conducta. Es el resultado de nuestra experiencia. Es un proceso gradual que implica modificarse con el mundo. Las experiencias no solo se almacenan sino que cambian nuestro modo de percibir, pensar y planificar la realidad.

La incorporación de información nueva es fundamental para enfrentar las demandas futuras de nuestro entorno. En cada momento de nuestras vidas tenemos experiencias nuevas que son almacenadas en nuestra memoria y podremos utilizarlas en el futuro (p. 178)

En esta línea, Ormrod (2005) asegura que es el proceso de aprendizaje el que nos distingue de otra especie dado que poseemos un mayor grado de flexibilidad y adaptación.

Debido a que el contenido instintivo de nuestra conducta es tan pequeño, y es tanto lo que hemos de aprender, somos capaces de obtener beneficio de nuestra experiencia. Sabemos qué acciones pueden provocar resultados interesantes y cuáles no, y modificamos nuestra conducta para conseguirlo. Como, además, todos transmitimos a nuestros niños la sabiduría alcanzada por nuestros antepasados y por nosotros mismos, cada generación es más capaz de actuar de manera inteligente (p. 4)

Asimismo, Rivas Navarro (2008) atribuye al aprendizaje la adquisición de conocimientos y formas de conducta, lo que conlleva “cambios en el conocimiento de las cosas y el comportamiento respecto de las mismas” (p. 21).

En su mayor parte, la conducta de las personas es conducta aprendida, siendo resultado de aprendizaje las formas de comportamiento y estructuras de conocimiento alcanzadas. El aprendizaje se produce necesariamente de forma continua a lo largo de la vida de la persona, constituyendo algo inherente a su propia naturaleza (p. 21).

Parece oportuno mencionar que el aprendizaje se define, tal como advierte Ormrod (2005), desde dos perspectivas comunes pero de maneras diferentes. Es decir, si bien todos conciben al aprendizaje como el resultado de la experiencia, para unos conlleva un cambio en la conducta y para otros un cambio en las asociaciones o representaciones mentales. En palabras de la autora, “difieren principalmente respecto a lo que cambia cuando tiene lugar el aprendizaje” (p. 28)

La primera definición se refiere a un cambio en la conducta, un cambio externo que podemos observar..., tales como atarse los zapatos, resolver correctamente un problema aritmético o hacerse el enfermo para no ir al colegio.

Por el contrario, la segunda definición se centra en un cambio en las representaciones o asociaciones mentales, un cambio interno que no podemos ver,... los procesos de pensamiento (en ocasiones denominados acontecimientos mentales) implicados en el aprendizaje humano (p. 28).

Cabe destacar, tal como afirma Rivas Navarro (2008), que “lo decisivo en el aprendizaje es la actividad interna del aprendiz” donde lo que se brinda en el contexto externo (medios, instrumentos y personas) se limita “a ayudarlo o facilitarle, el propio proceso personal de aprendizaje, creando deliberadamente situaciones con las condiciones pertinentes para que el aprendiz procese adecuadamente los estímulos informativos que inciden en sus órganos sensoriales” (p. 22)

En ese sentido, según el autor, pueden distinguirse principalmente dos *modalidades de aprendizaje*, las cuales “se producen en situaciones y condiciones distintas, con características diferenciales y rasgos comunes, cuyos resultados se interrelacionan en

forma constante, a veces de modo intenso” (Pozo, 2003, citado por Rivas Navarro, 2008, p. 21). Así, estas modalidades se distinguen de la siguiente manera:

El *aprendizaje implícito*, incidental, espontáneo, tácito, inconsciente, ocurre constantemente sin que el sujeto tenga el propósito de aprender, ni conciencia de estar aprendiendo. Encarna un amplio rango de experiencias del aprendiz en sus ordinarias interacciones con el mundo físico y social, destacando la importancia del contexto sociocultural.

El *aprendizaje explícito*, intencional, se produce con conciencia del aprendiz de la actividad o esfuerzo personal que realiza con el propósito de aprender algo, generalmente contando con la ayuda de otro, como la que inmediata, deliberada y sistemáticamente tiene lugar en una institución escolar (docente en presencia); o bien con la ayuda mediata, indirecta (docente a distancia), mediando un instrumento elaborado para dicha función, como el libro de texto, un programa informático, un folleto de instrucciones u otro producto cultural (Rivas Navarro, 2008, p. 21).

En consecuencia, podemos decir que los/las estudiosos/as coinciden en que el aprendizaje es un proceso complejo, un fenómeno que conlleva a cambios, tanto en el conocimiento como en las habilidades y en el comportamiento, los cuales son producto de las experiencias de vida, lo que involucra tanto la construcción individual del conocimiento como la influencia del entorno social y cultural.

## **1.2. Enfoques teóricos del aprendizaje**

Para explicar cómo se produce el aprendizaje se han desarrollado diversas teorías. Alegre (2023) menciona que han sido definidas, por diversos autores (Viteri Terán, 2023; Zacarías Gutiérrez, 2023; Zamora García, 2023), como un “conjunto de principios y conceptos que explican cómo aprenden las personas” (p. 70). Es decir, los estudios buscan explicar cómo las personas adquieren, procesan, retienen el conocimiento y desarrollan las habilidades, dando así origen a diversos postulados que explican los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, con el objeto de guiar las prácticas educativas.

Los enfoques teóricos sobre el aprendizaje humano que se desarrollan en el presente trabajo son el conductista, el cognitivista y el constructivista, con las ideas de sus principales exponentes.

## **CONDUCTISMO**

### Principales exponentes:

- Ivan Pavlov (1927): Condicionamiento clásico.
- John B. Watson (1913): Conductismo moderno.
- Burrhus Frederic Skinner (1953): Condicionamiento operante.

El conductismo, desarrollado a principios del siglo XX, estudió el aprendizaje como un proceso basado en la asociación entre estímulos y respuestas observables. De acuerdo con Schunk (2012):

El sello distintivo de las teorías del condicionamiento no es que se ocupen de la conducta (todas las teorías lo hacen), sino que explican el aprendizaje en términos de eventos ambientales. Aunque no niegan la existencia de los fenómenos mentales, estas teorías plantean que tales fenómenos no son necesarios para explicar el aprendizaje (p. 72).

Pavlov (1927) postuló que el aprendizaje ocurre a través del condicionamiento.

Una forma de explicar cómo desarrollamos respuestas involuntarias ante determinados estímulos (...) es una teoría del aprendizaje que se conoce como *condicionamiento clásico*. El condicionamiento clásico es un ejemplo de *conductismo* (Ormrod, 2005, p. 37).

### A. Condicionamiento clásico:

Para Pavlov los reflejos pueden ser condicionados mediante la asociación repetida de estímulos. Ormrod (2005), explica que es un procedimiento automático de varios pasos asociados, “una amenaza sólo llega a convertirse en un estímulo condicionado si de hecho se ha asociado con un castigo en alguna ocasión” (Klein, 1987 como se citó en Ormrod, 2005, p. 44)

El condicionamiento clásico supone el aprendizaje de respuestas *involuntarias*, sobre las cuales el aprendiz no tiene control. Cuando decimos que un estímulo provoca una respuesta, significa que el estímulo genera automáticamente una respuesta, sin que el individuo ejerza mucho control sobre ella. (Rachlin, 1991; Schwartz y Reisberg, 1991, como se citó en Ormrod, 2005, p. 42).

Así, Lefrancoise (1988) afirma que el condicionamiento clásico explica cómo se aprende mediante la asociación de dos estímulos, es decir: las personas aprenden a reaccionar de manera diferente ante estímulos que anteriormente no provocaban esa respuesta. “Este proceso es típicamente inconsciente, ya que el que aprende no requiere estar consciente de la relación entre el estímulo condicionado y el incondicionado, para responder al primero” (como se citó en Arancibia et al., 2008, p. 49).

Posteriormente, “fue John Watson (1913) quien introdujo el término conductismo, y fue el principal defensor de esta perspectiva durante la primera parte del siglo XX” (Ormrod, 2005, p. 74), por lo que varios autores lo reconocen como fundador de la psicología conductual. Por entonces, para determinar si lo considerado hasta ese momento como instintos eran, en realidad, conductas aprendidas o innatas, Watson aplicó principios del condicionamiento clásico en su estudio de conductas humanas (Arancibia et al., 2008). Según Schunk, D. (2012).

Watson (1916) creía que el modelo de condicionamiento de Pavlov, era apropiado para crear una ciencia de la conducta humana. Le impresionaba la precisión con la que Pavlov medía las conductas observables y creía que su modelo podría extenderse para explicar diversas formas de aprendizaje y características de la personalidad. Watson afirmaba, por ejemplo, que los recién nacidos son capaces de manifestar tres emociones: amor, miedo y enojo (Watson, 1926a). También señalaba que, mediante el condicionamiento pavloviano, estas emociones podrían asociarse con estímulos para producir una vida adulta compleja (p. 72).

#### B. Condicionamiento operante:

Skinner, quien desarrolló la teoría del condicionamiento operante o instrumental, propuso que el aprendizaje se da a través de refuerzos y castigos, lo que ha influido en el empleo de estrategias como el refuerzo positivo para fomentar conductas deseadas. Es decir:

El condicionamiento operante sostiene (...) que se aprende aquello que es reforzado. Esta postura...se basa en la idea de que el comportamiento está determinado por el ambiente, y que son las condiciones externas -el ambiente y la historia de vida- las que explican la conducta del ser humano (Strom y Bernard, 1982, como se cita en Arancibia et al., 2008, p. 53)

A partir de sus estudios, Skinner perfiló el modelo del condicionamiento operante, siendo este la ocurrencia de: “un estímulo discriminativo (antecedente), una respuesta (conducta) y un estímulo reforzante (consecuencia). Las consecuencias de las conductas determinan la probabilidad de que las personas respondan a señales ambientales. Las consecuencias reforzantes aumentan la conducta; las consecuencias punitivas, la disminuyen” (Schunk, 2012, p. 114).

## **COGNITIVISMO**

### Principales exponentes:

- Jean Piaget (1952): Desarrollo cognoscitivo
- Jerome Bruner (1966): Aprendizaje por descubrimiento.

El cognitivismo surge como una respuesta al conductismo, manifestando que el aprendizaje es un proceso activo de organización y transformación de la información, enfatizando los procesos mentales internos. Tal como afirma Arancibia et al. (2008) “la psicología cognitiva es aquella disciplina que se dedica a estudiar procesos tales como la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas. Es decir, los procesos involucrados en el manejo de la información por parte del sujeto” (Arancibia et al., 2008, p. 84). En esta idea, se desarrollaron varios enfoques con el objeto de explicar el aprendizaje humano.

### A. Teoría del desarrollo cognitivo:

El trabajo de Piaget (1962) explicitó “una perspectiva diferente de la imitación. Creía que el desarrollo humano implicaba la adquisición de esquemas o estructuras cognoscitivas que subyacen y permiten pensamientos y acciones organizados” (Flavell, 1985, como se citó en Schunk, 2012, p. 124).

La teoría del desarrollo cognitivo...plantea la existencia de cuatro etapas cualitativamente distintas del desarrollo cognitivo. Las cuatro etapas corresponden a una etapa sensorio motriz (0 a 2 años), etapa preoperacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y una etapa llamada de las operaciones formales (12 años en adelante). (Arancibia et al., 2008, p. 87)

Según Ormrod (2005) el conocimiento puede conceptualizarse como un sistema estructurado que se transforma progresivamente a lo largo del desarrollo. En este sentido, "Piaget propuso el concepto de esquema como la estructura básica mediante la que se representa el conocimiento del individuo" (p. 188).

Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo depende de cuatro factores: la madurez biológica, la experiencia con el ambiente físico, la experiencia con el entorno social y el equilibrio. Los primeros tres se explican por sí mismos, pero sus efectos dependen del cuarto. ... El equilibrio es el factor central y la fuerza motivadora detrás del desarrollo cognoscitivo; coordina las acciones de los otros tres factores y permite que haya congruencia entre las estructuras mentales internas y la realidad ambiental externa (Schunk, 2012, p. 236)

Retomando el concepto anterior, la autora explica que son dos los componentes del equilibrio: la asimilación y la acomodación y ambos son complementarios.

La asimilación consiste en ajustar la realidad externa a la estructura cognoscitiva existente. Cuando interpretamos, definimos y encuadramos alteramos la naturaleza de la realidad para ajustarla a nuestra estructura cognoscitiva.

La acomodación consiste en cambiar las estructuras internas para lograr que sean congruentes con la realidad externa. Acomodamos cuando adaptamos nuestras ideas para darle sentido a la realidad.

Mientras la realidad se asimila, las estructuras se acomodan. (Schunk, 2012, p. 236)

B. Aprendizaje por descubrimiento:

Este enfoque surge del postulado de J. Bruner, pues profirió que el aprendizaje resulta más efectivo cuando los/las estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. De acuerdo con Arancibia et al. (2008), para Bruner este proceso implica el procesamiento activo de la información y cada individuo lo realiza a su manera, cada cual “atiende selectivamente a la información y la procesa y organiza de forma particular” (p. 95).

Sin embargo, la concepción más relevante de este estudioso radica en la idea de lo que llamó ‘aprendizaje por descubrimiento’ explicitando que “más relevante que la información obtenida, son las estructuras que se forman a través del proceso de aprendizaje”, es decir: el proceso de “reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o *insight* nuevos” (Bruner, 1966, como se citó en Arancibia, 2008, p. 96). En síntesis:

J. Bruner considera que los estudiantes deben aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Así, desde el punto de vista del aprendizaje por descubrimiento, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor debe proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendientes para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo. Este material que proporciona el profesor constituye lo que J. Bruner denomina el andamiaje (Instituto Cervantes, 1997-2025).

## **CONSTRUCTIVISMO**

Principales exponentes:

- Lev Vygotsky (1978): Teoría sociocultural
- David Paul Ausubel (1968): Aprendizaje significativo
- Albert Bandura (1977): Aprendizaje Social
- Robert Gagné (1985): Teoría del procesamiento de la información

Influenciado por J. Piaget y L. Vygotsky, el constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los individuos construyen su conocimiento a partir de experiencias previas, enfatizando el contexto y la interacción social.

Tal como afirma Schunk (2012) “Un supuesto fundamental del constructivismo es que las personas son aprendices activos y desarrollan el conocimiento por sí mismas (Geary, 1995). Para entender bien el material, los aprendices deben descubrir los principios básicos” (p. 231), considerando como fundamental que “los procesos cognoscitivos están situados (localizados) dentro de contextos físicos y sociales. El concepto de cognición situada destaca esta relación entre las personas y las situaciones” (p. 274).

A. Zona de desarrollo próximo:

Lev Vygotsky propuso la teoría sociocultural, en la cual plantea que los/las estudiantes aprenden mejor con la ayuda de otros/as más experimentados, es decir: “enfatisa el entorno social como un facilitador del desarrollo y del aprendizaje” (Schunk, 2012, p. 274).

Su principal aporte es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) entendido como:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Arancibia, 2008, p. 205).

En esta concepción, los tipos de ayuda que contribuye a que el aprendiz, en un proceso de colaboración entre las partes, logre resolver actividades que implican cierto grado de dificultad, están reflejadas en las propuestas de andamiaje, enseñanza recíproca, colaboración de pares y grupos de aprendizaje (Schunk, 2012). Según Ormrod (2005):

El término *andamiaje* suele utilizarse para expresar esta idea: los adultos y otros compañeros más competentes proporcionan ayuda y estructuración sistemática que permite a los alumnos realizar tareas que se encuentran dentro de su zona de desarrollo próximo (p. 196).

A medida que los alumnos son cada vez más capaces de realizar las tareas, el andamiaje se hace desaparecer progresivamente, hasta que llega el momento en que los alumnos realizan por sí mismos las tareas” (p. 197).

B. Aprendizaje significativo:

David Ausubel destacó la importancia de conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos del aprendiz, favoreciendo la comprensión profunda en lugar de la memorización mecánica. Así, postuló el concepto de *aprendizaje significativo*, entendiendo que “este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento (para esta información nueva) que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende” (Arancibia et al., 2008, p. 102).

El grado en que el aprendizaje es significativo también depende de variables personales como la edad, la experiencia, el nivel socioeconómico y los antecedentes educativos de los aprendices. La experiencia previa determina el que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo (Schunk, 2012, p. 218)

Algunos investigadores ( Craik y Watkins, 1973; Klatzky, 1975; Watkins y Watkins, 1974, como se citó en Ormrod, 2005) sostienen que la práctica resulta eficaz para consolidar contenidos en la memoria a largo plazo “si el aprendiz asocia durante este proceso la nueva información con el conocimiento que ya posee, en otras palabras, que la práctica también exige un aprendizaje significativo para que sirva de algo” (p. 251).

C. Aprendizaje Social

En este enfoque se encuentra como principal referente a Albert Bandura, a quien se le atribuye la *teoría cognoscitiva social* (1986, 1987), en la que “resalta las relaciones recíprocas entre los aprendices y las influencias del entorno social, y muchas investigaciones han demostrado que el modelamiento social es una influencia poderosa sobre el aprendizaje” (Rosenthal y Zimmerman, 1978; Schunk, 1987, tal como se citó en Schunk, 2012, p. 252).

Asimismo, de acuerdo con Schunk (2012), Bandura elaboró una teoría comprensiva del aprendizaje por observación, la cual ha ampliado para incluir no solo la adquisición,

sino también la ejecución de múltiples habilidades, estrategias y patrones de comportamiento.

Como afirma Arancibia et al. (2008) esta teoría enuncia que, aunque gran parte de la conducta está influenciada predominantemente por factores del entorno —en consonancia con las premisas del conductismo tradicional—, también intervienen procesos internos de representación de la información, los cuales resultan fundamentales en la construcción del aprendizaje.

Desde una perspectiva sociocognitiva, Bandura sostiene que los procesos cognitivos, en particular la *atención*, desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje. Esta atención, a su vez, se ve modulada por las expectativas de refuerzo, dado que los individuos tienden a enfocarse más en las conductas de otros cuando anticipan que su imitación conllevará consecuencias reforzantes (Ormrod, 2005).

Por su parte, Ormrod (2005) advierte que “Bandura (1977b, 1986) ha propuesto que las personas establecen hipótesis respecto a qué respuestas resultan más apropiadas en diferentes situaciones”, por lo cual:

Tales hipótesis se constituyen y modifican merced a la retroalimentación que proporciona el reforzamiento y el castigo, ya sea por las propias acciones o por las de los demás. Por otra parte, si bien las personas pueden aprender tanto conductas apropiadas como conductas inapropiadas, las primeras (quizá porque obtienen reforzamiento) tienen mayor probabilidad de ocurrencia.

Bandura hace una distinción entre el aprendizaje por observación (lo que él denomina adquisición vicaria) y la imitación de lo que se ha aprendido. (...) Las personas pueden aprender al observar lo que hacen los demás, sin que sea necesario que imiten las conductas que están observando (Bandura, 1977b, 1986; Rosenthal y Zimmerman, 1978, como se citó en Ormrod, 2005) (p. 148).

Posteriormente, en su obra *Autoeficacia: el ejercicio del control* (1997), Bandura amplía su marco teórico para abordar cómo los individuos intentan ejercer control sobre los eventos significativos de su vida a través de *procesos de autorregulación* cognitiva y conductual. Este proceso implica, entre otras acciones, la formulación de metas, la anticipación de las consecuencias de las propias conductas, la evaluación del avance hacia

los objetivos propuestos y la regulación consciente de pensamientos, emociones y comportamientos (Schunk, 2012).

#### D. Teoría del procesamiento de la información

Schunk (2012) nos explica que “el procesamiento de información no sólo es el nombre de una teoría, sino un término genérico que se aplica a las perspectivas teóricas que se refieren a la secuencia y ejecución de eventos cognoscitivos” (p. 164). En este sentido, podría afirmarse que las teorías del procesamiento de la información centran su mirada en “la atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación del conocimiento” (Schunk, 2012, p. 224).

Los principios de esas teorías son los siguientes: “Los seres humanos son procesadores de información; la mente es un sistema que procesa información; la cognición es una serie de procesos mentales; el aprendizaje es la adquisición de representaciones mentales” (Mayer, 1996, p. 154, como se citó en Schunk, 2012, p. 164).

Por su parte, Ormrod (2005) reflexiona sobre el hecho de que este enfoque difiere de las teorías contemporáneas (centradas en los procesos mentales del individuo) en el hecho de que este atiende, fundamentalmente, a las fases que componen el proceso de resolución de problemas.

Estas teorías del procesamiento de la información enfatizan el papel de factores, tales como la capacidad de la memoria de trabajo, el aprendizaje significativo, la organización de la memoria a largo plazo, la recuperación de la información relevante y estrategias cognitivas específicas. El grueso de la investigación actual sobre la resolución de problemas refleja este interés por la naturaleza de estos procesos cognitivos (Ormrod, 2005, p. 421).

A partir de estas teorías, Robert Gagné desarrolló la idea describiendo al aprendizaje “como una secuencia de fases o procesos, cada uno de los cuales requiere que se cumplan ciertas condiciones para que tengan lugar” (Ertmer, Driscoll y Wager, 2003, como se citó en Arancibia et al., 2008, p. 111).

Tal como menciona Arancibia et al. (2008), esta teoría destaca tres elementos fundamentales: la relevancia de establecer objetivos conductuales claros, la adecuada estructuración de los contenidos de enseñanza y la importancia de evaluar los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje. Así, “Gagné intenta describir el proceso de aprendizaje desde la percepción de un estímulo, hasta la acción resultante” (p. 111). De acuerdo con las autoras, sintéticamente, esto es:

En primer lugar, para que el aprendizaje tenga lugar, es necesario que la estimulación sea recibida, lo cual requiere que el sujeto *atienda* al estímulo (...) (Tuckman, 1992, como se citó en Arancibia et al., 2008, p. 111).

Un segundo proceso previo al aprendizaje es la *motivación* del sujeto. Usualmente, en el aprendizaje académico, esta motivación proviene de una orientación al logro, es decir, a desempeñarse de manera competente. Gagné propone que una forma de activar esta motivación es dar a los alumnos una expectativa de lo que obtendrán como resultado del aprendizaje. (Gagné y Driscoll, 1988, como se citó en Arancibia et al., 2008, p. 111).

Como resultado de la expectativa que los alumnos tienen del aprendizaje (el objetivo al cual creen que está orientado), ellos *percibirán selectivamente* algunos rasgos de los estímulos y no otros (...)

Una vez que esta percepción selectiva se ha llevado a cabo, la información es almacenada en la *memoria de corto plazo* (...)

Una vez que la información ha sido así almacenada, deberá sufrir algunas transformaciones para poder ser ingresada en la memoria de largo plazo, es decir, deberá ser organizada de manera significativa para el aprendiz, proceso llamado de *codificación semántica* (...)

Una vez que la información ha sido codificada de esta forma, puede ser almacenada en la *memoria de largo plazo* (...)

Una vez que la información ha sido almacenada, si la persona quiere utilizar alguna parte de ésta, deberá recurrir a procesos de *búsqueda y recuperación* de esta información (...)

A continuación, Gagné introduce la *ejecución* como un proceso que permite verificar si el aprendizaje ha ocurrido y, al mismo tiempo, proporcionar retroalimentación al aprendiz. (...) Así, se puede verificar si el alumno ha realizado la *transferencia del aprendizaje desde una situación a otra donde también sea aplicable*.

Finalmente, con el objeto de permitir al aprendiz determinar si su ejecución satisface los requerimientos de una situación dada, debe llevarse a cabo el proceso de *retroalimentación* (feedback). (Arancibia et al., 2008, pp. 112- 113).

Puede afirmarse, entonces, que el aprendizaje es un proceso dinámico y complejo, implicando tanto la construcción activa del conocimiento como la influencia de factores externos y sociales. Esta base teórica resulta indispensable para abordar problemáticas actuales en el ámbito educativo, comprender cómo ocurre el aprendizaje y cuáles son las estrategias que lo potencian, que permitan generar intervenciones más eficaces y contextualizadas, especialmente en poblaciones universitarias, susceptibles de experimentar ansiedad y otras variables que inciden de cierto modo en sus trayectorias académicas.

### **1.3. Conceptualización de las Estrategias de aprendizaje**

Monereo et al. (2007), aluden al sentido que dio origen a este término, en el ámbito militar, y concluyen que la estrategia puede considerarse “como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar” (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991; cómo se citó en Monereo et al., 2007, p. 23)

Para los fines de este trabajo se asume la idea de Beltrán Llera (2003), quien, desde una perspectiva general, define a las estrategias como “las grandes herramientas del pensamiento, que sirven para potenciar y extender su acción allá donde se emplea” (p. 56) y añade que “son reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en relación con un proceso determinado en el momento oportuno” (p. 57). En este sentido, el autor afirma que pueden ser entendidas como el tipo de conocimiento procedimental, o del ‘cómo hacerlo’, que alude a la ejecución de determinadas acciones o procesos, diferenciándose del

conocimiento declarativo, o del 'qué es', el que refiere a la comprensión conceptual de los objetos o fenómenos.

De este modo, Beltrán Llera (2003) establece la diferencia entre estrategias y técnicas, siendo las primeras de naturaleza intencional, pues su aplicación supone la elaboración de un plan de acción, mientras que las segundas son mecánicas, repetitivas y se ejecutan rutinariamente.

Si el estudiante desea comprender un mensaje a partir de unos datos informativos puede utilizar una estrategia de selección que le ayude a separar lo relevante de lo irrelevante —y para ello puede servirse de una técnica como el subrayado—, puede utilizar una estrategia de organización que ponga orden en los datos —y para ello puede servirse de una técnica como el mapa conceptual— (p. 56)

Ahora bien, de acuerdo con Monereo et al. (2007) las estrategias de aprendizaje pueden definirse como procesos conscientes e intencionales de toma de decisiones, mediante los que el/la estudiante “elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (p. 26).

Por otra parte, Valle et al. (1998) citando a Genovard y Gotzens, exponen que las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender" (Genovard y Gotzens, 1990, p. 266; como se citó en Valle et al, 1998, p. 55). A continuación, los autores aclaran que esta conceptualización delimita dos componentes de una estrategia de aprendizaje: “por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación” (González Cabanach, Valle y Vázquez Grobas, 1994; como se citó en Valle et al, 1998, p. 55).

Asimismo, para Beltrán Llera (2003) las estrategias de aprendizaje son aquellas operaciones del pensamiento que se llevan a cabo cuando se está ante la tarea de aprender. “Podemos imaginarlas como las grandes herramientas del pensamiento puestas

en marcha por el estudiante cuando éste tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas” (p. 57). El autor aclara que:

Es posible que dos sujetos que tienen el mismo potencial intelectual, el mismo sistema «instruccional» y el mismo grado de motivación utilicen estrategias de aprendizaje distintas, y, por tanto, alcancen niveles de rendimiento diferentes.

Las estrategias, de acuerdo con Beltrán Llera (2003), favorecen el aprendizaje autónomo e independiente, en el cual el control y la responsabilidad del proceso de aprender se transfieren progresivamente del docente al aprendiz, y enfatiza que “esto es especialmente provechoso cuando el estudiante es ya capaz de planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje, es decir, cuando posee y domina las estrategias de aprendizaje llamadas «metacognitivas» (p. 57).

Siguiendo este sentido, Monereo (2007) hace referencia a la utilización de las estrategias de aprendizaje, atribuible siempre y cuando un/a estudiante manifieste la posibilidad de “ajustarse continuamente a los cambios y variaciones que se van produciendo en el transcurso de la actividad” (p. 25), con el fin de lograr el objetivo con la mayor eficacia posible.

Dichos cambios o variaciones pueden tener un carácter netamente interno (ir corrigiendo los resultados intermedios obtenidos..., redefinir los objetivos originales..., etc.) o referirse a acontecimientos externos al alumno (limitaciones de recursos o espacio..., características de los compañeros del grupo de trabajo, etc.). En cualquier caso, el alumno introducirá las modificaciones necesarias para proseguir en la dirección deseada (Monereo, 2007, p. 25)

En este caso, para utilizar las estrategias será necesario un sistema de regulación, caracterizado por Monereo (2007) por los siguientes aspectos:

\_ Reflexión consciente: el aprendiz se explica, en un diálogo consigo mismo, el significado de los problemas y toma decisiones sobre su posible solución. “Así, el alumno que emplea una estrategia es, en todo momento, consciente de sus propósitos, y cuando se desvía de ellos, es capaz de reorientar o regular su acción” (p. 25).

\_ Chequeo permanente en distintos momentos del proceso de aprendizaje: “Comienza con una primera fase de planificación en la que se formula qué se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y cómo se llevará a cabo dicha actuación durante un período temporal posterior” (p. 25).

\_ Aplicación consciente del sistema de regulación: realizado al analizar el cómo, cuándo y por qué una estrategia específica es adecuada, “y que permite relacionar situaciones de aprendizaje concretas con determinadas formas de actuación mental: «En estas condiciones, lo mejor es pensar o actuar así para lograr ese objetivo» (p. 26).

De este modo, un/a estudiante recurre a una estrategia de aprendizaje cuando logra adaptar su conducta —incluyendo tanto sus pensamientos como sus acciones— a los requerimientos específicos de una tarea académica, asignada por el docente, y a las condiciones particulares en las que dicha labor se desarrolla (Monereo, 2007).

#### **1.4. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje**

En base a su conceptualización, los/las autores/as han desarrollado diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje. A continuación se mencionarán las principales para finalizar señalando aquella a la cual se vincula en este trabajo.

Tal como reconocen Valle, et al. (1998) y Valle Arias, et al. (1999), los/las estudiosos/as (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986 -citado en Pokay y Blumenfeld, 1990-; González y Tourón, 1992, como se citó en Valle, et al., 1998, p. 57) coinciden al categorizar a las estrategias de aprendizaje en tres grandes grupos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de manejo de recursos.

De acuerdo a los/las autores/as mencionados/as, las *estrategias cognitivas* comprenden “la integración del nuevo material con el conocimiento previo”, es decir, es el conjunto de estrategias empleadas “para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de una determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992, como se citó en Valle, et al. 1998, p. 57)

Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las *microestrategias*, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas (Valle Arias, 1999, p. 442).

Weinstein y Mayer (1986, como se citó en Valle, et al., 1998) incluyen en este grupo tres clases de estrategias:

\_ Estrategia de repetición: se trata de la pronunciación, denominación o enunciación repetitiva de los estímulos presentados en una actividad de aprendizaje. “Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo” (Beltrán, 1993, como se citó en Valle, et al., 1998, p 57).

\_ Estrategia de elaboración: con la cual se integran los materiales informativos, relacionando así la información nueva con la almacenada en la memoria.

\_ Estrategia de organización: “intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo” (Beltrán, 1993, como se citó en Valle, et al., 1998, p 57).

En cuanto a las *estrategias metacognitivas*, Valle, et al. (1998) y Valle Arias, et al. (1999) afirman que refieren a los procesos mediante los cuales los estudiantes planifican, controlan y evalúan su propia actividad cognitiva. En otras palabras, “son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje” (González y Tourón, 1992, como se citó en Valle Arias, et al., 1999, p. 444).

Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería *macroestrategias*, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo. (Valle, et al., 1998, p. 58)

Valle Arias, et al. (1999) advierte que Weinstein y Mayer (1996) las han llamado estrategias de control de la comprensión, dado que estas estrategias, de acuerdo con Monereo y Clariana (1993), se componen de procedimientos de autorregulación que permiten el acceso consciente a las habilidades cognitivas utilizadas en el procesamiento

de la información. “Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje” (Valle Arias, et al., 1999, p. 444).

Finalmente, las *estrategias de manejo de recursos*, a las que Weinstein y Mayer, en 1996, llamaron estrategias afectivas y, luego, Beltrán (1996); Dansereau (1985) y Justicia (1996) coincidieron en denominarlas como estrategias de apoyo, son las que “incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término” (González y Tourón, 1992, como se citó en Valle, et al., 1998, p. 59 y Valle Arias, et al., 1999, p. 445)

Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). ...incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989b; 1990). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje. (Valle, et al., 1998, p. 59 y Valle Arias, et al., 1999, p. 445)

En síntesis, a partir de las conceptualizaciones de los/las autores/as, podemos decir que las estrategias cognitivas facilitan la incorporación, organización y recuperación de la información, las metacognitivas permiten planificar, supervisar y regular estos procesos cognitivos y, a su vez, las estrategias de manejo de recursos optimizan las condiciones internas y externas que favorecen el aprendizaje, como la motivación, la gestión del tiempo y el ambiente de estudio.

Asimismo, este trabajo se fundamenta en la clasificación elaborada por Román Sánchez y Gallego Rico (1994, 4ta. Edición, 2008), quienes en su Manual de Escala de Estrategias de Aprendizaje: ACRA, las agrupan en función de los cuatro procesos cognitivos de procesamiento de información: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo, de ahí la sigla precedente que denomina a este instrumento, el cual permite

identificar “el nivel de procesamiento con el que habitualmente un estudiante lleva a cabo sus tareas de aprendizaje” (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 8).

### 1. ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN

Román Sánchez y Gallego Rico (2008) asumen el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968), quienes afirman que la atención es el primer paso para la adquisición de la información.

Parece que los *procesos atencionales*, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al registro sensorial. A continuación, una vez atendida, lo más probable es que se pongan en marcha los *procesos de repetición*, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP) (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 9).

Es decir, los autores postulan que las estrategias de adquisición incluyen dos tipos de estrategias que se producen consecutivamente para favorecer el procesamiento de la información: las atencionales y las de repetición.

#### a) Estrategias atencionales:

La enseñanza y el aprendizaje de este tipo de estrategias tienen como propósito optimizar los procesos atencionales, orientando así la actividad del sistema cognitivo hacia la información pertinente en cada situación. Aquí se identifican dos tipos de estrategias atencionales: las de exploración y las de fragmentación (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008).

La táctica de *exploración* “consiste en leer superficial o intermitentemente todo el material verbal, centrándose sólo en aquellos aspectos que cada estudiante hipotetice o discrimine como relevantes” (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 9).

Asimismo, los autores identifican las siguientes como tácticas de fragmentación “el subrayado lineal y el subrayado idiosincrático” del conjunto de términos que en cada

párrafo/s más relevante/s y “el epigrafiado” de conocimientos que no tengan este tipo de “indicadores” en el libro o artículo (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, pp. 9-10).

b) Estrategias de repetición:

En el marco del procesamiento cognitivo, para Román Sánchez y Gallego Rico, (2008) la repetición cumple la función de prolongar la disponibilidad de la información y favorecer su consolidación en la memoria a largo plazo.

Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cinestesia-motriz (escribiendo), boca (diciendo en alta voz) y mente (pensando en ello, “diciéndolo” mentalmente). La escala identifica operativamente tres tácticas de repetición: repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado. (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 10)

## 2. ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN O ALMACENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

A fin de llevar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, junto con los procesos de atención y repetición, deben activarse los procesos de codificación.

Codificar en general es traducir a un código o de un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento –más o menos profundos– y, de acuerdo con éstos, se aproxima más o menos a la comprensión, al significado. (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 10).

Entre las estrategias de codificación los autores mencionan el uso de: nemotecnias (Bransford y Stein, 1987, como se citó en Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 10), elaboraciones de diverso tipo y en las diversas organizaciones de la información.

a) Estrategias de nemotecnización

De acuerdo con Román Sánchez y Gallego Rico (2008) el empleo de técnicas nemotécnicas para el aprendizaje implica un tipo de codificación de carácter superficial o

básico, que requiere una mínima inversión de tiempo y esfuerzo en el procesamiento de la información. “La información puede ser reducida a una palabra-clave (...), o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas frases, etc., es decir, utilizando medios nemotécnicos (pp. 11-12). Así, identificaron el uso de las siguientes tácticas de codificación: acrónimos y acrósticos, rimas y muletillas, loci y palabra-clave.

b) Estrategias de elaboración

Pueden diferenciarse “dos niveles de elaboración: el simple, basado en la asociación intramaterial a aprender, y el complejo, que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo” (Winstein y Mayer, 1986, como se citó en Román Sánchez y Gallego Rico, 2008). La consolidación duradera de la información parece estar más vinculada a los procesos de elaboración y organización del contenido que al uso de técnicas nemotécnicas. De este modo, Román Sánchez y Gallego Rico (2008) afirman que las tácticas de codificación durante la elaboración tienen lugar...

- 1) estableciendo *relaciones* entre los contenidos de un texto, entre estos y lo que uno sabe, etc.;
- 2) construyendo *imágenes visuales* a partir de la información;
- 3) elaborando *metáforas* o analogías a partir de lo estudiado;
- 4) buscando *aplicaciones* posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social;
- 5) haciéndose *autopreguntas* o preguntas cuyas respuestas tendrían que poner en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto, o elaborando “inferencias”, conclusiones deducidas o inducidas tomando como base juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado;
- 6) parafraseando. (p. 12)

c) Estrategias de organización

Los autores aseveran que las estrategias de organización pueden comprenderse como una forma avanzada o específica de las estrategias de elaboración, dado que contribuyen a conferir mayor significado a la información al establecer vínculos con los conocimientos previos del/de la estudiante e integrarla en su estructura cognitiva. Además, facilitan su manejo al reducir su complejidad.

La forma en que se organiza la información ya elaborada varía en función de las características del/de la estudiante, la naturaleza del contenido y los recursos disponibles, entre otros factores (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008) Así, pueden implementarse:

- 1) mediante *agrupamientos* diversos (resúmenes, esquemas, ...):
- 2) construyendo *mapas* (“mapeo” de Armbruster y Anderson, “mapas conceptuales” de Novak, ...);
- 3) diseñando *diagramas* (matrices “cartesianas”, diagramas de flujo...) (p. 13).

### 3. ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN O EVOCACIÓN

La información procesada es una de las variables que explican la conducta de un individuo, afirman Román Sánchez y Gallego Rico (2008). “El sistema cognitivo necesita, pues, contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la MLP” (memoria a largo plazo) (p. 13). En este sentido, los autores definen a las estrategias de recuperación como...

... “aquellas que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta; dicho de otra manera, aquellas que le sirven para manipular (optimizar) los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo mediante *sistemas de búsqueda y generación de respuesta* (p. 13).

#### a) Estrategias de búsqueda

Román Sánchez y Gallego Rico (2008) explican que las estrategias que se utilizan para la recuperación de la información almacenada dependen, fundamentalmente, de cómo esta se encuentra organizada en la memoria, lo cual es consecuencia directa de las estrategias de codificación previamente utilizadas. La eficacia de dicha recuperación está determinada por la calidad de los esquemas cognitivos generados, entendidos como estructuras abstractas de conocimiento que delimitan el campo de búsqueda.

Los “esquemas” permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria y ayuda a la reconstrucción de la información buscada. Hipotéticamente, son estrategias que transforman y transportan la información desde la MLP a la memoria

de trabajo a fin de generar respuestas. En definitiva, transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje.

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP (p. 14).

En este sentido, las tácticas de recuperación utilizadas por el/la aprendiz reflejan, en gran medida, los procedimientos aplicados durante la fase de codificación. Por consiguiente, las estrategias constatadas por los autores son: la *búsqueda de codificaciones* y la *búsqueda de indicios*.

b) Estrategias de generación de respuesta

La emisión de una respuesta apropiada, según Román Sánchez y Gallego Rico (2008), puede favorecer una conducta acorde al contexto, lo que deriva en una adaptación positiva a la situación. Para ello, pueden asumirse secuencialmente las siguientes tácticas:

- 1) *Libre asociación*,
- 2) *Ordenación* de los conceptos recuperados por libre asociación y
- 3) *Redacción*, “dicción” o también “ejecución” (hacer, aplicar, transferir...) de lo ordenado (p. 14).

Por ende, los autores identifican “cuatro maneras o procedimientos de búsqueda y generación de respuesta para manejar los procesos de evocación: búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, planificación de respuesta y respuesta escrita” (p. 14).

#### 4. ESTRATEGIAS DE APOYO

Las estrategias de apoyo, en palabras de Román Sánchez y Gallego Rico (2008):

...ayudan y potencian el rendimiento de las de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención, etc., que garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo (p. 15).

En consecuencia, tal como postulan los autores, resulta indispensable la identificación y manejo correcto de la información para efectuar su procesamiento y recuperación.

Es importante considerar que se han reconocido tres tipos de estrategias de apoyo: “las sociales (Pascual, 1990) y las afectivas (Rubio, 1991)... las metacognitivas (Flavell, 1981), porque al realizar su función de control y dirección de las cognitivas, pueden ser consideradas, en cierta medida, como de apoyo” (como se citó en Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 15).

Reconociendo la existencia de dos tipos de control sobre las estrategias primarias (Weinstein y Mayer, 1986, como se citó en Román Sánchez y Gallego Rico, 2008), los autores asumen las siguientes ideas:

Un *control metacognitivo* que conduce al alumno lúcidamente desde el principio hasta el final de su proceso de aprendizaje: estableciendo objetivos de aprendizaje, controlando el grado en que las va adquiriendo y, a ser posible, modificando los procesos correspondientes.

Y un *control* de los procesos o estados *afectivos*, tales como los estados de ansiedad, las expectativas, la atención (contra-distractoras), etc., cuya importancia, por otra parte, se pone de manifiesto en el estudio y tratamiento, sobre todo, de la atención. Y en tercer lugar, un control de los procesos sociales, tales como la habilidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir, motivar a otros...( Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 15)

Así, “dada la mutua influencia entre los procesos afectivos y sociales”, Román Sánchez y Gallego Rico (2008) distinguen “dos grandes grupos para ser considerados entre las estrategias de apoyo: *estrategias metacognitivas* y *estrategias sociafectivas*” (p. 15).

a) Estrategias metacognitivas

Como señalan los autores, las estrategias metacognitivas implican, y a la vez sustentan, tanto el conocimiento que el individuo posee sobre sus propios procesos mentales —incluidas específicamente las estrategias cognitivas de aprendizaje— como la

capacidad para regular y gestionar dichos procesos de manera eficaz. Entonces, aquí pueden identificarse las estrategias de autoconimiento y las de automanejo, comprendidas por Román Sánchez y Gallego Rico (2008, pp. 15-16) de la siguiente manera:

Las de *autoconocimiento* pueden versar acerca del: *qué* hacer (conocimiento declarativo), por ejemplo, un mapa conceptual; pero además se ha de saber *cómo* hacerlo (conocimiento procedimental); *cuándo* y *por qué* hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para el estudiante es pues, (a) saber cuándo utilizar una estrategia; (b) seleccionar la adecuada en cada momento y (c) comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

El *automanejo* de los procesos de comprensión (Cook y Mayer, 1983) requiere:

- (a) Establecer metas de aprendizaje para un material dado: *planificación*;
- (b) Evaluar el grado en que se van consiguiendo: *evaluación* y
- (c) Rectificar si no se alcanzan los objetivos planificados: *regulación*.

#### b) Estrategias socioafectivas

De acuerdo con Román Sánchez y Gallego Rico (2008), resulta evidente que los factores sociales inciden significativamente en variables como el nivel de aspiración, el autoconcepto, las expectativas de autoeficacia, la motivación e, incluso, en el grado de ansiedad o relajación con que el/la estudiante afronta sus tareas académicas.

Así, analizando la naturaleza de las estrategias socioafectivas, los autores sostienen que se orientan a regular, encauzar o atenuar “la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima académica, etc.” (pp. 16-17), frecuentes en situaciones en que los/las aprendices deben resolver tareas de aprendizaje complejas, largas o difíciles.

En este sentido, un individuo es capaz de “controlar estados psicológicos como ‘ansiedad’, las ‘expectativas desadaptadas’ o la falta de ‘atención’” cuando apela a “la autorrelajación, el autocontrol, la autoaplicación de autoinstrucciones positivas, escenas tranquilizadoras, detención del pensamiento, etc.”, es decir, a *estrategias afectivas* que

están “implicadas en cierta medida a lo largo de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de información” (Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 17).

Asimismo, las estrategias sociales “son todas aquellas que sirven a un estudiante para (Pascual, 1990; Rubio, 1991) obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros”. De este modo, el funcionamiento de las estrategias primarias de aprendizaje se sustentan en “la competencia social (componente mental) y la habilidad social (componente conductual) también apoyan el funcionamiento de las estrategias primarias o básicas de aprendizaje (Román y Musitu, 1988)” (como se citó en Román Sánchez y Gallego Rico, 2008, p. 17).

Igualmente, un aprendiz puede recurrir a las estrategias de apoyo denominadas *estrategias motivacionales*, como afirman Román Sánchez y Gallego Rico (2008), pues resulta indispensable disponer y saber utilizar un repertorio variado de estímulos —tales como palabras, autoinstrucciones, imágenes o representaciones mentales— que, aplicados de forma oportuna y adecuada, contribuyan a la activación, autorregulación y sostenimiento de la conducta de estudio.

## **Capítulo 2**

# **ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

A los fines de este estudio es pertinente delinear aspectos fundamentales sobre el objeto de estudio, es decir: los estudiantes del nivel superior. Esto aportará mayor claridad al momento del análisis de los datos y de la consecuente conclusión sobre el supuesto inicial.

## **2.1. Conceptualización**

Considerando que la muestra se compone de estudiantes universitarios, se intentará delinear las concepciones que sobre este grupo han vertido los/las autores que abordaron el tema.

Si bien se hace referencia al colectivo integrado por las personas que se encuentran transitando una carrera universitaria, cabe aclarar que resulta impropio argüir una simple definición, pues existe una gran diversidad de variables y factores que intervienen y diversifican la caracterización.

Probablemente movidos por la certeza de que es necesario tener un acercamiento diferente y construir un objeto de estudio susceptible de abordarse desde distintas perspectivas, en los últimos años, una parte importante de los equipos de investigación comenzó a indagar acerca de las características de estudiantes universitarios en América Latina. Estos estudios dan cuenta de la diversidad de los sujetos: de sus características demográficas, socioeconómicas, psicológicas, educativas, y de su capital social y cultural. También reconocen sus valores, sus creencias, y sus expectativas. Todo ello apunta a considerar que se está conformando una nueva identidad del estudiante universitario, dada “...la diversidad de perfiles y atributos” –relativamente novedosos– presentes en esta población en las últimas décadas (Araneda Guirriman, Gairín Sallán, Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce, 2018, como se citó en Parra Sandoval, M. C., 2021, pp. 22-23).

Aunque podría decirse, generalizando, que el/la estudiante universitario es quien se encuentra en proceso de formación académica y profesional, se centra brevemente, como dato relevante para este trabajo, en los aspectos que delimitan la etapa del desarrollo adulto, en especial interesa el adulto joven, quienes suelen ser mayoría en las aulas de nivel superior.

En relación a tomar la edad como referencia para delimitar la adultez, Craig, G. y Baucum, D (2009) proponen asumir la idea de reloj biológico (Neugarten, 1968<sup>a</sup>, como se citó en Craig, G. y Baucum, D., 2009), entendido como “una forma de sincronización interna; nos permite saber si estamos avanzando por la vida de manera muy lenta o muy rápida” (p. 411).

Gracias a los relojes biológicos, sabemos cuándo deben ocurrir ciertos hechos en nuestra vida... En otras palabras, tenemos expectativas, restricciones y presiones intrínsecas de varios periodos de la vida que nos aplicamos y aplicamos a otros. Si bien el origen de estos límites en ocasiones es biológico o psicológico, la mayoría de las veces es social... (p. 412).

Por otra parte, De la Fuente Martín, R. (2022), aduce a ubicar al adulto joven en la etapa, denominada por Jeffrey Arnett, como adultez emergente. Esta etapa es definida como:

(...) un nuevo período del ciclo vital que comienza al finalizar la adolescencia. Si bien en un primer momento Arnett planteó que la etapa transcurría entre los 18 y los 25 años (Arnett, 2000), posteriormente extendió la finalización de la etapa hasta los 29 (Arnett, 2014; como se citó en De la Fuente Martín, R., 2022, p. 38),

El autor afirma que a esta etapa se le pueden atribuir cinco características, las cuales la distinguen de la “mera transición entre la adolescencia y la adultez: exploración de la identidad, inestabilidad, experimentación de posibilidades, centrarse en uno mismo y sentirse en medio” (Arnett, 2000; 2004; como se citó en De la Fuente Martín, R., 2022, p. 38).

Asimismo, se reconoce que el grado en el que los jóvenes presentan estas características es variable, debido a que

(...) la adultez emergente es quizás el período más heterogéneo del curso de la vida porque es el menos estructurado y encorsetado, y los cinco rasgos propuestos no se consideran rasgos universales sino más bien características que son más comunes durante la adultez emergente que en otras etapas (Arnett, 2007a, como se citó en De la Fuente Martín, R., 2022, p. 40).

Por último, tal como advierte De la Fuente Martín (2022), cabe mencionar que la adultez emergente es considerada una etapa biológica, amén de ser un período de transición social. Hay estudios que demuestran que “el desarrollo y la maduración del cerebro continúan durante los primeros años de la adultez emergente; la idea de que la maduración del cerebro finaliza durante la adolescencia ya no es sostenible” (Kelly et al., 2009; Lebel & Beaulieu 2011; como se citó en De la Fuente Martín, R., 2022, p. 40).

## **2.2. Características evolutivas de la adultez joven**

Como se mencionó anteriormente, el enfoque de este trabajo se centra en la adultez joven. Por ello, a continuación se describe brevemente lo que acontece en relación al desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial en esta etapa de la vida.

### Dimensión física

De acuerdo con Jiménez Sánchez, G. (2012), luego de la adolescencia transcurre la etapa de la adultez temprana, la cual tiene una duración prolongada, “ubicándose entre los 20 y 40 años, se considera, por lo tanto, una de las etapas de mayor plenitud en el ser humano” (p. 10). La autora alega que tanto la fuerza como la energía y la resistencia alcanzan su esplendor a partir de los 25 años, gozando así de una plena capacidad física plena, “momento en que el cuerpo se ha desarrollado casi por completo” (p. 15).

Cabe agregar que:

En términos generales, el funcionamiento de los órganos, el tiempo de reacción, la fuerza, las habilidades motoras y la coordinación sensoriomotora alcanzan su nivel máximo entre los 25 y los 30 años; después empiezan a menguar paulatinamente. No obstante, el deterioro que ocurre de los 30 a los 40 es menor de lo que piensa la gente (Craig, G. y Baucum, D., 2009, p. 414).

### Dimensión cognoscitiva

Craig, G. y Baucum, D. (2009) afirman que la extensa acumulación de datos, el conocimiento profundo de la propia personalidad, del mundo físico y social que nos rodea resultan del aprendizaje, la memoria, la solución de problemas y otros procesos

cognoscitivos que empleamos en el paso de los años; y aseguran que es en la inteligencia y en la capacidad cognoscitiva donde se evidencian los cambios.

Respecto a esta última, los autores mencionados se preguntan si tras la adolescencia el desarrollo cognoscitivo continúa y cuáles son las habilidades que mejoran en la juventud, a lo cual responden:

*Algunas (habilidades cognoscitivas) alcanzan su nivel máximo en los últimos años de la adolescencia y entre los 20 y 25 años: desempeño relacionado con la rapidez, la memoria mecánica, la manipulación de matrices y de otros patrones. Esta tendencia puede tener un origen biológico o deberse a que muchos jóvenes que son estudiantes de tiempo completo las practican, las perfeccionan y utilizan a diario. Adviértase además que algunas disciplinas se asocian con ciertas habilidades de razonamiento (p. 423).*

Así, advierten que “en todos los casos, las personas de 30, de 40, de 50 o más años de edad tienen un mejor desempeño en determinadas habilidades cognoscitivas; por ejemplo, la forma de razonar y de procesar información” (Willis, 1990, como se citó en Craig, G. y Baucum, D., 2009, p. 424)

Por su parte, Jiménez Sánchez, G. (2012), aduce que en la edad adulta temprana, gracias a la capacidad de abstraer, analizar y confrontar los nuevos contenidos, “el pensamiento se ha tornado más flexible, abierto, adaptable e individualista” (p. 22).

Asimismo, tal como afirma Schaie (1986), “el centro del desarrollo cognoscitivo en la adultez no es una mayor capacidad ni un cambio de las estructuras cognoscitivas, sino más bien el uso flexible de la inteligencia en diversas etapas del ciclo vital” (como se citó en Craig, G. y Baucum, D., 2009, p. 426).

Resulta pertinente considerar que en esta etapa es posible identificar tres momentos de la dimensión cognoscitiva:

...que van desde la adquisición de información y habilidades, es decir, lo que se necesita saber, ya sea mediante la educación formal o informal, para pasar, posteriormente, a la integración práctica de los conocimientos y habilidades, lo que equivale hoy en día a las competencias; para que, finalmente, en este proceso se

encuentre un significado y propósito del actuar, de las decisiones y de los propósitos (Jiménez Sánchez, 2012, p. 22).

En relación a ello, Craig y Baucum (2009) reseñan que, desde la perspectiva de algunos teóricos, la adultez es un período caracterizado por transformaciones y crecimiento constantes y destacan a Robert Kegan (1982), quien formuló una teoría integradora del yo cognoscitivo en desarrollo, influenciado por el trabajo Jane Loevinger (1976) que buscó explicar cómo las personas construyen una imagen coherente de sí mismas, y si dicha construcción puede comprenderse como un proceso que atraviesa etapas secuenciales y predecibles.

Kegan señala, en particular, que ya bien entrada la adultez seguimos desarrollando sistemas de significado. Tales sistemas adoptan muchas formas: religiosas, políticas, culturales y personales. De continuo y gracias a la experiencia, elaboramos sistemas de creencias y de valores que a su vez moldean nuestras experiencias, organizan nuestras ideas y sentimientos y dirigen nuestro comportamiento (como se citó en Craig y Baucum, 2009, p. 427).

### Dimensión psicosocial

Esta etapa, de la adultez joven o emergente, cuando los individuos comienzan a internalizar el rol adulto, está caracterizada, sobre todo, por la exploración y la experimentación en el trabajo y el amor (De la Fuente Martín, 2022)

Esto origina en los jóvenes sentimientos generalizados de inestabilidad e incertidumbre (Arnett, 2000)... Así, la propia inestabilidad, característica de los jóvenes en estos años (Arnett, 2004), puede llevar a... experimentar elevados niveles de inseguridad y problemas de salud mental como ansiedad y depresión (Schulenberg & Zarrett, 2006; Soto et al., 2011; Zimmerman & Iwanski, 2014; como se citó en De la Fuente Martín, R., 2022, p. 44).

También, de acuerdo con Jiménez Sánchez (2012), la madurez, consecuente del desarrollo cognitivo y moral, capacita al adulto joven para experimentar vínculos sociales basados en un mayor grado de compromiso y sentido de responsabilidad, destacando que “estas relaciones parten de una aceptación y reconocimiento en primer lugar de un “yo”

sano y diferenciado, capaz de abrir sus fronteras en búsqueda de nuevas y diferentes experiencias” (p. 36).

A su vez, cabe considerar que se mantienen relativamente estables los rasgos de la personalidad a medida que se experimentan cambios, “pues son rasgos básicos característicos de todas las etapas de la vida, de tal forma que quien es simpático en la adolescencia, probablemente sea agradable a los 40 años”, lo que no implica que la personalidad sea invariable, pues “existen aspectos que evidencian cambios importantes, como la autoestima, la autorregulación y la estabilidad emocional (Jiménez Sánchez, 2012, p. 37).

Considerando que tanto en la juventud como en etapas posteriores, la socialización continúa, Craig y Baucum (2009) aseguran que es la forma en la que se aprenden “nuevos roles dentro del contexto del trabajo, la vida independiente, la intimidad con otra persona, el matrimonio y la familia”.

En esta fase, los cambios de roles constituyen transiciones, marcan hitos (Clausen, 1995) y nos hacen cambiar. Vemos las cosas desde otra perspectiva; nos comportamos de modo diferente; ajustamos nuestras creencias, nuestras actitudes y valores a los roles y los contextos del momento (p. 443).

Para los autores, dichos cambios, aun siendo cambios sutiles y menos sistemáticos que aquellos que se dan en la infancia y la adolescencia, constituyen el desarrollo de la personalidad.

Sin embargo, una personalidad estable por lo general no se logra sino hasta los últimos años de la juventud o al inicio de la madurez. Pero ni siquiera entonces la personalidad presenta una estructura inmutable: los cambios abruptos en la familia, en los contextos sociales o profesionales pueden afectarla en cualquier etapa del ciclo vital (Craig y Baucum, 2009, p. 443).

En este punto, se puede añadir que, si bien persisten los sentimientos de inestabilidad e incertidumbre, propios de este periodo del desarrollo, también se manifiesta un potencial esperanzador para construir la trayectoria de una proyección profesional. Esta circunstancia constituye una oportunidad significativa para favorecer el desarrollo positivo

y óptimo el funcionamiento durante la tercera década de vida. (Boeder et al., 2021; Hawkins et al., 2017; Nelson & Padilla-Walker, 2013; como se citó en De la Fuente Martín, 2022).

Resulta relevante mencionar aquí que, en la adultez, el desarrollo “puede describirse en el contexto de tres sistemas independientes, pero interconexos que se concentran en varios aspectos del yo”. Estos incluyen: el yo personal, centrado en la identidad individual; el yo en el contexto familiar, que contempla los roles de hijo adulto, pareja y progenitor; y el yo vinculado al ámbito laboral, asociado a la identidad profesional y ocupacional (Okum, 1984, como se citó en Craig y Baucum, 2009, p.443).

Craig y Baucum (2009) advierten que “estos sistemas cambian con los acontecimientos y las circunstancias, lo mismo que a raíz de las interacciones con la comunidad y la cultura en general” (p. 444) y especifican que estas interacciones, junto con las transformaciones individuales que derivan de ellas, se manifiestan de manera continua a lo largo de todo el ciclo vital, configurando un proceso de desarrollo permanente e influido por múltiples contextos.

### **2.3. Aprendizaje en el período universitario**

Tal como afirma De la Fuente Martín, R. (2022), la transición del nivel secundario al universitario se caracteriza, principalmente, por un notable aumento del nivel de exigencia académica y por el hecho de experimentar la competitividad.

Se ha comprobado que esta transición tiene un impacto negativo en la autoestima y el bienestar, ya que las altas expectativas iniciales de los estudiantes chocan con la realidad de competir con otros... por las buenas calificaciones, y el inevitable fracaso que supone para muchos de ellos (Marsh & Hau, 2003; como se citó en De la Fuente Martín, R., 2022, p. 78).

Para Garzuzi, V. y Mafauad, M. (2014), la elección vocacional es un proceso progresivo, no es una decisión aislada, que se inicia antes de culminar la educación media y se extiende al momento de ingresar a la universidad o emprender otros proyectos. “Durante este período, el sujeto va actualizando el concepto de sí mismo y consolidando su identidad vocacional (Aparicio y Garzuzi, 2006; como se citó en Garzuzi, V. y Mafauad, M., 2014; p. 78).

Sin embargo, esta puede resultar ser una etapa de crisis atribuida a los cambios, donde las responsabilidades y los retos se imponen, tras la cual pasa a constituirse en un período de desarrollo intelectual que conlleva a un crecimiento moral y cognitivo (Jiménez Sánchez, G., 2012).

De este modo, “la etapa universitaria se constituye como el periodo en el que el adulto emergente realiza los estudios superiores con el objetivo de obtener un grado profesionalizante que le permita insertarse en el mercado laboral de forma eficaz” (Richardson, Abraham y Bond, 2012; como se citó en Chacón-Cuberos, R. et al., 2019, p. 471) y en la que los cambios cognitivos y la experticia en la formación académica otorgan relevancia a la autonomía para regular las tareas y las estrategias de aprendizaje desarrolladas en ese contexto (Chacón-Cuberos, R. et al., 2019).

Es aquí donde se torna relevante “considerar cómo es, que el estudiante aprende y cuáles son los procesos que debe desarrollar para un aprendizaje de calidad, que le permita generar aprendizajes significativos para la vida y para las demandas del mercado laboral actual” (Cerna Muñoz, C. A., y Silva Balarezo, M. G., 2020, p. 61), teniendo en cuenta que el aprendiz “se caracterizan por la capacidad de aceptar responsabilidades y, a la vez, la capacidad de pensar en forma “meta”, es decir, de estar consciente del proceso del pensamiento”, tal como afirma Jiménez Sánchez, G. (2012), citando a William Perry (p. 29).

En su estudio Chan Martín, E. y León Islas, E. (2017) referencian a Pintrich (2000) para ofrecer una definición general del aprendizaje autorregulado:

...consiste en el proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes fijan metas para su aprendizaje y luego intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento guiados y delimitados por sus objetivos y las características contextuales del entorno. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado se refiere, específicamente, al modelo de regulación en el aprendizaje académico... (Linnenbrink y Pintrich, 2003; como se citó en Chan Martín, E. y León Islas, E., 2017, p. 4).

Zimmerman (1986, 1989), lo definió como “pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados para alcanzar los objetivos académicos”, explicando que “la autorregulación académica no es una habilidad mental, como la inteligencia o habilidades

académicas, tales como lectura competente; más bien, es el proceso auto-directivo a través del cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en una meta académica” (pp. 1-2, tal como se citó en Chan Martín, E. y León Islas, E., 2017, p. 5)

Chacón-Cuberos, R. et al. (2019) cita el trabajo Zimmerman (2013) para explicitar específicamente que las estrategias de aprendizaje autorregulado se definen centradas en el componente activo y constructivo.

De hecho, a través de las mismas los estudiantes establecen metas de logro para su aprendizaje, lo que les permite controlar los diferentes elementos que influyen en sus niveles de motivación y cognición (Barca-Lozano et al., 2012; como se citó en Chacón-Cuberos, R. et al., 2019, p. 472).

Cabe agregar, de acuerdo con Cerna Muñoz y Silva Balarezo (2020), que cuando el aprendiz define sus metas, abarcando la planificación organizada de las actividades y estrategias para su aprendizaje, el proceso de autorregulación requiere que se desarrollen componentes cognitivos y motivacionales; de ese modo, “estimula su motivación interna y externa, donde interviene también el control del ambiente, cuando este busca apoyo para mejorar sus aprendizajes en situaciones que no perturben su tranquilidad, atención y concentración” (p. 62).

...autores como Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons (1992) y Pintrich y De Groot (1990) afirmaron que las orientaciones motivacionales y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes les ayudan a regular su cognición y esfuerzo, y que cuando se combinan con el pensamiento crítico, ayudan a los estudiantes a analizar, sintetizar, entender y recordar información relevante. (Vásquez Córdoba, 2021, p. 160).

Además, Vásquez Córdoba (2021) incluye la idea de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1993) quienes sugirieron que el entorno de aprendizaje resulta fundamental para estimular “la motivación y el compromiso cognitivo de los estudiantes”, al mismo tiempo que promueve su participación y responsabilidad activa, favoreciendo un enfoque orientado al procesamiento profundo, la perseverancia y el esfuerzo, e impactando de manera significativa sus “creencias motivacionales” (p. 160).

## **2.4. Rendimiento académico en universitarios**

Definir el rendimiento académico es fundamental si se considera que es el resultado visible del proceso de aprendizaje y que, a su vez, se ve influido, en mayor o menor medida, por variables como la ansiedad y las estrategias empleadas por los/las aprendices universitarios/as para estudiar y autorregularse durante este proceso.

Etimológicamente, el vocablo rendimiento “proviene del latín ‘reddere’ [re (hacia atrás) y dare (dar)], que luego –por la influencia de prehendere (prender) y vendere (vender)- pasó a ser ‘render’” (Flores, 2010, como se citó en Grasso Imig, 2020, p. 90). En términos generales, la RAE, entre sus varias acepciones, define este término como: **1.** Producto o utilidad que rinde o da alguien o algo. **2.** Proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados (RAE, 2025), ambas concepciones aplicables a diferentes ámbitos.

En el contexto académico los estudiosos han vertido diversas conceptualizaciones en relación al rendimiento que manifiesta un estudiante, es decir, en el campo educativo el concepto ha sido interpretado con el objeto de delimitar su alcance en relación al desempeño del aprendiz.

Tal como señalan Cervantes López et al. (2020), citando a Vivas, Vásconez y Vivas, 2019, el rendimiento académico puede entenderse como “el conjunto de factores que inciden en el aprendizaje del estudiante y en el logro obtenido, sea de forma inmediata, medido por notas, o de forma mediata vista en el desempeño profesional” (p. 588). De acuerdo con los autores, este está determinado por un conjunto de factores internos y externos. Los primeros se relacionan con las características individuales del aprendiz y los segundos incluyen el rol del profesorado y las condiciones institucionales, que abarcan aspectos como el acceso a la información, la disponibilidad de recursos educativos y la calidad de la infraestructura. “Entre los factores que inciden para lograr un buen rendimiento están la motivación, conocimientos previos, actitudes, creencias, personalidad y estilos de aprendizaje” (Vivas, Vásconez & Vivas, 2019, como se citó en Cervantes López, 2020, p. 589).

En este mismo sentido, Pinargote Macías y Caicedo Guale (2019) esgrimen que el rendimiento académico es “el producto de la motivación, la voluntad, la capacidad y la influencia del componente social” es decir, este depende de la intervención de variables

sociales, cognitivas y emocionales que se pueden clasificar en tres categorías: factores personales, factores sociales y factores institucionales, con sus respectivas dimensiones.

Los factores personales incluyen la competencia cognitiva, la motivación, las condiciones cognitivas, el autoconcepto académico, el bienestar psicológico, la asistencia a clases, la inteligencia, las aptitudes que al interactuar con los factores sociales e institucionales tiene influencias positivas o negativas en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior, así mismo los factores sociales involucran las diferencias sociales, entorno familiar, contexto socioeconómico, variables demográficas, se destaca la familia ya que desempeña un papel fundamental en el proceso de socialización y los factores institucionales comprenden la metodología docente, horario de las distintas materias, cantidad de alumnado por profesor, dificultad de las distintas materias, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, clima áulico, relación estudiante-profesor, entre otros (Garbanzo, 2007, como se citó en Pinargote Marcías y Caicedo Guale, 2009, p. 7).

Por su parte, Grasso Imig (2020) advierte que el concepto se ha ido complejizando a lo largo del tiempo, incorporando nociones como eficiencia —lograr resultados con el mínimo de recursos— y efectividad —capacidad para alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, con la intención de salvar las distancias entre las definiciones, asume las ideas de González Fernández (1975) y Forteza Méndez (1975).

Para el primero de los autores el rendimiento sería un producto, ya que se trata del resultado de un entramado de factores que derivan tanto de la familia, como del sistema educativo, como del mismo alumno, entendiendo a este último como a un sujeto en constante evolución; este autor sostiene que el éxito no necesariamente se asegura de un alto cociente. Para el segundo la definición es un poco más ajustada al sujeto en sí mismo, ya que los asocia a la productividad de éste; también entiende al rendimiento como un producto, pero éste aparece al final de su esfuerzo, y a la vez todo esto se encuentra matizado por los rasgos personales, las actitudes y la percepción acerca de los objetivos designados. En este sentido, puede entenderse, también, que en ambos casos se toma la idea de un sujeto atravesado por diferentes factores y circunstancias, y dejan claro que el rendimiento de un sujeto en un momento dado no solo va a depender de la medición de este

constructo, sino de todo el dispositivo de constructos que se activen y medien en tal proceso (p. 92).

Ahora bien, en referencia a los/las estudiantes universitarios, Gutiérrez Monsalve et al. (2021), considerando lo propuesto por Montero Rojas y Villalobos Palma (2007), definen el rendimiento académico como el valor que se atribuye a los resultados de sus aprendizajes en una disciplina específica, en relación con el nivel de conocimientos esperado para su grupo de referencia. “Es considerado también como un indicador de la calidad de la enseñanza universitaria y su medida agrupa factores pedagógicos, institucionales, sociodemográficos y psicosociales” (p. 14).

La valoración del RA universitario establece la relación entre lo que el estudiante aprende y lo que alcanza en el proceso de enseñanza – aprendizaje como producto del trabajo académico en las diferentes actividades en las que se desempeñó ante sus profesores (Rodríguez, Fita, y Torrado, 2004). Dicha valoración puede ser imprecisa, arriesgada y polémica, razón por la cual el abordaje del RA se limita a una generalización conceptual, pues el contexto, las características de los estudiantes y, las metodologías evaluativas empleadas influyen en la generalización de la medición (Garbanzo Vargas, 2013). (Como se citó en Gutiérrez Monsalve et al., 2021, p. 14)

En consecuencia, lejos de ser un simple reflejo de calificaciones, el rendimiento académico se presenta como el resultado visible de un complejo entramado de influencias individuales, pedagógicas y contextuales, que exige considerar tanto factores personales —como la motivación, la autorregulación, la ansiedad, las capacidades cognitivas y el bienestar psicológico— como dimensiones sociales e institucionales que configuran el entorno de aprendizaje del/de la estudiante universitario/a.

## **Capítulo 3**

# **ANSIEDAD**

### **3.1. Conceptualización de ansiedad**

En una recopilación histórica del concepto de ansiedad, Sierra et al. (2003) explican que, desde 1950, el estudio de la ansiedad ha evolucionado significativamente. Los autores afirman que inicialmente fue vinculada a la esquizofrenia y más tarde a la depresión. Así, Wolpe (1958) la describió como una condición omnipresente sin causa justificada, mientras que Lang (1968) propuso su estructura tridimensional: cognitiva, fisiológica y comportamental. Franks (1969) la caracterizó como un patrón de conducta que integra tensión, cogniciones y activación fisiológica. Posteriormente, en los años ochenta, Lewis (1980) identificó rasgos específicos del estado ansioso, como su orientación futura, la ausencia de amenaza real proporcional y la manifestación de síntomas somáticos molestos. Por su parte, Husain y Jack Maser (1985) la definieron como el eje central de la psicología clínica, denominando a ese período como "la década de la ansiedad" que la posiciona en un lugar de preferencia hasta la actualidad. Más adelante, Valdés y Flores (1990) señalaron que la ansiedad puede aparecer de forma autónoma o acompañando estados depresivos, especialmente cuando el individuo fracasa en adaptarse a su entorno. Asimismo, Miguel-Tobal (1996), citado por Sierra et al. (2003), afirmó que "la ansiedad es una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, manifestándose mediante un conjunto de respuestas agrupadas en tres sistemas: cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia" (p. 22). Finalmente, Sierra et al. (2003) concluyen que:

(...) la ansiedad se refiere a una respuesta a un peligro indefinido, confuso o imaginario; ésta se caracteriza por la tirantez, inquietud y un sentido de desamparo. El individuo ansioso anticipa una desgracia, dando como resultado ciertas manifestaciones clínicas particulares, como sudoración, tensión muscular, quejidos, pulso acelerado, respiración entrecortada, indigestión, diarrea, disfunción sexual, entre otras (p. 22).

En esta línea, Miguel-Tobal y Cano-Vindel (2002) postulan que, desde el enfoque de la personalidad, la concepción del rasgo de ansiedad ha evolucionado de una visión unitaria —entendida como una disposición relativamente estable a responder con ansiedad (Spielberger, 1966, 1972)— hacia una perspectiva multidimensional, donde se reconocen diversas dimensiones del rasgo, concebidas como tendencias individuales a reaccionar ansiosamente ante distintos tipos de situaciones, como aquellas relacionadas con

evaluaciones, interacciones interpersonales o amenazas físicas (Endler, 1975, 1981) (como se citó en Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002).

Ello implica que además de existir una tendencia general, que se manifiesta en mayor o menor grado en los distintos individuos, a interpretar las situaciones como peligrosas o amenazantes y a reaccionar ante ellas con ansiedad (rasgo general de ansiedad), existen tendencias específicas a reaccionar de forma ansiosa ante un tipo u otro de situaciones (rasgos específicos). (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002, p. 2)

Para Sandín y Chorot (2008), la ansiedad suele conceptualizarse desde una perspectiva fenomenológica, centrada en la experiencia subjetiva del individuo y lo ejemplifican con la definición de Spielberger, Pollans y Worden (1984), quienes entienden “el estado de ansiedad como una reacción emocional que consiste en sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, así como activación o descarga del sistema nervioso autónomo” (p. 263, como se citó en Sandín y Chorot, 2008, p. 45).

Sin embargo, dichos autores concluyen que la ansiedad puede entenderse ya sea como “una repuesta normal y necesaria” o como “una repuesta desadaptativa (ansiedad patológica)” y determinan que la diferencia está dada por “una manifestación más frecuente, intensa y persistente” en la ansiedad patológica. En otras palabras, afirman que “a nivel general la ansiedad patológica se caracterizaría en principio por presentar ciertas diferencias cuantitativas respecto a la ansiedad normal (esto es, un nivel más elevado de ocurrencia, intensidad y duración)” (Sandín y Chorot, 2008, p. 45).

En obras más actuales, se encuentran definiciones que remiten a la ansiedad como “una manifestación esencialmente afectiva”, tal como expresa Rojas, E. (2014) pues “se trata de una vivencia, de un estado subjetivo o de una experiencia interior que podemos calificar de emoción, con las características apuntadas para la misma” y añade: “Al mismo tiempo, esta ansiedad es adaptativa, ya que ayuda a enfrentarse (si su intensidad no es excesiva) a ciertos requerimientos y exigencias concretos de la vida. Esto entra de lleno dentro del campo de la motivación”. (p. 29).

De manera análoga, en 2019, Pinargote Macías y Caicedo Guale esgrimen que la ansiedad forma parte del amplio espectro de emociones humanas y, por su carácter

universal, facilita la adaptación del individuo a diversas circunstancias y contextos vitales, contribuyendo así a su adecuada supervivencia.

La ansiedad es una emoción normal; todo el mundo la siente de vez en cuando (Ladouceur, Bélanger y Léger, 2008). Cuando la ansiedad sobrepasa determinados límites, se convierte en un problema de salud, impide el bienestar e interfiere notablemente en las actividades sociales, laborales o intelectuales. (Bojorquez de la Torre, 2015) (Pinargote Macías y Caicedo Guale, 2019, p.4)

En consecuencia, este enfoque permite comprender la ansiedad no solo como un síntoma clínico o trastorno, sino como una emoción afectiva básica, universal y adaptativa, vinculada estrechamente con el campo motivacional.

### **Distinción entre ansiedad, miedo, angustia y estrés.**

Se exponen aquí algunas distinciones que los estudiosos del tema consideran pertinentes, pues la falta de acuerdo para la delimitación de una única definición de ansiedad conlleva a que se utilicen en su lugar términos como angustia o estrés indistintamente (Martínez-Otero Pérez, 2014). A continuación, se presentan algunas cavilaciones de los autores que permiten diferenciar ansiedad de miedo, ansiedad de angustia y ansiedad de estrés.

#### *Ansiedad vs. Miedo:*

Es frecuente que la ansiedad sea definida como una emoción similar al miedo o como una forma específica de este. Una forma de distinguir una de otro es el criterio de proporcionalidad, según el cual el miedo, en comparación con la ansiedad, se considera una respuesta más ajustada a una amenaza real (Martínez-Otero Pérez, 2014).

Para Martínez-Otero Pérez (2014) “la palabra ‘miedo’ debe reservarse para designar la reacción emocional de temor ante un peligro concreto, real y preciso”, mientras que ‘ansiedad’ debe referir “al temor que se experimenta de forma indeterminada, sin presencia de objeto (p. 65). El autor profiere que el miedo se relaciona con una amenaza concreta y extrema (centrado en el objeto) y la ansiedad surge como una experiencia interna y subjetiva (centrada en el sujeto).

Asimismo, Rojas (2014) define al miedo como “un temor específico, concreto, determinado y objetivo ante algo que, de alguna manera, viene de fuera de nosotros y se nos aproxima trayéndonos inquietud, desasosiego, alarma” (p. 25) y agrega que lo fundamental es la percepción de una amenaza real que genera inquietud, a partir de la cual se activan respuestas defensivas orientadas a enfrentar, evitar o superar esa sensación de malestar. El autor afirma que estas respuestas son racionales y se ajustan al tipo específico de amenaza, dando lugar a estrategias distintas pero adecuadas a la naturaleza del peligro percibido.

Mientras, la ansiedad deviene de “una vivencia de temor ante algo difuso, vago, inconcreto, indefinido, que, a diferencia del miedo, tiene una referencia explícita. Comparte con el anterior la impresión interior de temor, de indefensión, de zozobra” (Rojas, 2014, p. 25).

La ansiedad es aquella experiencia interior en la que todo es inquietud, desasosiego, estar en guardia y como al acecho esperando lo peor. Mientras en el miedo, el temor es concreto, específico y se produce por algo, en la ansiedad el temor viene de todas partes y de ninguna, de ahí la perplejidad que produce, dándose como una especie de desvanecimiento de los algos. No hay nada o es la nada misma la que asoma en esa vivencia desoladora y atroz. Todo se vuelve etéreo y difuso, cargado de incertidumbres. (Rojas, 2014, p. 34)

Más recientemente, Díaz Kuaik y De la Iglesia (2019) refieren a tres criterios por los cuales, clásicamente, pueden diferenciarse ambos conceptos:

El primero alude a la presencia/ausencia de un estímulo concreto, caracterizándose al miedo por la presencia de un objeto real amenazante, y a la ansiedad por la anticipación del peligro en ausencia de este. El segundo criterio se basa en el predominio sintomático, atribuyéndole al miedo síntomas motores de lucha o huida, y a la ansiedad, síntomas de paralización y sentimiento de incapacidad (de Ansorena et al., Cobo & Romero, 1983; Cattell, 1983; González, 1993). El tercer criterio radica en la proporcionalidad entre el estímulo y la respuesta, el miedo sería una reacción adecuada a la magnitud del peligro, mientras que en la ansiedad resultaría desproporcionada a este (Kielholz, 1987) (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019, p. 43).

Clark y Beck (2012), citados por Díaz Kuaik y De la Iglesia (2019), caracterizan al miedo como “un estado neurofisiológico automático primitivo de alarma que conlleva la valoración cognitiva de una amenaza para la seguridad física o psíquica de un individuo”; mientras que a la ansiedad la describen como “un sistema complejo de respuesta conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva -denominado modo de amenaza- que se activa cuando eventos o circunstancias se anticipan como aversivos”, dado que se perciben como “imprevisibles e incontrolables”, lo cual podría “amenazar los intereses vitales de una persona” (Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2019, p. 43).

#### Ansiedad vs. Angustia:

Sandín y Chorot (2008), señalan que ambos términos – angustia y ansiedad – tienen su origen en la raíz indogermánica *angh*, que alude a ideas de “estrechez, constricción, malestar o apuro”. Añaden que, con la influencia del latín, se diferenciaron en *anxietas* y *angor*, y más tarde, la psiquiatría francesa diferenció estos términos en *anxiété*, para referir a malestar e inquietud mental, y *angoisse* para aludir a la sensación de opresión en la zona epigástrica, dificultad respiratoria e intranquilidad. Esta distinción fue adoptada por la tradición psiquiátrica española, la cual asumió la diferenciación conceptual entre ansiedad, con predominio de aspectos psíquicos y angustia, asociada principalmente a manifestaciones físicas.

Otros autores, quienes también distinguen la conceptualización de ansiedad de angustia, afirman que esta última refiere al “estado emocional caracterizado por el sobrecogimiento, la inhibición y el predominio de los síntomas somáticos y viscerales”, diferenciándose de la primera “por el sobresalto, la inquietud y la mayor riqueza psíquica”. Es decir, pueden distinguirse según las orientaciones psicológicas: “El término ‘ansiedad’ es utilizado sobre todo por la psicología científica y el vocablo ‘angustia’ por la psicología humanista y el psicoanálisis” (Martínez-Otero Pérez, 2014, p. 65).

#### Ansiedad vs. Estrés:

Diferenciar la ansiedad del estrés se torna dificultoso por el hecho de que presentan elementos comunes, de acuerdo con Martínez-Otero Pérez (2014). El autor postula que puede hablarse de ‘ansiedad’ para referir “a la experiencia interior de inquietud y desasosiego carente de objeto. En la ansiedad el temor es difuso, vago”. Por otra parte,

puede remitirse al 'estrés' para señalar "la sobrecarga emocional que se produce por una fuerza externa prolongada que pone al sujeto al borde del agotamiento" (p. 65).

Por otra parte, Díaz Kuaik y De la Iglesia (2019) advierten que aunque 'estrés' es un término ampliamente utilizado y aplicado en los campos de la medicina y la psicología, no se ha alcanzado un consenso respecto a su definición.

A grandes rasgos, puede conceptualizarse desde tres perspectivas teóricas (Sierra et al., 2003). La perspectiva fisiológica consideró al estrés como una respuesta no específica del organismo ante las demandas del entorno, una reacción a un estímulo que altera su equilibrio fisiológico y demanda un proceso adaptativo imprescindible para la supervivencia (Selye, 1980). La perspectiva centrada en la situación estimular, planteó al estrés como un estímulo externo aversivo capaz de superar las capacidades de afrontamiento del individuo. La perspectiva transaccional considerará al estrés como el producto de una relación dinámica y bidireccional entre el sujeto y el entorno, en constante interacción (Folkman, 1984). En esta línea, Lazarus (1981) afirmó que la evaluación que realizaba el sujeto tanto de los acontecimientos estresantes como de sus propios recursos de afrontamiento determinaba la naturaleza del estrés (p. 43).

Dada la evidente superposición entre los conceptos de estrés y ansiedad, Díaz Kuaik y De la Iglesia (2019) coinciden con Sierra et al. (2003) en que "la perspectiva teórica que mejor logró diferenciarlos es la fisiológica" (p. 43), al considerar el estrés como la consecuencia de la incapacidad del sujeto para afrontar las exigencias del entorno y a la ansiedad como la respuesta emocional que surge ante una amenaza percibida a nivel cognitivo.

### **3.2. Delimitación del constructo de ansiedad**

En este punto, se expone la delimitación propuesta por Díaz Kuaik y De la Iglesia (2019), quienes desarrollan la distinción entre los tipos de ansiedad: normal, como rasgo de la personalidad y patológica. Para ellos:

\_ La *ansiedad normal* es reconocida, desde la teoría cognitiva, como "aquella condición humana desarrollada evolutivamente que brinda ventajas sobre las otras especies". Desde

esta idea, los autores la entienden como una respuesta emocional compleja, pues se desencadena cuando el individuo se enfrenta a “procesos de evaluación y reevaluación cognitiva” (p. 47), permitiéndole identificar y analizar información significativa de tal situación, así como los recursos disponibles y los resultados previstos, con el objeto de actuar estratégicamente.

Posee una función eminentemente adaptativa cuya finalidad es guiar el comportamiento para lidiar con circunstancias anticipadas como aversivas o difíciles. En intensidad moderada impulsa y mejora el desempeño físico e intelectual, moviliza al sujeto para la resolución de problemas y favorece la adaptación en contextos novedosas o aversivos (Barlow & Durand, 2001, como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2008, p. 47).

\_ La *ansiedad como rasgo de la personalidad*, aun no habiéndola conceptualizado como tal la teoría cognitiva, acuerda en la existencia de “determinadas diferencias individuales estables que predisponen al sujeto para el desarrollo de trastornos emocionales” (p. 48).

Asimismo, Clark y Beck (2012), afirmaron la existencia de una disposición cognitiva para desarrollar ansiedad, denominándola “vulnerabilidad cognitiva” y emplearon la expresión “afectividad negativa” para conceptualizar “la predisposición general y permanente a experimentar emociones negativas a través del tiempo y de las situaciones (Watson & Clark, 1984, como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2008, p. 48).

\_ La *ansiedad patológica*, es definida por los autores como “una respuesta emocional exagerada y desproporcionada en relación con el valor objetivo de amenaza que posee la situación estimular”, la cual proviene “de una cognición disfuncional que atribuye una valoración errónea de peligro”. Activando así “esquemas inadaptativos que sesgan el procesamiento de la información a través de contenidos proposicionales relacionados con amenazas físicas o psíquicas y sentimientos de vulnerabilidad”. Todo ello, “interfiere directamente con el manejo efectivo y adaptativo de circunstancias aversivas o difíciles, e incluso deteriora el funcionamiento cotidiano en lo social, en lo laboral, entre otras áreas” (p. 48).

Otras características de éstas son la persistencia, estado duradero que ha denomina “aprensión ansiosa”, que implica también miedo, percepción de aversibilidad, incontrolabilidad, incertidumbre, vulnerabilidad e incapacidad para lograr los resultados

esperados. “Se manifiesta de forma espontánea, inesperada y recurrente en ausencia de un estímulo amenazante. Es provocada por un rango amplio de situaciones o señales externas e internas inocuas, cuya intensidad de la amenaza es relativamente baja (Barlow, 2001, 2002; Clark & Beck, 2012, como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2008, p.48).

Finalmente, según Clark y Beck (2012, como se citó en Díaz Kuaik y De la Iglesia, 2008), en relación al procesamiento de la información, la *ansiedad patológica* se distingue por manifestar “sensibilidad hacia estímulos negativos”, una valoración exagerada de la amenaza inicial y una evaluación desfavorable de la activación autonómica; incorpora sesgos y errores atencionales relacionados con el peligro, así como pensamientos e imágenes automáticas de corte inhibitorio y auto-protector. Además, se centra la atención en las propias debilidades, se experimenta baja autoeficacia y expectativas de resultados adversos, se procesan escasamente las señales de seguridad y el razonamiento constructivo queda inaccesible. Todo ello va acompañado de una preocupación incontrolable orientada a la amenaza y de la persistencia o intensificación de la ansiedad a través de evaluaciones secundarias.

### **3.3. Componentes de la Ansiedad neurofisiológica**

Citando a Sandín y Chorot (1995), Piqueras, et al. (2008) afirman que la ansiedad puede entenderse como una reacción del organismo que se activa frente a una situación percibida como peligrosa o amenazante, ya sea a nivel físico o psicológico. Su propósito es proporcionar al organismo la energía necesaria para enfrentar o evitar el peligro, ya sea mediante la huida o una respuesta agresiva. Este mecanismo cumple una función adaptativa, ya que activa un sistema de alerta ante estímulos o circunstancias que podrían representar una amenaza.

Ya en 1986, Sandín y Chorot aseveraban que el estado de ansiedad involucra tres componentes o sistemas de respuesta. En su obra de 2008, los autores los explican sintéticamente diferenciándolos en: subjetivo (o cognitivo), fisiológico (o somático) y motor (o conductual). Por otra parte, para Piqueras et al. (2008) “el análisis de la ansiedad como emoción negativa implica un triple nivel de respuesta: fisiológico, cognitivo y motor” (p. 49). Mientras que para Díaz Kuaik y De la Iglesia (2008) “la respuesta de ansiedad comprende

diversos procesos en continua interrelación: cognitivos, fisiológicos, conductuales y afectivos” (p. 48).

A continuación, se presentan las descripciones de los autores mencionados.

*Subjetivo-cognitivo:* se refiere también como “verbal cognitivo”, dado que este componente se relaciona con “la propia experiencia interna”, que abarca diversas variables vinculadas a la percepción y la valoración subjetiva de estímulos y estados relacionados con la ansiedad. En esta dimensión se incluyen las sensaciones tales como el miedo, el pánico, la alarma, la inquietud, la preocupación, las obsesiones, entre otros.

La persona con ansiedad experimenta subjetivamente un estado emocional desagradable, cualitativamente diferente de la ira y tristeza y semejante a la experiencia conocida comúnmente como miedo (Lewis, 1980). A nuestro juicio, el componente subjetivo es el elemento central, ya que sin él difícilmente la ansiedad puede tener algún valor clínico (Sandín y Chorot, 2008, p. 46).

Asimismo, se puede añadir la afirmación de Díaz Kuaik y De la Iglesia (2008), “los procesos cognitivos refieren a los mecanismos involucrados en el procesamiento de la información relevante de la situación y de sí mismo”, que incluyen en la manifestación cognitiva de ansiedad, además de las respuestas antes mencionadas, “autopercepción de indefensión, escasa concentración y memoria, dificultades de razonamiento, sensación de irrealidad, despersonalización...” (p. 48).

*Fisiológico-somático:* es frecuente la aparición de un componente biológico cuando se experimente ansiedad y puede expresarse en cambios fisiológicos como “un incremento de la actividad del sistema nervioso autónomo”, que se evidencia ya sea en “cambios externos (sudoración, dilatación pupilar, temblor, incremento de la tensión muscular, palidez facial, etc.) como internos (aceleración cardíaca, descenso de la salivación, aceleración respiratoria, etc.)”. Los cambios que pertenecen a funciones corporales pueden distinguirse entre los que pueden controlarse “voluntariamente (agitación, defecación, respiración, etc.)” y los que son involuntarios o parcialmente voluntarios “(palpitaciones, vómitos, temblor, etc.). La experiencia subjetiva de estos cambios orgánicos suele ser percibida de forma molesta y desagradable, pudiendo contribuir de esta manera a conformar el estado subjetivo de ansiedad” (Sandín y Chorot, 2008, p. 46).

De acuerdo con Díaz Kuaik y De la Iglesia (2008) “los procesos fisiológicos son generados automáticamente por la activación combinada de la rama simpática y parasimpática del sistema nervioso autónomo, teniendo como finalidad preparar al organismo para actuar en contextos valorados como amenazantes o peligrosos” (p. 48).

*Motor-conductual:* involucra a aquellos componentes de conducta observables, que implican “variables como la expresión facial y movimientos o posturas corporales”, se refieren especialmente “a las respuestas instrumentales de escape (huida) y evitación” (Sandín y Chorot, 2008, p. 46).

En este sentido Díaz Kuaik y De la Iglesia (2008) afirman que estas manifestaciones conductuales se producen por la búsqueda de seguridad, pues se generan con el objeto de “prevenir, controlar, luchar o huir del peligro” y, en relación al estado de ansiedad, “pueden interferir, limitar o deteriorar el funcionamiento diario del sujeto en áreas importantes de su vida” (p. 48).

Según Piqueras et al. (2008) las respuestas motoras consisten en acciones dirigidas a enfrentar una situación específica con el objeto de alcanzar un mayor bienestar. “Las conductas más habituales son: la confrontación (acciones dirigidas hacia la acción como el contraataque, la reacción agresiva, es decir, la ira), el distanciamiento (evitaciones, escapes), el autocontrol, la búsqueda de apoyo social, etc.” (p. 52). Para estos autores, en los estados de ansiedad, las conductas adoptadas persiguen fundamentalmente la atenuación o el alivio del malestar físico o psicológico (por ejemplo, mediante estrategias de evitación o huida), lo cual puede dar lugar a hábitos poco saludables, como el consumo de alcohol, el tabaquismo o una alimentación desequilibrada.

Finalmente, cabe señalar que Díaz Kuaik y De la Iglesia (2008) describen otro sistema de respuesta del estado de ansiedad, el cual refiere a los *procesos afectivos*, afirmando que “aluden a la experiencia subjetiva de la sensación ansiosa. Implican procesos de reevaluación cognitiva de la propia activación fisiológica de ansiedad”, y postulan que las manifestaciones afectivas están conformadas por “afectos negativos displacenteros de nerviosismo, tensión, aprehensión, agitación, entre otros, que revelan el malestar subjetivo vivenciado” (p. 48).

### **3.4. Ansiedad estado y rasgo**

Tal como se ha mencionado anteriormente, la ansiedad puede ser comprendida no solo como un síntoma clínico o trastorno, sino como una emoción afectiva básica, universal y adaptativa, vinculada estrechamente con el campo motivacional. Consecuentemente, los/las estudiosos/as han desarrollado la distinción de dos dimensiones de esta: *ansiedad estado* (en adelante AE) y *ansiedad rasgo* (en adelante AR).

Citando a Spielberger, Gorsuch y Lushene (1997), Martínez-Otero Pérez (2014), afirma que la AE es entendida como “un estado personal o condición emocional transitoria, que puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad”, caracterizada por “sentimientos subjetivos, conscientemente percibidos, de tensión y aprensión, al igual que por una hiperactividad del sistema nervioso autónomo”. Mientras que la AR puede definirse como una propensión ansiosa, relativamente estable en el individuo “en lo que respecta a su tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras y a elevar, en consecuencia, su AE” (p. 66).

Resulta particularmente importante considerar, según Martínez-Otero Pérez (2014), que el concepto de *rasgo* alude a “una peculiaridad personal relativamente estable que lleva a responder de una determinada manera en distintas situaciones”, mientras que el concepto de *estado* indica “una condición personal fluctuante”, lo que permite concluir que “no es lo mismo *ser ansioso* que *estar ansioso*... en el primer caso puede hablarse de *personalidad ansiosa* y en el segundo de *afectación ansiosa*” (p. 66).

Dado que los autores coinciden en sus definiciones, resulta interesante incluir la cavilación de Buela-Casal (2015), quien postula que los individuos que presentan mayor AR manifestarán una mayor AE que quienes presentan una menor AR, dado que aquellos/as con mayor AR “ven muchas más situaciones amenazadoras”. En consecuencia, estos últimos “son más propensos a responder con un aumento de la ansiedad estado en situaciones de relaciones interpersonales que impliquen alguna amenaza a la autoestima”. No obstante, la relación entre las diferencias individuales en ansiedad rasgo y las correspondientes variaciones en AE está mediada “depende del grado en que una situación específica es percibida” como amenazante o peligrosa por el individuo. Esta percepción, a su vez, se encuentra condicionada por las experiencias previas particulares de cada persona (p. 10).

En el contexto universitario, si bien existen situaciones comúnmente generadoras de ansiedad para la mayoría del estudiantado —como los exámenes—, es posible identificar a ciertos aprendices con una predisposición particular a percibir el entorno académico en su totalidad como una fuente constante de amenaza. Estos/as estudiantes tienden a experimentar niveles elevados y persistentes de ansiedad. Del mismo modo, pueden manifestar una intensa respuesta ansiosa frente a situaciones específicas, tales como participar en clase, mantener entrevistas con el profesorado o asistir a reuniones con sus compañeros (Martínez-Otero Pérez, 2014).

## Capítulo 4

# **ANSIEDAD Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.**

Algunos estudios han demostrado que la ansiedad y el uso de estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionados, dado que la relación entre estas variables hace posible comprender cómo los/las estudiantes universitarios/as enfrentan las demandas del entorno académico y cómo, asimismo, esta condición puede afectar su desempeño.

En esta línea, Zapet, A. (2020) advierte que “la tensión que experimenta el estudiante universitario” cuando aborda los contenidos de su carrera o cuando enfrenta “malas relaciones educacionales”, puede incidir negativamente en su desarrollo si la percepción de estas experiencias es desfavorable, “pero la tensión como desafío fortalece su sistema porque aprovecha la energía que la presión o estrés le provoca para gestionar sus emociones y continuar su desarrollo” (p. 69).

Tras su estudio, dicha autora afirma que el/la estudiante universitario suele desconocer su propio proceso de aprendizaje y el papel que desempeñan las emociones “en la biología de su aprendizaje, tampoco tiene conciencia del efecto de sus buenas o malas relaciones personales para su disposición” como sujeto que aprende (p. 70). Por lo que concluye que es fundamental que “el estudiante universitario tome conciencia de sus emociones, para autorregular sus efectos en el cuerpo y pensamiento, comprender que los estímulos percibidos le producen cambios en toda su estructura, y de esta interrelación se predispone a brindar respuestas” (Zapet, A., 2020, p. 70).

En este sentido, Hemadi (2021), en consonancia con otros autores, describe el ámbito académico como “un conglomerado de sucesos estresantes” que los estudiantes deben enfrentar apelando a sus propios recursos y experimentando, ocasionalmente, “falta de control ante distintas situaciones”, lo que puede conllevar “al fracaso en algunos casos” (p. 5).

Confirmando lo vertido por Rosario (2008), Hemadi (2021) señala que la ansiedad que un sujeto enfrenta en situaciones de examen, es una conducta habitual que aparece frente a “la presión social que pretende el éxito académico” (p. 5). En consonancia, la autora desarrolló su análisis con el objeto de indagar las estrategias de aprendizaje que utilizan los/las estudiantes universitarios/as e “identificar comportamientos ansiosos experimentados durante la situación de examen”, para analizar las posibles relaciones entre ambas variables (p. 57). Así, a partir de los datos obtenidos, concluye que:

(...) la ansiedad es una reacción emocional que predispone al sujeto a generar estrategias de afrontamiento ante situaciones estresógenas como ser un examen, no importa las exigencias que generen del ambiente como así también la experiencia que se tenga ante situaciones de este tipo sino que las conductas se manifiestan en cualquier circunstancia en la cual el sujeto se enfrente ante un estímulo que pueda activarlas y los recursos de afrontamiento con las que cuente el sujeto para enfrentarlas será primordial como así también la confianza que se tenga en base a si está preparado o no para rendir (p. 60).

Por su parte, Ernst et al. (2022), tras revisar varios estudios, confirman la estrecha relación existente entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, ratificando que las primeras “son un factor de incidencia sobre” el segundo y señalando que “esta relación parece ser independiente del nivel educativo, tal como se evidencia en estudiantes del nivel secundario como universitario” (p. 550). Asimismo, en ambos niveles educativos, los autores refieren que se evidencia de manera consistente una relación específica entre ciertas estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado, la cual podría estar influida, según Zhou et al. (2016) por factores como el tipo de evaluación utilizado, por la asignatura evaluada (Muelas & Navarro, 2014) y la carrera universitaria cursada. Así, coligen que:

(...) en las carreras del área de salud, docencia y economía los estudios reportan con mayor frecuencia una relación del RA (*rendimiento académico*) con EA (*estrategias de aprendizaje*) de tipo cognitivas, metacognitivas y afectivas, mientras que, en las carreras de ingeniería, se han reportado correlaciones significativas con estrategias metacognitivas y cognitivas mayormente (p. 550).

Ahora bien, Furlan et al. (2009), tras su análisis, reafirmaron el constructo de Cassady (2004) asegurando que es necesario comprender las estrategias de aprendizaje que emplean los/las estudiantes durante la fase de preparación para entender la elevada ansiedad que estos/as experimentan. Además, confirmaron los supuestos de Naveh-Bemjamín et al. (1987) y Zeidner (1998) referidos a que los aprendices que manifiestan elevada AE tienden a utilizar “estrategias más superficiales de procesamiento”, mientras que quienes experimentan baja AE recurren a “estrategias más reflexivas y críticas” (p. 121). En este sentido, los autores afirman que:

Los modos de apropiación del conocimiento, asociados al uso preferencial de unas u otras estrategias, guardarían estrecha relación con la flexibilidad para operar con la información durante la evaluación, resolviendo problemas, aplicando conceptos a ejemplos, etc., lo que redundaría en sentimientos de mayor o menor confianza frente a la incertidumbre propia del examen (p. 121).

En este estudio, Furlan et al. (2009) aseveran, en línea con lo planteado por Culler y Holohan (1980), que la ausencia de diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la gestión del tiempo y el esfuerzo sugiere que los/las estudiantes que presentan altos niveles de ansiedad ante los exámenes dedican una cantidad de tiempo igual o superior al estudio en comparación con sus pares menos ansiosos, posiblemente como un mecanismo compensatorio frente a una baja percepción de sus propias capacidades.

Así, los autores concluyen que cuando la preocupación se intensifica, los/las aprendices tienden a emplear estrategias orientadas a optimizar el aprovechamiento del tiempo, regular el esfuerzo, consolidar el aprendizaje y resolver dudas, lo indica que dicha preocupación actúa como un incentivo para movilizar recursos que potencien la preparación (Gutiérrez Calvo, 1996). Este patrón de activación de recursos ya había sido documentado en investigaciones previas donde “la preocupación se relacionó con el uso de estrategias de afrontamiento orientadas al problema (Heredia & Piemontesi, 2008)”. Sin embargo, la falta de confianza parece operar de manera inversa: el aumento de preocupación “se relaciona con una disminución en el uso de las estrategias”, lo que favorece “conductas de evitación y procrastinación”. Tales conductas, a su vez, se vinculan con niveles elevados de ansiedad ante los exámenes, según lo evidencian los estudios de Cassidy y Johnson (2002) y Rosario et al. (2008) (como se citó en Furlan et al., 2009, p. 122).

Por último, cabe mencionar el trabajo desarrollado por Muzaber (2024), quien en su análisis de la relación entre las estrategias de aprendizaje y la ansiedad frente a exámenes finales de estudiantes universitarios, llega a las siguientes conclusiones:

\_ Cuanto mayor es el nivel de ansiedad ante exámenes finales, los/las estudiantes universitarios apelan a “menos estrategias de apoyo al aprendizaje”, tales como horario/plan de trabajo (p. 76).

\_ Se identifica una correlación negativa entre ansiedad fisiológica y horario/plan de trabajo, lo que indica que: a mayores niveles de ansiedad fisiológica, los estudiantes disminuyen la planificación del trabajo y la organización horaria, “es decir, las estrategias de apoyo al aprendizaje” (p. 77).

\_ Se reconoce una “correlación negativa entre preocupación social/estrés y estrategias cognitivas”, mostrando que a mayor estrés de los/las estudiantes el empleo de estrategias cognitivas disminuye (p. 79).

En suma, los diversos análisis confirman la relación significativa entre el estado de ansiedad y el uso de estrategias de aprendizaje en el ámbito universitario, en situaciones evaluativas. La ansiedad no solo incide en el tipo y frecuencia de las estrategias empleadas, sino que también puede actuar tanto como un factor movilizador o como inhibidor, dependiendo de variables como la autoconfianza, el tipo de estrategia utilizada y las condiciones contextuales.

Aunque varios estudios han abordado la ansiedad y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios/as de forma general, son aún escasas las investigaciones que examinan estas variables tomando en cuenta el género como factor diferenciador. En este sentido, Martínez-Otero Pérez (2014) evaluó los niveles de ansiedad estado y rasgo en estudiantes de Educación Social y Pedagogía mediante el STAI (Spielberger et al., 1970), encontrando que una proporción significativa de participantes presentaba altos niveles de ansiedad, especialmente entre las mujeres (13 % en ansiedad estado y 16 % en ansiedad rasgo).

Por otro lado, investigaciones recientes han comenzado a aportar evidencia acerca de las diferencias de género en el uso de estrategias de aprendizaje. En un estudio con 805 estudiantes universitarios/as, López Aguado (2011) identificó que variables como el género, el año académico y la titulación influyen de forma diferenciada en la elección de estrategias, aunque estas diferencias dependen también del tipo de carrera y el nivel cursado. Complementariamente, Rossi Casé, Neer, Lopetegui y Dona (2022) analizaron la relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas y el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata, observando que las estrategias más frecuentes se relacionan con el apoyo al aprendizaje y los hábitos de estudio. Si bien

detectaron variaciones en el uso de ciertas estrategias entre hombres y mujeres, dichas diferencias no se vincularon directamente con un mejor desempeño académico.

A pesar de estos hallazgos, la evidencia disponible no es concluyente respecto a la existencia de diferencias significativas y consistentes entre varones y mujeres en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje y niveles de ansiedad. Esta ausencia de resultados firmes pone de manifiesto la necesidad de profundizar en esta línea de investigación.

En consecuencia, resulta fundamental explorar más a fondo las posibles diferencias de género en el ámbito universitario en relación con las estrategias de aprendizaje y la ansiedad, con el fin de comprender mejor cómo interactúan estas variables a lo largo de la trayectoria académica y contribuir al diseño de intervenciones más adecuadas y equitativas.

# **FASE EMPÍRICA**

## **Diseño de investigación**

El diseño de esta investigación es no experimental debido a que, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), se realizó “sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p.174). A su vez, es transversal ya que los datos fueron recolectados en un momento determinado. En este sentido, se abordan las variables ansiedad y estrategias de aprendizaje de estudiantes mujeres que se encuentran transitando el nivel universitario.

Asimismo, este trabajo se enmarca en un enfoque cuantitativo, ya que se ha realizado “la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 4). Por lo tanto, los datos fueron recolectados mediante una encuesta digital anónima, lo que permitió obtener información cuantificable para su análisis estadístico.

El alcance del estudio es descriptivo y correlacional, dado que su propósito es detallar las características de una muestra o fenómeno y, a su vez, examinar la relación entre variables. Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), los estudios descriptivos “miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar” (p. 108). Por otro lado, el enfoque correlacional permite analizar asociaciones entre variables, con el fin de “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más... variables en un contexto particular” (p. 109). En este caso, dicho análisis posibilita responder a la pregunta de investigación: ¿Existe relación entre la ansiedad estado/rasgo y las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes universitarias de distintas carreras y universidades de la provincia de Mendoza?

## **Hipótesis**

Las estudiantes universitarias que presentan elevados niveles de ansiedad estado utilizan con menor frecuencia estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

## **Objetivos**

### ***Objetivo general:***

Analizar la relación entre las dimensiones de la ansiedad estado y rasgo y las estrategias de aprendizaje empleadas por las estudiantes universitarias, de la ciudad de Mendoza, Argentina.

### ***Objetivos específicos:***

- Describir los niveles de ansiedad estado y rasgo en una muestra de las estudiantes universitarias de Mendoza, utilizando el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)
- Describir las estrategias de aprendizaje mediante la aplicación del Cuestionario ACRA Abreviado para universitarios/as.
- Identificar el tipo de estrategias de aprendizaje mayormente utilizada por la muestra evaluada.
- Determinar la correlación, a partir de los resultados, entre las dimensiones de la ansiedad (estado y rasgo) y las estrategias de aprendizaje empleadas por las estudiantes evaluadas.

## **Población y Muestra**

La población de esta investigación se conforma por estudiantes universitarios/as que cursan carreras de grado, en instituciones de educación superior en Mendoza, Argentina. Se trata de una población heterogénea, que incluye sujetos de diferentes edades, géneros y trayectorias académicas, vinculados al nivel universitario.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018), la muestra es “el subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta, si se desean generalizar los resultados” (p.196). En el presente estudio la muestra estuvo compuesta inicialmente por 49 estudiantes universitarios/as, de los cuales 10 eran varones y 39 mujeres, con edades comprendidas entre 18 y 75 años, que se encontraban cursando diferentes carreras, en distintas universidades de la Ciudad de Mendoza, Argentina.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disposición de los sujetos para participar en el estudio.

En las muestras no probabilísticas, la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación. Aquí el procedimiento no es mecánico o electrónico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios. (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p.200)

Cabe señalar que, para el análisis de los resultados, se consideró únicamente la submuestra correspondiente al género femenino ( $n = 39$ ), dado que representó el grupo predominante de participantes. Esta decisión se tomó con el fin de mantener una mayor homogeneidad en la muestra analizada.

### **Instrumentos de recolección de datos.**

Para la presente investigación se emplearon un Ad Hoc y dos instrumentos estandarizado - s que permiten evaluar las variables centrales del estudio: la ansiedad (en sus formas estado y rasgo) y las estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarias. Ambos cuestionarios cuentan con respaldo empírico, adecuados niveles de confiabilidad y validez psicométrica, y han sido adaptados para su uso en población hispanohablante.

#### **1. Cuestionario Ad Hoc**

El cuestionario Ad Hoc es una herramienta de recolección de datos elaborada específicamente para conocer ciertos aspectos importantes una investigación determinada. Este tipo de cuestionario se diseña de manera personalizada con el fin de obtener información que no está contemplada por las herramientas existentes.

En el presente estudio, se construyó un cuestionario ad hoc (ver Anexo II) como complemento a los instrumentos principales (ACRA-Abreviado y STAI), con el propósito de

recolectar datos complementarios que fueron relevantes para el análisis. Entre los aspectos indagados se encuentran: edad, género, carrera que cursa y año académico.

## **2. STAI: Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo**

El Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), desarrollado por Spielberger, Gorsuch y Lushene en 1970, es un instrumento que permite diferenciar dos dimensiones independientes de la ansiedad: la ansiedad como estado, entendida como una reacción emocional transitoria provocada por situaciones específicas; y la ansiedad como rasgo, definida como una predisposición estable a experimentar ansiedad de forma frecuente.

Para este trabajo se empleó la versión adaptada al español por Buela-Casal, Guillén-Riquelme y Seisdedos Cubero, en su novena edición revisada, publicada por TEA Ediciones en 2015 (ver Anexo III). El cuestionario consta de 40 ítems, organizados en dos subescalas de 20 ítems cada una: una para medir la ansiedad estado (A/E) y otra para la ansiedad rasgo (A/R). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 4 puntos, que va de 0 ("Nada") a 3 ("Mucho"), de acuerdo con la intensidad de las sensaciones experimentadas. La subescala A/E evalúa cómo se siente el sujeto en el momento de la aplicación ("en este momento"), mientras que la subescala A/R explora cómo se siente generalmente ("en la mayoría de las ocasiones"). El tiempo de administración es de aproximadamente 15 minutos y puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva. Está destinado a personas adolescentes o adultas con un nivel de comprensión lectora suficiente.

En cuanto a sus propiedades psicométricas, el STAI presenta altos niveles de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre .89 y .95 para la subescala de ansiedad estado, y entre .82 y .91 para la de ansiedad rasgo, según diferentes estudios y poblaciones (Buela-Casal et al., 2015). Además, cuenta con evidencia de validez concurrente y discriminante, así como respaldo mediante análisis factoriales que confirman su estructura bifactorial.

### **3. Cuestionario ACRA – Abreviado para Universitarios.**

Para la presente investigación se utilizó la versión abreviada del Cuestionario ACRA, diseñada específicamente para estudiantes universitarios por De la Fuente Arias y Justicia (2003) (Ver Anexo IV). Este instrumento deriva de la versión original elaborada por Román y Gallego (1994) y fue adaptado con el propósito de evaluar, de forma más concisa y ajustada al contexto universitario, las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes que transitan este nivel educativo.

La construcción del ACRA-Abreviado se basó en una selección de los ítems más representativos de la escala original, a partir del uso frecuente reportado por los propios alumnos. Posteriormente, se llevó a cabo un exhaustivo proceso de validación psicométrica con una muestra de 866 estudiantes de la Universidad de Almería. El análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden, junto con la prueba de esfericidad de Bartlett y el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), confirmaron la estructura interna adecuada del instrumento (De la Fuente y Justicia, 2003).

El cuestionario se compone de 44 ítems distribuidos en tres dimensiones y en estas incluyen cierta cantidad de factores:

1. *Estrategias cognitivas y de control del aprendizaje*: está compuesta por 25 ítems que evalúan los recursos que emplea el estudiante para procesar, organizar y regular activamente la información. Esta dimensión constituye el núcleo del proceso de aprendizaje, ya que abarca tanto estrategias cognitivas como metacognitivas. En su estructura interna, se distinguen seis factores que reflejan el grado de conciencia que el estudiante universitario posee sobre sus propios modos de aprender. Contiene los siguientes factores: selección y organización de la información, subrayado, conciencia de la funcionalidad de las estrategias, estrategias de elaboración, planificación y control de la respuesta en situación de evaluación y repetición y relectura del material.
2. *Estrategias de apoyo al aprendizaje*: está integrada por 14 ítems orientados a explorar aspectos de carácter motivacional y afectivo que influyen en el proceso de estudio. Esta dimensión se organiza en cinco factores: motivación intrínseca, control de la ansiedad, condiciones contradictorias, apoyo social y horario y plan del trabajo.

3. Hábitos de estudio: está compuesta por 5 ítems que permiten evaluar los comportamientos habituales vinculados al estudio autónomo del estudiante. Esta dimensión se organiza en dos factores: comprensión y hábitos de estudio propiamente dichos.

Los ítems se presentan en formato afirmativo y se responden mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos: A = Nunca, B = Algunas veces, C = Bastantes veces y D = Siempre. La aplicación puede ser individual o grupal, sin límite de tiempo, con una duración estimada de entre 25 y 30 minutos.

Asimismo, se hallaron evidencias de validez externa mediante análisis de varianza (ANOVA), que demostraron diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias según el nivel de rendimiento académico. Además, los análisis factoriales revelaron porcentajes de varianza explicada entre el 52 % y el 64 %, lo que respalda su utilidad diagnóstica y su pertinencia para estudios relacionados con el aprendizaje (De la Fuente y Justicia, 2003).

### **Procedimientos de recolección de datos**

Los tres instrumentos de recolección de datos —el cuestionario ad hoc y los dos cuestionarios estandarizados— fueron digitalizados y administrados mediante la plataforma Google Forms. Su distribución se realizó a través de redes sociales, con el fin de facilitar el acceso y ampliar el alcance de la muestra.

Previo a la participación, cada estudiante recibió un consentimiento informado (ver Anexo I), el cual detalla los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y el resguardo de sus datos. Durante todo el proceso de recolección y análisis, la investigadora garantizó el cumplimiento de los principios éticos fundamentales, asegurando la privacidad, confidencialidad y seguridad de la información brindada, conforme a la Resolución N° 1480/2011 del Ministerio de Educación.

### **Técnica de procesamiento y análisis de datos**

Los datos recolectados fueron procesados y analizados mediante el programa estadístico *IBM SPSS Statistics (versión 21)*. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo, utilizando frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar, con el objetivo de caracterizar la muestra y describir las variables principales del estudio (ansiedad estado, ansiedad rasgo y las tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje).

Posteriormente, se aplicaron técnicas de análisis correlacional, utilizando el *coeficiente de correlación de Spearman* para examinar las relaciones entre los niveles de ansiedad (estado y rasgo) y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Además, se utilizó el *coeficiente de correlación de Pearson* para explorar la relación entre la variable edad y las demás variables del estudio.

# **RESULTADOS**

## ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

**Tabla 1**

*Descriptivo de la variable edad*

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	39	19,0	73,0	33,205	14,0660
N válido (según lista)	39				

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

La muestra analizada estuvo conformada por 39 mujeres estudiantes universitarias. La edad de las participantes presentó una media de 33 años, con una desviación típica de 14,07, lo cual indica una dispersión moderada de los datos en torno al promedio. La edad mínima registrada fue de 19 años, mientras que la máxima fue de 73 años, lo que evidencia una muestra heterogénea en términos etarios, abarcando tanto estudiantes jóvenes como adultas mayores.

A continuación, en las Tablas 2 y 3 se presenta la distribución de la variable ansiedad, tanto en su dimensión estado como rasgo, recodificadas en tres niveles: 1= bajo, 2= medio y 3= alto. Esta recodificación permite identificar la proporción de estudiantes que manifiestan niveles bajos, medios o altos de ansiedad, y conocer el porcentaje que representa cada grupo dentro del total de la muestra (n= 39).

**Tabla 2**

*Distribución de la variable Ansiedad Estado*

	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
1,00	4	10,3	10,3	10,3
2,00	28	71,8	71,8	82,1
3,00	7	17,9	17,9	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

En relación con la variable *ansiedad estado* se observaron los siguientes resultados en una muestra de 39 estudiantes universitarias. El 10,3 % de los participantes (n= 4) presentó niveles bajos de ansiedad estado, mientras que la mayoría (71,8 %; n= 28) se ubicó en el nivel medio, constituyendo el grupo más representativo. Por último, el 17,9 % (n= 7) manifestó niveles altos de ansiedad estado.

**Tabla 3**

*Distribución de la variable Ansiedad Rasgo*

	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
1,00	5	12,8	12,8	12,8
2,00	27	69,2	69,2	82,1
3,00	7	17,9	17,9	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

En cuanto a la variable *ansiedad rasgo*, se evidenció que el 12,8 % (n= 5) presentó niveles bajos de ansiedad rasgo. El 69,2 % (n= 27) se ubicó en el nivel medio, siendo este el grupo más numeroso. Finalmente, el 17,9 % (n= 7) manifestó niveles altos de ansiedad rasgo.

Se observó una coherencia en la distribución de ambas dimensiones de la ansiedad. Al comparar los resultados obtenidos para ansiedad estado y ansiedad rasgo, se evidencia una tendencia similar en la muestra. En ambos casos, la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de ansiedad, con un 71,8 % en ansiedad estado y un 69,2 % en ansiedad rasgo. Asimismo, se identificó que el 17,9 % de los participantes presentó niveles altos de ansiedad en ambas dimensiones. En cuanto a los niveles bajos, estos fueron levemente más frecuentes en ansiedad rasgo (12,8 %) que en ansiedad estado (10,3 %), aunque la diferencia no resulta significativa.

A continuación, en la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje evaluadas: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, estrategias de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio.

**Tabla 4**

*Medidas estadísticas-descriptivas de la variable Estrategias de Aprendizaje*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ESTRAT. COGNITIVAS Y DE CONTROL	39	1,56	3,88	2,9979	,51943
ESTRAT. DE APOYO	39	2,00	3,57	2,9414	,43352
HABITOS DE ESTUDIO	39	1,60	4,00	2,9744	,60031
N válido (según lista)	39				

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

La dimensión *estrategias cognitivas y de control del aprendizaje* presentó una media de 2,99 (DE = 0,52). Las *estrategias de apoyo al aprendizaje* obtuvieron una media de 2,94 (DE = 0,43). Finalmente, los *hábitos de estudio* mostraron una media de 2,97 (DE = 0,60), siendo la dimensión con mayor dispersión de los puntajes. Estos resultados indican que, en general, los estudiantes reportaron un uso moderado de las distintas estrategias de aprendizaje, sin diferencias marcadas entre las dimensiones analizadas.

## ANÁLISIS DE CORRELACIONES

A continuación, se presentan los resultados del análisis correlacional realizado mediante el coeficiente de correlación de Spearman, con el objetivo examinar las relaciones existentes entre las diferentes variables consideradas en el estudio, específicamente entre los niveles de ansiedad (estado y rasgo) y las dimensiones de las estrategias de aprendizaje.

**Tabla 5**

*Correlaciones entre Ansiedad Estado (AE) y estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje*

		AE	ESTRAT. COGNITS. Y DE CONTROL
Rho de Spearman	AE	1,000	-,408**
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,010
	N	39	39
	ESTRAT. COGNITS. Y DE CONTROL	-,408**	1,000
	Coeficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,010	.
	N	39	39

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

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

A partir del análisis de correlación de Spearman para examinar la relación entre *la ansiedad estado (AE)* y el uso de *estrategias cognitivas y de control del aprendizaje*. Los resultados evidenciaron una correlación negativa (-.408) y significativa entre ambas variables ( $p = ,010$ ). Esto indica que, a mayor nivel de ansiedad estado, menor es el uso de estrategias cognitivas y de control por parte de las estudiantes.

**Tabla 6**

*Correlación entre Ansiedad Estado (AE) y Estrategias de Apoyo al Aprendizaje*

			AE	ESTRAT. DE APOYO
Rho de Spearman	AE	Coeficiente de correlación	1,000	-,221
		Sig. (bilateral)	.	,177
		N	39	39
	ESTRAT. DE APOYO	Coeficiente de correlación	-,221	1,000
		Sig. (bilateral)	,177	.
		N	39	39

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

Se registró una correlación negativa  $-.221$ , aunque no significativa  $.177$ . Esto indica que, si bien existe una tendencia débil a que mayores niveles de *ansiedad estado* se asocien con un menor uso de *estrategias de apoyo al aprendizaje*, dicha relación no alcanza significación estadística en esta muestra.

**Tabla 7**

*Correlación entre Ansiedad Estado (AE) y Hábitos de Estudio*

			AE	HABITOS DE ESTUDIO
Rho de Spearman	AE	Coeficiente de correlación	1,000	-,081
		Sig. (bilateral)	.	,625
		N	39	39
	HABITOS DE ESTUDIO	Coeficiente de correlación	-,081	1,000
		Sig. (bilateral)	,625	.
		N	39	39

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

Los resultados de la tabla 7 muestran una correlación negativa  $-.081$ , muy débil y no significativa  $.625$ , entre ambas variables. Indicando que no se hay una relación estadísticamente significativa, en la muestra analizada, por lo que no puede establecerse una asociación entre los niveles de *ansiedad estado* y los *hábitos de estudio*.

**Tabla 8**

*Correlación entre Ansiedad Rasgo (AR) y Estrategias Cognitivas y de Control del Aprendizaje*

			AR	ESTRAT. COGNITIVAS Y DE CONTROL
Rho de Spearman	AR	Coeficiente de correlación	1,000	-,153
		Sig. (bilateral)	.	,353
		N	39	39
	ESTRAT. COGNITIVAS Y DE CONTROL	Coeficiente de correlación	-,153	1,000
		Sig. (bilateral)	,353	.
		N	39	39

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

Se observó una correlación negativa débil  $-,153$  y no significativa  $,353$ . Esto indica que no se halló una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, por lo que no puede afirmarse que exista una relación entre el nivel de *ansiedad rasgo* y el uso de *estrategias cognitivas y de control del aprendizaje* en esta muestra.

**Tabla 9**

*Correlación entre Ansiedad Rasgo (AR) y estrategias de Apoyo al aprendizaje*

			AR	ESTRAT. DE APOYO
Rho de Spearman	AR	Coeficiente de correlación	1,000	-,186
		Sig. (bilateral)	.	,256
		N	39	39
	ESTRAT. DE APOYO	Coeficiente de correlación	-,186	1,000
		Sig. (bilateral)	,256	.
		N	39	39

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

El coeficiente obtenido, que se muestra en la Tabla 9, fue  $-0.186$  con un valor de  $p = 0.256$ , lo que indica una correlación negativa débil y no significativa. Estos resultados sugieren que, en la muestra analizada, no se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre los niveles de *ansiedad rasgo* y la frecuencia de uso de *estrategias de apoyo* por parte de las estudiantes universitarias.

**Tabla 10**

*Correlación entre Ansiedad Rasgo (AR) y Hábitos de Estudio*

			AR	HABITOS DE ESTUDIO
Rho de Spearman	AR	Coeficiente de correlación	1,000	-,269
		Sig. (bilateral)	.	,097
		N	39	39
	HABITOS DE ESTUDIO	Coeficiente de correlación	-,269	1,000
		Sig. (bilateral)	,097	.
		N	39	39

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

En la tabla 10 se observa un coeficiente de  $-0.269$  con un valor de  $0.097$ , lo que indica una correlación negativa de magnitud débil, aunque no estadísticamente significativa. Si bien la dirección de la relación sugiere que mayores niveles de *ansiedad rasgo* tienden a asociarse con un menor uso de *estrategias de hábitos de estudio*, la falta de significación estadística impide confirmar la existencia de una relación consistente entre ambas variables.

Finalmente, con el propósito de explorar la posible relación entre la edad de las estudiantes y las demás variables del estudio, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson. En la Tabla 11 se presentan los resultados obtenidos para las variables: edad, ansiedad estado, ansiedad rasgo, y las tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Este análisis permitió identificar distintas correlaciones entre la edad y los constructos evaluados, aportando una perspectiva complementaria respecto a la influencia que podría tener la edad en los niveles de ansiedad y en el uso de estrategias de aprendizaje.

**Tabla 11**

*Correlación entre Edad, Ansiedad (Estado y Rasgo) y las distintas dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje*

		EDAD	AE	AR	ESTRAT. COGNITS. Y DE CONTROL	ESTRAT. DE APOYO	HABITOS DE ESTUDIO
EDAD	Correlación de Pearson	1	-,319*	-,363*	,388*	,333*	,331*
	Sig. (bilateral)		,048	,023	,015	,038	,040
	N	39	39	39	39	39	39
AE	Correlación de Pearson	-,319*	1	,737**	-,402*	-,269	-,069
	Sig. (bilateral)	,048		,000	,011	,098	,675
	N	39	39	39	39	39	39
AR	Correlación de Pearson	-,363*	,737**	1	-,206	-,161	-,190
	Sig. (bilateral)	,023	,000		,209	,326	,248
	N	39	39	39	39	39	39
ESTRAT. COGNITS. Y DE CONTROL	Correlación de Pearson	,388*	-,402*	-,206	1	,730**	,584**
	Sig. (bilateral)	,015	,011	,209		,000	,000
	N	39	39	39	39	39	39
ESTRAT. DE APOYO	Correlación de Pearson	,333*	-,269	-,161	,730**	1	,566**
	Sig. (bilateral)	,038	,098	,326	,000		,000
	N	39	39	39	39	39	39
HABITOS DE ESTUDIO	Correlación de Pearson	,331*	-,069	-,190	,584**	,566**	1
	Sig. (bilateral)	,040	,675	,248	,000	,000	
	N	39	39	39	39	39	39

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

Fuente: Tabla generada mediante SPSS (versión 21)

Se observó que la *edad* correlacionó negativamente con *ansiedad Estado* ( $r = -.319$ ) y *ansiedad rasgo* ( $r = -.363$ ), lo cual sugiere que los estudiantes de mayor edad tienden a reportar *menores* niveles de ansiedad (en sus dos dimensiones).

A su vez, la *edad* mostró una correlación positiva pero débil con las *estrategias cognitivas y de control del aprendizaje* ( $r = .388$ ,  $p = .015$ ), las *estrategias de apoyo al aprendizaje* ( $r = .333$ ,  $p = .038$ ) y los *hábitos de estudio* ( $r = .331$ ,  $p = .040$ ), lo que indica que a mayor edad, las estudiantes tienden a utilizar en mayor medida estrategias de aprendizaje.

Respecto a las relaciones entre ansiedad y estrategias de aprendizaje, la *ansiedad estado* presentó una correlación *negativa*  $r = -.402$  con las *estrategias cognitivas y de control del aprendizaje*, es decir, a mayor ansiedad estado, menor uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Asimismo, no se observaron relaciones significativas entre ansiedad estado y las otras dimensiones. En cuanto a la *ansiedad rasgo*, no se hallaron correlaciones significativas con ninguna de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, se encontraron *correlaciones positivas y significativas* entre las tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje. Las *estrategias cognitivas y de control del aprendizaje* se relacionaron de forma significativa con las *estrategias de apoyo al aprendizaje* ( $r = .730$ ,  $p < .001$ ) y con los *hábitos de estudio* ( $r = .584$ ,  $p < .001$ ). Asimismo, las estrategias de apoyo al aprendizaje se *correlacionaron significativamente* con los hábitos de estudio ( $r = .566$ ,  $p < .001$ ). Estas relaciones indican una *consistencia interna* entre las distintas dimensiones de las estrategias utilizadas por los estudiantes, es decir, que las estudiantes que usan un tipo de estrategias tienden a usar las otras.

En consecuencia, puede afirmarse que a medida que aumenta la edad se evidencian menores niveles de ansiedad y un mayor uso de estrategias de aprendizaje, lo que podría indicar adecuación en la madurez emocional y académica de las estudiantes de mayor edad.

# **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en esta investigación aportan evidencia de la relación entre los niveles de ansiedad —tanto estado como rasgo— y las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarias, lo que permitió cumplir con los objetivos del estudio.

En cuanto a la distribución de los niveles de ansiedad, se identificó una tendencia generalizada a niveles medios, tanto en la dimensión estado (71,8 %) como rasgo (69,2 %), lo que podría considerarse como un nivel de activación emocional esperable ante situaciones académicas. No obstante, un 17,9 % de las estudiantes presentó niveles altos en ambas dimensiones, lo que podría indicar un subgrupo con mayor vulnerabilidad emocional. Este resultado guarda relación con lo reportado por Martínez-Otero Pérez (2014), quien halló que el 13 % de los estudiantes presentaban altos niveles de ansiedad estado y un 16 % ansiedad rasgo, observando una mayor prevalencia en mujeres. Según la autora, este tipo de ansiedad puede generar conductas de evitación y una menor implicación en las tareas de estudio, afectando así la calidad del aprendizaje en contextos universitarios, lo cual subraya la necesidad de implementar medidas preventivas y generar entornos educativos emocionalmente saludables.

El hecho de que las dimensiones de ansiedad estado y rasgo presenten tendencias similares en su distribución permite inferir cierta coherencia emocional en la muestra. Esto se alinea con la afirmación teórica propuesta por Spielberger et al. (1997, como se citó en Martínez-Otero Pérez, 2014), quienes definen la ansiedad estado como una reacción transitoria ante situaciones específicas y la ansiedad rasgo como una disposición estable a experimentar ansiedad. En este trabajo, ambas dimensiones parecen coexistir en una proporción significativa de estudiantes y reflejar distintos niveles de sensibilidad ante las exigencias universitarias.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se observó un uso moderado en las tres dimensiones evaluadas: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje ( $M = 2,99$ ;  $DE = 0,52$ ), estrategias de apoyo al aprendizaje ( $M = 2,94$ ;  $DE = 0,43$ ) y hábitos de estudio ( $M = 2,97$ ;  $DE = 0,60$ ). No se identificaron diferencias marcadas entre las dimensiones, aunque los hábitos de estudio presentaron mayor dispersión. Este patrón sugiere que las estudiantes hacen uso equilibrado de los distintos recursos de aprendizaje, lo que se corresponde con el objetivo de identificar el tipo de estrategias más utilizadas en la muestra.

En particular, se halló una correlación negativa y significativa entre la ansiedad estado y las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje ( $\rho = -,408$ ;  $p = ,010$ ), lo que indica que, a medida que aumentan los niveles de ansiedad situacional, disminuye el uso de recursos como la planificación, la organización, la elaboración de contenidos y el control de los propios procesos cognitivos. Este hallazgo se corresponde con lo reportado por Furlan et al. (2009), quienes observaron que los estudiantes con baja ansiedad tendían a utilizar estrategias más reflexivas y eficaces, mientras que quienes presentaban mayor ansiedad recurrían con más frecuencia a la repetición y a la búsqueda de ayuda académica. Como afirman los autores, “la falta de confianza correlacionó negativamente con estrategias de estudio reflexivo, repetición, búsqueda de ayuda académica y regulación del tiempo y esfuerzo” (Furlan et al., 2009, p. 117).

Asimismo, Muzaber (2024) halló que un alto nivel de ansiedad afectaba negativamente tanto la comprensión como la organización del estudio, lo cual obstaculizaba el uso de estrategias eficaces y comprometía el rendimiento académico. Este patrón coincide con lo encontrado en el presente estudio y respalda la hipótesis planteada, al evidenciar que elevados niveles de ansiedad conlleva una menor frecuencia en el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

Aunque no se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre la ansiedad estado y las estrategias de apoyo al aprendizaje, ni con los hábitos de estudio, las correlaciones negativas observadas podrían sugerir la tendencia a que en contextos de mayor ansiedad las estudiantes apelan en menor medida a recursos como la motivación intrínseca, el apoyo social o la planificación del tiempo. Esto coincide parcialmente con los hallazgos de Furlan et al. (2009), quienes reportaron que la falta de confianza —una manifestación de ansiedad— se asoció negativamente con la regulación del tiempo y esfuerzo, lo que puede interpretarse como un indicador de menor uso de estrategias autorreguladas en situaciones de mayor ansiedad. En el mismo sentido, Muzaber (2024) indicó que niveles elevados de ansiedad afectaban el uso de recursos estratégicos de estudio, dificultando la organización y planificación del aprendizaje.

Respecto a la ansiedad rasgo, no se encontraron asociaciones significativas con ninguna de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje. No obstante, las correlaciones fueron negativas en todos los casos, especialmente con los hábitos de

estudio ( $\rho = -,269$ ;  $p = ,097$ ), lo que sugiere que una mayor disposición ansiosa podría vincularse con un menor uso de estrategias que requieren constancia y organización.

Otro hallazgo relevante fue la correlación significativa entre la edad de las participantes y el resto de las variables estudiadas. Se evidenció que, a mayor edad los niveles de ansiedad tienden a disminuir (AE:  $\rho = -,319$ ; AR:  $\rho = -,363$ ) y, a la vez, aumenta el uso de estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas y de control del aprendizaje ( $\rho = ,388$ ), como de apoyo al aprendizaje ( $\rho = ,333$ ) y hábitos de estudio ( $\rho = ,331$ ). Este resultado puede interpretarse en función del desarrollo evolutivo y académico de las estudiantes, es decir, que la madurez se asocia con una mayor capacidad de autorregulación emocional y con un uso más eficiente de recursos cognitivos.

Si bien ninguno de los estudios revisados analiza específicamente la relación entre edad, ansiedad y estrategias de aprendizaje, los hallazgos obtenidos en esta investigación se alinean con los resultados de Furlan et al. (2009) y Muzaber (2024), quienes advierten que niveles más bajos de ansiedad se asocian con un mayor uso de estrategias eficaces, como el estudio reflexivo, la comprensión y la organización del material. En este sentido, la edad podría actuar como un factor modulador que favorece la autorregulación emocional y académica, permitiendo un afrontamiento más adaptativo frente a las demandas universitarias.

Por otro lado, en relación con los objetivos específicos propuestos, los resultados permitieron describir los niveles de ansiedad estado y rasgo de la muestra, identificar el tipo de estrategias más utilizadas —donde se destacaron especialmente las cognitivas y los hábitos de estudio— y determinar una correlación significativa entre la ansiedad estado y dichas estrategias. De este modo, se cumple el objetivo general del trabajo, dado que fue posible analizar la relación entre ansiedad y estrategias de aprendizaje y se respalda la hipótesis planteada, ya que la ansiedad estado mostró vínculos significativos con el uso de estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Esto resalta la importancia de atender los aspectos emocionales en contextos universitarios, promoviendo intervenciones que favorezcan la autorregulación emocional y la formación de hábitos de estudio sostenibles, con el fin de optimizar el desempeño académico y el bienestar psicológico de los/las estudiantes.

# **CONCLUSIÓN**

El presente trabajo tuvo como objetivo general analizar la relación entre las dimensiones de la ansiedad (estado y rasgo) y las estrategias de aprendizaje utilizadas por las estudiantes universitarias. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos específicos: describir los niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo en la muestra; identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas; y analizar la relación entre ansiedad y estrategias de aprendizaje. Todos los objetivos fueron cumplidos a partir del diseño de una investigación cuantitativa, con un enfoque correlacional, aplicando los cuestionarios STAI y ACRA-Abreviado a una muestra de 39 mujeres, estudiantes del nivel superior de diferentes carreras y casas de estudio.

En relación con el primer objetivo, se logró describir la presencia de niveles medios de ansiedad tanto en su dimensión estado como rasgo, aunque también se identificó un subgrupo con niveles altos. Tal como se definió en el marco teórico, la ansiedad estado refiere a una “condición emocional transitoria” que fluctúa ante situaciones específicas, mientras que la ansiedad rasgo alude a una disposición “relativamente estable” del individuo a experimentar ansiedad (Spielberger et al., 1997, como se citó en Martínez-Otero Pérez, 2014, p.66). Esta distinción teórica permitió interpretar que ambas dimensiones de la ansiedad se manifestaron de manera coherente en la muestra, evidenciando un patrón emocional característico del ámbito académico.

Respecto al segundo objetivo, se evidenció un uso moderado de las estrategias de aprendizaje en todas sus dimensiones, siendo las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje y los hábitos de estudio las más destacadas. Las estrategias de aprendizaje, tal como fueron conceptualizadas por Beltrán Llera (2003), pueden entenderse como herramientas mentales que el estudiante activa de forma intencional cuando se enfrenta a una tarea de comprensión, adquisición de conocimientos o resolución de problemas. Estas operaciones del pensamiento permiten al sujeto organizar, procesar y aplicar la información de manera eficaz en situaciones de aprendizaje académico. En esta investigación, las participantes mostraron un uso intermedio de dichas estrategias, lo que puede interpretarse como una oportunidad para fortalecer estas herramientas desde una intervención psicopedagógica.

Finalmente, en relación al tercer objetivo, se encontró una correlación negativa y significativa entre la ansiedad estado y las estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual confirma la hipótesis planteada en esta investigación, en la cual se postulaba que las

estudiantes universitarias que presentan elevados niveles de ansiedad estado utilizan con menor frecuencia estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. En cambio, la ansiedad rasgo no presentó correlaciones significativas, aunque sí se observó una tendencia negativa. Estos hallazgos permiten inferir que la ansiedad rasgo también tendría un impacto en el uso de estrategias de aprendizaje. Esta evidencia puede ser de utilidad para pensar intervenciones que promuevan el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y académica, fundamentales en el contexto universitario.

Por lo antes dicho, el haber cumplido la totalidad de los objetivos específicos, conlleva al cumplimiento del objetivo general, dado que ha sido posible analizar la relación entre las dimensiones de la ansiedad estado-rasgo y las estrategias de aprendizaje empleadas por las estudiantes universitarias, del gran Mendoza.

Sin embargo, este trabajo presentó algunas limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, la muestra fue reducida y estuvo compuesta por mujeres, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones. En segundo lugar, se observaron escasos antecedentes nacionales/internacionales y actualizados sobre la relación entre ansiedad y estrategias de aprendizaje, lo que dificultó el análisis comparativo. También podría mencionarse que el estudio se apoyó en pocas técnicas de recolección de datos y que una ampliación metodológica podría enriquecer los resultados. Finalmente, el carácter transversal de la investigación no permite establecer relaciones causales, por lo que sería valioso abordar estas variables a través de estudios longitudinales.

En función de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían ampliar el tamaño de la muestra, incluir población masculina, incorporar métodos mixtos de recolección de datos (como entrevistas o registros observacionales) y focalizarse en el impacto de intervenciones específicas orientadas a reducir la ansiedad y estimular y mejorar el uso de las estrategias de aprendizaje. Asimismo sería relevante analizar el papel mediador de otras variables, como la autoeficacia, la motivación académica o el apoyo percibido, que podrían influir en la relación entre ansiedad y aprendizaje.

Por otro lado, desde una perspectiva práctica, este trabajo sugiere la necesidad de promover el abordaje emocional como parte del acompañamiento académico. A modo de recomendación, se considera fundamental que las instituciones universitarias contemplen

el diseño de estrategias integrales que incluyan orientación psicopedagógica, talleres de técnicas de estudio, espacios de contención emocional y actividades de fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Estas acciones podrían contribuir significativamente al bienestar y al rendimiento académico del estudiantado.

En definitiva, los resultados obtenidos permiten afirmar que la ansiedad, especialmente en su dimensión estado, se relaciona negativamente con el uso de estrategias de aprendizaje eficaces. En un contexto de exigencias múltiples, el desarrollo de competencias emocionales y estrategias cognitivas y metacognitivas, adquiere un rol central para alcanzar trayectorias educativas satisfactorias. La comprensión integral del aprendizaje —como proceso que involucra tanto aspectos cognitivos como afectivos— resulta indispensable para diseñar propuestas educativas más inclusivas, equitativas y eficaces. Por ello, se considera esencial continuar investigando esta relación, así como fomentar prácticas institucionales que reconozcan y atiendan la dimensión emocional del aprendizaje en el nivel universitario.

# **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alegre, M. (2023). Las teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza de la contabilidad. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 12(2), 68-88.  
<https://doi.org/10.26885/rcei.12.2.68>
- Arancibia, V.; Herrera, P.; Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. 6ta. Ed. Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.  
<https://bibliotecafrancisco.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, (332), 55–73.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0bc115bf-2ee5-4894-91f5-7e32e07059d4/re3320411443-pdf.pdf>
- Buela-Casal, G.; Guillén-Riquelme, A.; Seisdedos Cubero, N. (2015). *Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo STAI* (9.ª Ed. revisada) [Adaptación española]. TEA Ediciones.
- Cerna Muñoz, C. A.; Silva Balarezo, M. G. (2020). Análisis del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(1), 61–69.  
<https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2755>
- Cervantes López, M. J.; Llanes Castillo, A.; Peña Maldonado, A.; Cruz Casados, J. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 579–594.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890284>
- Chacón-Cuberos, R.; Padial-Ruz, R.; González-Valero, G.; Zurita-Ortega, F.; Puertas-Molero, P. (2019). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado en Educación Primaria: Análisis según factores académicos y hábitos saludables. *Sportis. Scientific Technical Journal*, 5(3), 469–483.  
<https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5465>
- Chan Martín, E.; León Islas, E. (2017) Exploración del proceso de aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios mayahablantes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 8, núm. 14, Red de Investigadores

Educativos Chihuahua A. C., México.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267017>

Craig, G. J.; Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. (9.<sup>a</sup> Ed.) Pearson Educación.

[https://www.academia.edu/43368702/Craig\\_G\\_J\\_Desarrollo\\_Psicologico](https://www.academia.edu/43368702/Craig_G_J_Desarrollo_Psicologico)

De la Fuente Arias, J.; Justicia Justicia, F. (2003). *Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 139–158.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152877008>

De la Fuente Martín, R. (2022). *El florecimiento en la adultez emergente* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio de la Universidad de Sevilla.

<https://hdl.handle.net/11441/138107>

Díaz Kuaik, I.; De la Iglesia, G. (2019). *Ansiedad: Revisión y delimitación conceptual*.

*Summa Psicológica UST*, 16(1), 42–50. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.1.393>

Diccionario de términos clave de ELE (1997-2025) Instituto Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/BIBLIOTECA\\_ELE/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/BIBLIOTECA_ELE/diccio_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm)

Ernst, C., Arán Filippetti, V., & Lemos, V. (2022). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario*.

*Uniandes Episteme*, 9(4), 534–562. <http://hdl.handle.net/11336/222521>

Furlan, L. A., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., & Illbele, A. (2009).

*Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117–123.

<https://www.redalyc.org/pdf/801/80111899009.pdf>

Garzuzi, V.; Mafauad, M. (2014). *Estilos y estrategias de aprendizaje en alumnos universitarios*. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 71–96.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5506383>

- Glejzer, C. (Comp.). (2017). *Las bases biológicas del aprendizaje* (3ra. Ed). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4177/Las%20bases%20biol%C3%B3gicas%20del%20aprendizaje\\_interactivo.pdf?sequence=1](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4177/Las%20bases%20biol%C3%B3gicas%20del%20aprendizaje_interactivo.pdf?sequence=1)
- Grasso Imig, P. (2020). *Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior*. Revista de Educación, 11(20), 87–102. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6109](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6109)
- Gutiérrez-Monsalve, J. A.; Garzón, J.; Segura-Cardona, A. M. (2021). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Formación Universitaria, 14(1), 13–24. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911675.pdf>
- Hemadi, A. T. (2021). *Las estrategias de aprendizaje y la ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología ante situaciones de examen en una universidad privada de CABA*. Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana. Repositorio Institucional UAI. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/2752>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España S.L. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Jiménez Sánchez, G. (2012). *Teorías del desarrollo III* (1ª Ed.). RED TERCER MILENIO S.C.
- López Aguado, M. M. (2012). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: diferencias por género, curso y tipo de titulación*. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(2), 203–233. <http://hdl.handle.net/11162/92187>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2014). *Ansiedad en estudiantes universitarios: Estudio de una muestra de alumnos de la Facultad de Educación*. Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(2), 63–78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4911675.pdf>

- Monereo, C. (coord); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez Cabaní, M. L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (12° Ed.) Autonomous University of Barcelona. [https://www.researchgate.net/publication/270158776\\_Estrategias\\_de\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje\\_Formacion\\_del\\_profesorado\\_y\\_aplicacion\\_en\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela)
- Muzaber, C. M. (2024). *Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante exámenes finales en estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/18804>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Pearson Educación. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
- Parra Sandoval, M. C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. IIEP UNESCO, Buenos Aires, OFICINA PARA AMÉRICA LATINA. [https://www.iiep.unesco.org/es/publication/perfil-del-estudiante-universitario-latinoamericano?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.iiep.unesco.org/es/publication/perfil-del-estudiante-universitario-latinoamericano?utm_source=chatgpt.com)
- Pinargote Macías, E. I.; Caicedo Guale, L. C. (2019). *La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí*. Espirales: Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica, 3(28), 82–91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573263327006>
- Piqueras, J. A.; Martínez-González, A. E.; Ramos Linares, V.; Rivero Burón, R.; García López, L. J.; Oblitas Guadalupe, L. A. (2008). *Ansiedad, depresión y salud*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. <https://hdl.handle.net/11000/35857>
- Quevedo Calva, Y. M.; Alulima Palacios, V. M.; Tapia Peralta, S. R. (2023). *La ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: Un desafío para el rendimiento y el bienestar*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 2922–2935. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6386](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6386)

- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001796.pdf>
- Rojas, E. (2014). *Cómo superar la ansiedad: La obra definitiva para superar el estrés, las fobias y las obsesiones*. Barcelona: Editorial Planeta S. A.
- Román Sánchez, JM, & Gallego Rico, S. (2008). *Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA (4ª ed.)*. TEA Ediciones.
- Rossi Casé, L. E., Neer, R. H., Lopetegui, M. S., & Dona, S. (2022). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios*. *Revista de Psicología*, 20(1), 68–87. <https://doi.org/10.24215/2422573Xe1088>
- Sandín, B.; Chorot, P. (2008). *Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad*. En Belloch, A., Ramos Campos, F.; Sandín, B. *Manual de psicopatología*. Vol. II (2ª Edición). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa (6ª ed.)*. Pearson Educación. <https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK..pdf>
- Sierra, J. C.; Ortega, V.; Zubeidat, I. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. Universidad de Fortaleza. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Valle Arias, A.; Barca Lozano, A.; González Cabanach, R.; Núñez Pérez, J. C. (1999). *Las estrategias de aprendizaje: Revisión teórica y conceptual*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425–461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Cuevas González, L. M.; Fernández Suárez, A. P. (1998). *Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar*. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53–68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>

- Vásquez Córdoba, A. S. (2021). *Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico*. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159–170. <https://doi.org/10.5209/rced.68203>
- Zapet, A. (2020). *El aprendizaje del estudiante universitario como sistema vivo*. *Revista Científica del SEP*, 3(1), 67–71. <https://doi.org/10.36958/sep.v3i01.38>

# **ANEXOS**

**ANEXO I: Consentimiento informado**

Mi nombre es Annina Caballero y soy estudiante de la Universidad Católica Argentina, sede Mendoza. Actualmente, estoy realizando mi trabajo final de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, dirigida por el profesor Pablo Mazzitelli.

Dicha investigación tiene como finalidad conocer cómo impacta la ansiedad sobre las estrategias de aprendizaje de los/las estudiantes universitarios/as. Para poder comprobar esta relación es necesaria la aplicación de dos instrumentos que miden, por separado, ambas variables.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y puede retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo/la perjudique en ninguna forma. Me comprometo a asegurar la confidencialidad de la información, así como a resguardar la identidad, el anonimato y la privacidad de las personas participantes. Este resguardo será garantizado tanto en el análisis de la información como en la redacción de publicaciones científicas al respecto.

¿Acepta que sus respuestas formen parte de este trabajo de investigación?

- Si, acepto
- No, no acepto

**ANEXO II:** Cuestionario Ad Hoc elaborado para la presente investigación

**EDAD \***

Texto de respuesta breve

.....

---

**GÉNERO \***

- Femenino
- Masculino
- Otra...

**CARRERA QUE CURSA \***

Texto de respuesta breve

.....

---

**AÑO DE CURSADO \***

Texto de respuesta breve

.....

**ANEXO III:** Cuestionario de Ansiedad Estado y Rasgo (STAI)

Ansiedad-ESTADO: A continuación encontrará unas frases que se utilizan para describirse a sí mismo/a. Lea cada frase y señale la puntuación de 0 a 3, que indique mejor ***cómo se siente usted ahora mismo, en este momento***. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación PRESENTE.

- (0) NADA
- (1) ALGO
- (2) BASTANTE
- (3) MUCHO

1. Me siento calmado
2. Me siento seguro
3. Estoy tenso
4. Me siento disgustado (contrariado)
5. Me siento cómodo (estoy a gusto)
6. Me siento alterado
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras
8. Me siento descansado
9. Me siento angustiado
10. Me siento cómodo
11. Tengo confianza en mí mismo
12. Me siento nervioso
13. Me siento agitado
14. Me siento atado (como oprimido)
15. Estoy relajado/a
16. Me siento satisfecho
17. Estoy preocupado
18. Me siento aturdido
19. Me siento alegre
20. En este momento me siento bien

Ansiedad-RASGO: A continuación encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse a sí mismo/a. Lea cada frase y señale la puntuación de 0 a 3 que indique mejor ***cómo se siente usted en general, en la mayoría de las ocasiones***. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa cómo se siente usted GENERALMENTE.

- (0) CASI NUNCA
- (1) A VECES
- (2) A MENUDO
- (3) CASI SIEMPRE

21. Me siento bien
22. Me canso rápidamente
23. Siento ganas de llorar
24. Me gustaría ser tan feliz como otros
25. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto
26. Me siento descansado
27. Soy una persona tranquila, serena y calmada
28. Siento que las dificultades se me amontonan y no las puedo superar
29. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia
30. Soy feliz
31. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente
32. Me falta confianza en mí mismo
33. Me siento seguro
34. No suelo afrontar las crisis o dificultades
35. Me siento triste “melancólico”
36. Estoy satisfecho
37. Algunas ideas poco importantes ocupan mi cabeza y me molestan
38. Me afectan tanto los engaños que no los puedo olvidar
39. Soy una persona estable
40. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales me pongo tenso y agitado

**ANEXO IV:** Cuestionario ACRA-A (Escala de estrategias de aprendizaje), para universitarios

Lee la frase que describe la estrategia de aprendizaje y, a continuación, marca la letra que mejor se ajuste a la frecuencia con que la usas

(Siempre en tu opinión y desde el conocimiento que tienes de tus procesos de aprendizaje)

- (1) NUNCA O CASI NUNCA
  - (2) ALGUNAS VECES
  - (3) BASTANTE VECES
  - (4) SIEMPRE O CASI SIEMPRE
- 
1. Elaboro resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.
  2. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.
  3. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.
  4. Construyó los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.
  5. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas cartesianos o en V, etc, es decir, lo esencial de cada tema o lección.
  6. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.
  7. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.
  8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.
  9. Hago uso de los bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.
  10. Utilizó signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.
  11. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de

- estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis...).
12. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y mnemotecnias
  13. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.
  14. He caído en la cuenta de que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen de trabajo, etc.), buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.
  15. Me he detenido a reflexionar sobre cómo preparar la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guion, completar el guion, redacción, presentación...)
  16. Para cuestiones importantes que es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.
  17. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves”), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.
  18. Cuando tengo que exponer algo, oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.
  19. Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.
  20. Antes de realizar un trabajo escrito confeccionó un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.
  21. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, generó una respuesta “aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.
  22. Antes de empezar a hablar o a escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.
  23. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.
  24. Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.
  25. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a re leerlo despacio.
  26. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.
  27. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mi mismo.

28. Me dirijo a mí mismo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.
29. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.
30. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.
31. Procuro que en el lugar de estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, ventilación etc.
32. Cuando tengo conflictos familiares procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.
33. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.
34. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.
35. Acudo a mis amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.
36. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.
37. Ánimo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares
38. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.
39. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo distribuyendo el tiempo dedicado a cada tema.
40. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de memorizarlas al pie de la letra.
41. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlas al pie de la letra.
42. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.
43. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.
44. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.