

**La Intensidad de Uso de Internet, la Preferencia de Uso de Internet, la  
Ansiedad Social y el Sexo en la predicción del Rendimiento Académico en  
estudiantes universitarios**

**Trabajo de Investigación presentado por:**

**Rosmary GONZÁLEZ**

**Y**

**Victoria TORREALBA**

**a la**

**Escuela de Psicología**

**Como un requisito parcial para obtener el título de**

**Psicólogo**

**Profesor Guía:**

**Juan Carlos CARREÑO**

**Caracas, Junio 2014**

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por bendecirme día a día y hacer de este logro algo nuestro. Agradezco a mi padre porque aunque no está presente físicamente sin él no hubiera sido posible llegar a donde he llegado, a mi madre por cuidarme, apoyarme y soportarme y a mi hermana porque a pesar de la distancia siempre confió en que podía lograrlo.

Sin duda alguna debo agradecer a mis dos ángeles con forma de gato, Martín y Kuijen, quienes desde que los adopté han sido mis compañeros inseparables durante los informes, trabajos y exámenes. Los que siempre con un ronroneo, una miradita traviesa o con una mancha de sus huellas en mis hojas -.- me hacen soportar las dificultades y me sacan una sonrisa.

A manito, sin ti mis desvelos no hubieran sido tan divertidos. Has sido mi apoyo durante casi 4 años y mi soporte en mis noches tristes, gracias por siempre estar para mí.

A ti Alain que has sido y eres mi fortaleza, que cuando caía me dabas ánimos para seguir y no dudaste de mis capacidades para superar los obstáculos. Gracias por hacerme tan feliz y por calmar mis ansiedades con tan solo un beso.

A Harley, sin ti todo esto hubiera sido mucho más difícil. Gracias por confiar en mí y por apoyarme cuando más lo necesitaba.

A los chicos, ustedes saben quiénes son, jamás pensé que sería tan divertido conocerlos y que me encariñaría tanto con ustedes, gracias por tanto y por todo.

A mi compañera de tesis, mi esposa por 2 años, gracias por ser mi memoria, mi atención, por soportar mis despistes y mis procrastinaciones. Como múltiples veces te dije no podría haber tenido una mejor compañera de tesis, gracias por hacer esta tesis mucho más fácil y divertida.

A las psicodrilas, por su apoyo y su ayuda durante todo este tiempo, por las risas compartidas y los momentos inolvidables que se quedarán en mi recuerdo para siempre.

A Nacho y Aleida, que desde que entre a la escuela me ofrecieron su amabilidad y su ayuda para todo lo que necesitara.

A profesores como Manuel Llorens, Oly Negrón, Melita Pocaterra, M<sup>o</sup> Alejandra Corredor y Juan Carlos Romero, por brindarme no solo sus conocimientos teóricos y prácticos, sino por mostrarme la calidad humana transformada en profesores. Gracias inmensas por hacerme una mejor profesional, me llevo conmigo no solo todo lo que me enseñaron sino también todo lo que aprendí de ustedes como personas invaluable.

A Jhon Souto, por ser una increíble persona y un profesional de calidad, por ayudarme a soportar estos años difíciles y brindarme su compañía, sin su ayuda esto no hubiera sido posible.

Y por último y no menos, a mi tutor, gracias por brindarnos su ayuda y asesoría cuando era necesario, sin usted la realización de esta tesis no hubiera sido posible.

**Rosmary González**

A Dios, por darme la fortaleza y el consuelo necesarios, por acompañarme en este camino y bendecirme cada día.

A mi madre, que ha sido mi punto de apoyo en todo momento, sin tu apoyo y tu compañía no hubiera sido capaz de lograr este sueño. Decir gracias nunca será suficiente.

A mi novio, un apoyo fundamental durante estos 6 años, por alentarme a continuar, por consolarme en los momentos difíciles y celebrar conmigo los momentos buenos.

A mi angelita de la guarda perruna, por estar siempre a mi lado acompañándome durante la elaboración de este trabajo de grado y por darme infinitas alegrías cada día.

A mis amigos y familiares, por apoyarme, alentarme y hacer este camino más llevadero.

A mí querida compañera de tesis, la mejor esposa que habría podido tener, esto hubiera sido mucho más difícil sin ti. Gracias por hacer que mi superyó fuera menos rígido y hacer de este trabajo de grado una experiencia divertida a pesar de todo.

A mis Psicodrilas, por siempre estar ahí para darme un consejo o una palabra de aliento, por estar en los malos momentos y por acompañarme en la celebración de los buenos también.

A nuestro tutor Juan Carlos Carreño, por habernos guiado en este camino durante estos dos años.

A los profesores Marilex Pérez, Gustavo Peña y Luisa Angelucci, por amablemente ofrecer su experiencia y conocimientos para mejorar nuestro trabajo de grado.

A los profesores Luisa Arenas, Melanie Pocaterra, Juan Carlos Romero y, muy especialmente, a Oly Negrón, por los aprendizajes adquiridos y por ser profesionales integrales, no solo con conocimientos muy valiosos sino también con una gran calidad humana, para ustedes toda mi admiración, respeto y agradecimiento.

A Nacho y Aleida, por colaborar con nosotras durante toda la carrera y en especial durante la elaboración de nuestra tesis de grado.

A los Directores de Escuela, Profesores y Estudiantes que prestaron su colaboración para la recabada de datos de nuestra investigación.

A la Universidad Católica Andrés Bello y a la Escuela de Psicología, por ser mi segundo hogar durante estos 6 años de carrera y por haberme formado como profesional.

**Victoria Torrealba Castillo**

## Índice de Contenido

|  |    |
|--|----|
| Introducción .....   | 11 |
| Marco teórico .....  | 14 |
| Método .....   | 56 |
| Problema.....  | 56 |
| Hipótesis General .....  | 56 |
| Hipótesis Específicas.....   | 56 |
| Definición de variables.....   | 57 |
| Variable Dependiente .....   | 57 |
| Variables Independientes .....   | 57 |
| Variables a Controlar.....   | 60 |
| Tipo de investigación .....  | 60 |
| Diseño de investigación .....  | 61 |
| Diseño muestral.....   | 62 |
| Instrumentos .....   | 63 |
| Escala de Intensidad de Uso de Internet de Castaño-Muñoz (2011).....                 | 63 |
| Escala de Preferencia de Fines de Uso de Internet de Antuña y Brando<br>(2011) ..... | 64 |
| Escala de Evitación y Angustia Social (SAD) de Watson y Friend (1969) .....          | 67 |
| Procedimiento.....   | 68 |
| Análisis de datos .....  | 70 |
| Discusión de resultados .....  | 79 |

|  |     |
|--|-----|
| Conclusiones y Recomendaciones.....                              | 87  |
| Referencias bibliográficas.....                                  | 90  |
| Anexos .....   | 98  |
| Anexo A: Encuesta de datos y Consentimiento Informado .....      | 99  |
| Anexo B: Escala de Intensidad de Uso de Internet .....           | 101 |
| Anexo C: Escala de Preferencia de Fines de Uso de Internet ..... | 103 |
| Anexo D: Escala de Evitación y Angustia Social .....             | 105 |
| Anexo E: Salidas de SPSS .....                                   | 107 |
| Anexo F: Salidas de SPSS.....                                    | 109 |
| Anexo G: Salidas de SPSS.....                                    | 111 |
| Anexo H: Salidas de SPSS.....                                    | 113 |
| Anexo I: Salidas de SPSS .....                                   | 115 |

## Índice de Tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Porcentajes de las Diversas Preferencias de Usos de Internet. .... | 70 |
| Tabla 2. Modelo de Regresión Múltiple .....                                 | 77 |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| <i>Figura 1.</i> Histograma de la variable dependiente.....                              | 74 |
| <i>Figura 2.</i> Dispersigrama de los residuos de la variable dependiente .....          | 75 |
| <i>Figura 3.</i> Histograma y test de la normalidad de los residuos estandarizados ..... | 76 |



## Resumen

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo de determinar en qué medida la intensidad de uso de internet, la preferencia de uso de internet, la ansiedad social y el sexo predicen el rendimiento académico en estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

La investigación fue de tipo correlacional y para la medición de las variables se emplearon los siguientes instrumentos: Escala de Preferencia de Fines de Uso de Internet de Antuña y Brando (2011), Escala de Evitación y Angustia Social (SAD) de Watson y Friend (1969) y la Escala de Intensidad de Uso de Internet (2011), además de una encuesta de datos y un consentimiento informado para solicitar la autorización de los participantes para acceder a su record académico, mediante el Banner de la Universidad.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionó como muestra a estudiantes de seis carreras de pregrado de la UCAB (Educación, Comunicación Social, Administración y Contaduría, Ciencias Sociales, Derecho y Psicología), inscritos en el período académico 2013-2014, con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años. La muestra estuvo compuesta por 255 participantes, de los cuales 62,4% (n=159) fueron mujeres y 37,6% (n=96) hombres.

Para obtener los resultados se realizaron los análisis descriptivos, contrastes de t de Student y correlaciones bivariadas, así como también se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, previo a la verificación de los supuestos necesarios para esto.

Los resultados obtenidos indican que las mujeres suelen tener un mayor rendimiento académico que los hombres ( $r = -0,176$  /  $\text{sig} = 0,005$ ), debido a que generan mejores relaciones interpersonales y se adecuan con mayor facilidad al ambiente social.

En cuanto a las preferencias de uso, se encontraron asociaciones significativas con el rendimiento académico. La variable preferencia de uso de internet con fines educativos se asocia de forma directa con el rendimiento académico ( $r = 0,123$  /  $\text{sig} = 0,049$ ), lo que indica que a mayor preferencia de uso con fines educativos mayor es el rendimiento académico, ya que los estudiantes usan el internet para realizar actividades académicas que fomentan el aprendizaje y aumentan el desempeño académico.

La variable preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento se asocia inversamente con el rendimiento académico ( $r = -0,159$  /  $\text{sig} = 0,011$ ) al igual que

preferencia de uso de internet con fines sexuales ( $r = -0,127 / sig = 0,043$ ), lo que implica que a mayor preferencia de uso con fines de entretenimiento y con fines sexuales, menor rendimiento académico. Esto se debe a que los estudiantes pasan mayor tiempo realizando actividades recreativas y relacionadas con lo sexual y menos tiempo en las educativas, lo que conlleva a consecuencias negativas en su rendimiento.

También se evidenció que no hay una asociación significativa entre la ansiedad social y el rendimiento académico ( $r = -0,107 / sig = 0,088$ ) ni entre preferencia de uso de internet con fines sociales y rendimiento académico ( $r = 0,038 / sig = 0,542$ ), ya que los participantes pertenecen a una población donde se motiva el contacto y la interacción con el otro, por lo tanto sus niveles de ansiedad social son bajos y la preferencia por la búsqueda de contacto social en línea tiende a ser menor que la de las personas con mayor ansiedad social, por lo que el rendimiento académico no se ve afectado por estas dos variables.

Por último, no se encontró asociación entre intensidad de uso de internet y el rendimiento académico ( $r = 0,067 / sig = 0,285$ ), ya que la intensidad por sí sola no afecta el rendimiento académico, sin embargo, lo que si genera un impacto en el rendimiento es la intensidad conjuntamente con la preferencia de uso de internet que tiene el estudiante.

En conclusión, se encontró que existe una asociación significativa, baja y positiva entre la mejor combinación lineal de las variables predictoras: sexo, ansiedad social, intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet y el rendimiento académico.

## Introducción

Entre los años 80' y la actualidad, la población mundial de usuarios de internet ha crecido de manera exponencial y sostenida (UIT, 2013). En Venezuela, el aumento del acceso a conectarse a la red, para el año 2011, llegó a 11 millones 600 mil venezolanos (Cavecom-e, 2012).

El estudio de esta revolución tecnológica y su impacto en el contexto psicosocial de los usuarios de internet se encuentra enmarcado dentro de la división de la APA denominada Sociedad para la Psicología de Medios y Tecnología, la cual investiga el impacto de las nuevas tecnologías en el comportamiento de los usuarios (APA, 2013).

Este auge en lo que respecta a la intensidad de uso de internet, puede influir en el rendimiento académico de estudiantes universitarios y, al utilizar esta variable, este estudio también se enmarca en el área de Psicología Educativa, que estudia aspectos teóricos, metodológicos y de aplicación de temas relacionados con enseñanza-aprendizaje (APA, 2013).

Enfocándose en estas dos áreas de la psicología, la presente investigación tiene como objetivo determinar cómo las variables intensidad de uso de internet, preferencia de uso de internet, ansiedad social y sexo predicen el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Las relaciones entre dichas variables han sido estudiadas en diversas investigaciones. Con respecto tanto a la intensidad de uso como al tipo de uso que se hace de la red, Castaño-Muñoz y Senges (2011) plantean que el rendimiento académico puede verse influido por un uso más intenso de internet y las preferencias de uso orientadas a lo social y al entretenimiento, suelen tener consecuencias principalmente negativas en el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, la literatura también demuestra que la ansiedad social es otra variable que tiene un impacto negativo sobre el rendimiento, ya que las personas que presentan ansiedad social suelen preferir el uso de internet para interactuar con otras personas, dada su necesidad de buscar encuentros de bajo riesgo comunicativo. Esto suele generar un uso problemático de ésta herramienta (Caplan, 2007) y, esta dificultad en la interacción social, a su vez disminuye su capacidad de mantener un adecuado rendimiento académico (Jadue, 2001).

Por otra parte, se ha evidenciado que la variable sexo influye en el resto de las variables de este estudio, mencionadas anteriormente (Robles y cols., 2008; Antuña y Brando, 2011; Tekinarslan y Güreer, 2011). Con respecto al internet, la literatura expresa que los hombres tienden a mostrar comparativamente mayor intensidad en cuanto al tiempo de uso de la red que las mujeres (Scherer, citado en Kubey, Lavin, y Barrows, 2001; Joiner y cols., 2005). En contraste, respecto a las calificaciones, las mujeres tienen una mayor propensión a tener un mayor rendimiento académico (Castaño-Muñoz y Senges, 2011).

En relación al tipo de uso que hacen de la red, se ha encontrado que los hombres suelen utilizar el internet en mayor medida para actividades de entretenimiento y de interacción social, lo cual los hace más propensos a presentar problemas asociados al uso de la red; mientras que las mujeres utilizan el internet en mayor medida con fines educativos, siendo menos propensas a presentar problemas relativos al uso de la red (Tekinarslan y Güreer, 2011). Asimismo, Caplan (2007) expresa que el sexo influye de manera significativa en la ansiedad social, ya que los hombres suelen tener mayores puntajes en esta variable que las mujeres.

En función de la literatura previa, la presente investigación propone que una persona que utilice con mayor intensidad el internet y en mayor medida para fines sociales y de entretenimiento, así como las personas que tengan mayor ansiedad social y que sean de sexo masculino, tendrán un menor rendimiento académico que aquellos sujetos que no presenten dichas características. Para someter esto a prueba se utilizará un análisis de regresión múltiple, a modo de identificar la relación de las variables predictoras sobre la predicha.

Por lo tanto, al contrastar estas hipótesis, se estaría aportando conocimiento al área de la Ciberpsicología en Venezuela que ha sido poco investigada y también se aporta información sobre cómo el rendimiento se ve afectado por las diversas variables de estudio en la población estudiantil de la UCAB, lo que podría ser de utilidad para futuras investigaciones.

En la realización de esta investigación, se toman en cuenta aspectos deontológicos para evitar perjudicar a los participantes física y psicológicamente, de modo que se realice un trato ético de los mismos, respetando su dignidad y teniendo en cuenta el mantenimiento de su bienestar general (Escuela de Psicología, 2002).

En relación a la aplicación de las escalas, se informa a los participantes sobre el objetivo de la investigación y que pueden, si así lo desean, abandonar la actividad ya que ésta es de carácter voluntario. Asimismo, se les presenta un consentimiento informado, de modo que éstos aprueben su participación en el estudio y se les indica que la información recabada será utilizada estrictamente para fines de investigación, resguardando la privacidad y confidencialidad de todos los participantes (Escuela de Psicología, 2002).

## Marco Teórico

Actualmente vivimos en una época de cambios tecnológicos que han sucedido con mucha rapidez, especialmente desde la época de los 80' con la aparición de los ordenadores y de internet. Asimismo, se evidencia un enorme incremento del acceso de las personas a esta nueva herramienta (Muñoz-Rivas, Navarro-Perales y Ortega De Pablo, 2003). De modo específico, la Cámara Venezolana de Comercio Electrónico destaca que en Venezuela, de casi 12 millones de usuarios de internet, 9 millones 700 mil venezolanos se encuentran conectados a redes sociales, desplazando así el uso del correo electrónico como medio de comunicación en el país (Cavecom-e, 2012).

Este auge de la comunicación e interacción social mediante la conexión a la red resulta muy llamativo para el campo de la psicología, ya que esta herramienta funciona como un espacio donde la persona actúa, recibiendo un feedback de forma prácticamente inmediata, lo que puede generar la aparición de conductas tanto positivas como negativas, así como el desarrollo de su identidad (Morahan-Martin y Schumacher, citado en Cruzado, Matos y Kendall, 2006). En este sentido, es importante destacar que la presente investigación no se centrará en evaluar el uso de la red considerándolo como una adicción o algo que es necesariamente problemático, sino como un recurso que puede estar influyendo de diversas maneras en los jóvenes, sobre todo actualmente que se ha visto un aumento significativo en el uso de esta herramienta tecnológica.

El estudio de este auge en lo que respecta a los avances tecnológicos y a la comunicación mediante esta herramienta, se encuentra enmarcado dentro de la división de la APA denominada Sociedad para la Psicología de Medios y Tecnología que se centra en promover la investigación acerca del impacto de las nuevas tecnologías en el comportamiento humano (APA, 2013). En este sentido, se ha estudiado el modo en que el internet, como un medio de comunicación e información, ha venido ocupando un lugar fundamental y ha influido en la vida de jóvenes en diversos lugares del mundo (Ceyhan, Muñoz y Towner; Kirschner y Karpinski, citado en Tekinarslan y Güner, 2011).

El aumento en el uso de la tecnología se ha evidenciado en mayor medida en los estudiantes universitarios ya que, de acuerdo con Cavecom-e (2012), el 59% de los usuarios de internet tienen menos de 25 años, edades en las cuales muchos jóvenes suelen estar

realizando una carrera de pregrado. En este sentido, se ha demostrado en la literatura que el uso de la red puede afectar de distintas maneras el rendimiento académico de dichos estudiantes.

Tomando en consideración que el rendimiento académico es la principal variable de este estudio, el mismo también se encuentra enmarcado, según la APA (2013), dentro del área de la Psicología Educativa, relacionada con todos los aspectos que incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios tiene una importancia objetiva, ligada a la cuestión de la calidad de la educación superior y al aprovechamiento de los recursos que en ella se invierten (Vázquez, Noriega y García, 2013), por lo que es un concepto que en el ámbito de la educación y la psicología sobresale por su importancia, ya que permite evaluar la eficacia y calidad de los procesos educativos de los estudiantes (Isaza y Henao, 2012).

Respecto a esto, el rendimiento académico ha sido definido como un constructo mediante el cual se valoran habilidades y conocimientos desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro, 2003). Asimismo, Pizarro y Clark (citado en Espinoza, 2006) afirman que es la capacidad de respuesta de los estudiantes, que puede ser estimada mediante el aprendizaje que éste ha tenido como resultado de un proceso de instrucción o formación, siendo también un fenómeno multicausal, en el que se encuentran variables individuales, sociales y culturales (Huy, Casillas, Robbins y Langluy, citado en Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012).

En este sentido, el rendimiento académico parece estar compuesto por la suma de diversos y complejos factores que actúan sobre los estudiantes y que, por ende, influyen en su aprendizaje (Garbanzo, 2007). Es por esto que Navarro (2003) indica que cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, considerando generalmente factores como el nivel socioeconómico, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, citado en Navarro, 2003).

Uno de los aspectos más empleados por docentes e investigadores para evaluar la variable rendimiento académico son las calificaciones escolares (Navarro, 2003). Por lo cual ésta suele ser medida mediante el promedio de calificaciones obtenidas por los estudiantes, siendo éste un indicador preciso y accesible para valorar el rendimiento, asumiendo que las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje incluidos dentro de su multicausalidad (Rodríguez, Fita y Torrado, citado en Garbanzo, 2007). Sin embargo, existen detractores de esta manera de medir el rendimiento académico que afirman que las notas no abarcan los distintos aspectos a valorar dentro de un constructo tan complejo como éste, sobre todo si se trata de una medida dada por un autorreporte del sujeto, de modo que mencionan que si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de la evaluación obtenida por los alumnos, es necesario considerar al momento de analizar los resultados que pueden existir otras variables que pueden estar influyendo en el rendimiento más allá del promedio de notas (Navarro, 2003); ya que como indica Jiménez (citado en Navarro, 2003), se puede tener un alto nivel intelectual y adecuadas aptitudes pero no estar obteniendo un rendimiento adecuado.

En las últimas décadas, ha ido creciendo el interés por identificar los factores que inciden en un bajo rendimiento académico, en particular los de índole personal y no sólo los de orden socio-económico o exclusivamente cognitivo (Vázquez y cols., 2013). En efecto, podría pensarse que el predictor esencial del rendimiento son las capacidades y competencias específicas requeridas para los distintos tipos de carreras. Sin embargo, hay un cúmulo de evidencias respecto al rol que juegan otras variables, tales como los enfoques de aprendizaje de los alumnos, los tipos de motivaciones y también las diferencias ligadas al género (Vázquez y cols., 2013). Por lo que existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones sobre los diferentes desencadenantes, entendiendo que la disminución en el rendimiento de los estudiantes tiene consecuencias negativas tanto en sus calificaciones como en su autoestima, llegando incluso a generar cogniciones disfuncionales que afectan aún más el estado psicológico de la persona en cuestión (Ávila, Hoyos, González y Cabrales, 2011).

Estas investigaciones enfocadas en este tema, han sido realizadas en diversos sistemas y contextos educativos, siendo distintas las razones que los han impulsado, pero teniendo todos un denominador común: conocer el grado en que los distintos elementos que



actúan en el proceso educativo influyen en el rendimiento académico (Isaza y Henao, 2012).

Por lo tanto, el rendimiento y sus factores o variables asociadas son motivo de múltiples trabajos de investigación en el ámbito de la psicología y de la educación, los cuales desde diferentes ópticas han formulado propuestas para explicar y comprender este proceso o algunas de sus particularidades (Isaza y Henao, 2012).

Estos estudios se agrupan en dos vertientes principalmente: los centrados en el docente y sus actuaciones de enseñanza y aquellos referidos a aspectos psíquicos propios de cada estudiante (Isaza y Henao, 2012).

En este sentido, la presente investigación se orienta hacia el grupo de trabajos que estudia los aspectos psíquicos de los individuos y cómo las diferencias individuales que se evidencian en las variables de estudio pueden generar a su vez diferencias en el rendimiento académico.

En función de esto, en esta investigación se explora el rendimiento académico de los estudiantes mediante una medida del promedio de notas y, al no ser ésta subjetiva basada en un autorreporte del sujeto, sino una medida objetiva obtenida accediendo de modo directo a las calificaciones de los participantes, se asume que ésta será un predictor adecuado del rendimiento académico.

Como se mencionó anteriormente, el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiado en el ámbito de la Psicología y, dado los avances tecnológicos que se han dado en los últimos tiempos del internet como una herramienta ampliamente utilizada por estudiantes universitarios, han surgido estudios que relacionan esta herramienta tecnológica con el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, Castaño-Muñoz y Senges (2011) expresan que el rendimiento académico puede verse influido por diversas variables, entre ellas el tipo de uso que se hace del internet, siendo el uso “social” –referido a la utilización de esta herramienta para juegos online o comunicaciones mediante redes sociales– el que, de acuerdo con los antecedentes teóricos y empíricos, suele tener consecuencias principalmente negativas en el rendimiento de los estudiantes.

En relación a esto, Castaño-Muñoz y Senges (2011) realizaron un estudio que se centró en las actividades que se realizan durante la mayor parte del tiempo en línea y cuáles son los factores determinantes que propician una inversión mayor de tiempo en internet.

Asimismo, se propusieron determinar qué influencia tiene el uso de internet en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

En dicha investigación se tomaron como variables independientes, en primer lugar, un conjunto de variables que describen los antecedentes personales y académicos de los alumnos (género, edad, nivel educativo de los padres, ocupación de los padres, universidad a la que asiste y carrera que estudia), el acceso a internet y las habilidades de los alumnos (conocimiento de computación y conocimiento de internet). Asimismo, utilizó como variables dependientes la intensidad del uso de internet (combinación de los días a la semana de conexión a la red y las horas de duración de cada sesión en internet) y el rendimiento académico (cuántos de los cursos inscritos por el estudiante fueron aprobados).

Los datos utilizados por Castaño-Muñoz y Senges fueron obtenidos a través de un cuestionario en línea, que todos los estudiantes de las universidades públicas catalanas fueron invitados a llenar, vía correo electrónico; dicho cuestionario fue contestado por el 15% de la población de estudio.

Es importante destacar que, de acuerdo con los autores, este tipo de estudio forma parte de una categoría de encuestas en línea que pueden ser consideradas como científicamente válidas y que, dado su carácter aleatorio y la amplia penetración de Internet entre la población objetivo, se puede utilizar para el estudio de manera válida (Castaño-Muñoz y Senges, 2011). Sin embargo, al realizar mediciones de variables como acceso a internet, resulta evidente que los estudiantes que tienen dicho acceso son los que tuvieron la posibilidad de contestar el cuestionario, por tanto, cabe la posibilidad de que esta muestra haya sido sesgada por la manera en que se recogieron los datos.

Respecto a esto, posteriormente, los investigadores reconocen que el proceso de auto-selección sesgó la muestra, de modo que se sub-representaron a algunos grupos (como a los hombres frente a los mujeres) y se sobre-representaron otros.

La muestra estuvo compuesta por 6.906 estudiantes, exclusivamente alumnos de primer y segundo año, ya que las universidades catalanas suelen descartar a los estudiantes menos competitivos en los primeros años, lo cual implica que durante éstos los índices de aprobación no son tan altos como en el resto y esto permite un menor sesgo de la muestra.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos, los autores utilizaron una regresión logística binaria, para determinar qué variables tienen una influencia significativa en la

probabilidad de que un estudiante tenga un uso intensivo de internet. En función de estos resultados y, dado que el objetivo principal de esta investigación era determinar la influencia de la intensidad de uso de Internet sobre el rendimiento académico, se obtuvo una nueva muestra compuesta por 3519 estudiantes, quienes demostraron tener un uso más intenso de Internet.

De acuerdo con los análisis pertinentes, se obtuvo que el tipo de uso de internet referido al juego es el que presenta un coeficiente de correlación más elevado (0.974), lo cual implica que si un estudiante reporta usar Internet frecuentemente para jugar, éste incrementará significativamente la intensidad de uso de la red. Asimismo, también es reportado un uso intenso de internet en lo que respecta a mensajería instantánea (0.940) y chat y conocer gente (0.767). De modo que, los tres tipos de uso que contribuyen en mayor medida con la intensidad del uso de Internet están orientados hacia actividades sociales. Mientras que, en lo que respecta a usos educativos (0.46), los estudiantes suelen tomar poco tiempo de conexión a la red para este fin.

Respecto a la edad, Castaño-Muñoz y Senges (2011), reportan que ésta no se correlaciona significativamente con el uso de Internet (lo cual podría deberse a que la mayoría de los estudiantes de primer y segundo año son aproximadamente de la misma edad). En relación al género, los estudiantes masculinos tienden a mostrar comparativamente una mayor intensidad de uso (el coeficiente es sólo significativo en un nivel de 10% de significancia).

En contraste, respecto a las calificaciones, los estudiantes más jóvenes (0.01) y los sujetos femeninos (-0.13) son más propensos a tener un mejor rendimiento académico. En este sentido, también Echavarrí, Godoy y Olaz (2007), expresan que el rendimiento académico de las mujeres es mayor que el de los hombres, durante los tres primeros años de estudios de pregrado.

En función de la carrera que estudian, Castaño-Muñoz y Senges (2011) expresan que existe una menor intensidad en el uso de Internet en los estudiantes de ciencias exactas y de bio-ciencias en comparación con los de ciencias sociales. Los estudiantes de Ingeniería no parecen ser usuarios más intensos cuando se toman en consideración sus otras características (el 73% de estos estudiantes son hombres).

Los autores reportan que la intensidad de uso de la red, influye en el rendimiento académico, siendo esta influencia significativa con una magnitud del efecto baja ( $\beta = -.05$ ;  $\text{Sig} = 0.00$ ). Dicha influencia puede deberse a un “mal uso” de la herramienta, en el sentido de que es más utilizada en estudiantes universitarios para aquellas actividades que suelen tener un uso de internet de elevada intensidad, como lo son el juego, la interacción social y el entretenimiento, más que para actividades académicas.

No obstante, el efecto negativo del uso intensivo de Internet en el rendimiento académico es pequeño. Un incremento en la intensidad del uso de Internet causa un decremento del rendimiento académico de aproximadamente 0.01 puntos en el indicador de rendimiento. Considerando que la media de rendimiento académico es 0.28, esto no se puede interpretar como una fuerte influencia.

En este estudio también se pudo observar que usar internet para comunicarse con sus pares ( $\beta = 0.01$ ,  $\text{Sig} = 0.00$ ) y con sus profesores ( $\beta = 0.03$ ,  $\text{Sig} = 0.00$ ) tiene un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes. Esto puede ser interpretado como evidencia de que la llamada web 2.0, con su potencial para incrementar la comunicación y colaboración, puede tener un efecto positivo en el aprendizaje y, por ende, en el rendimiento académico, contrariamente a lo mencionado antes (Castaño-Muñoz y Duart, citado en Castaño-Muñoz y Senges, 2011).

En función de todo lo mencionado, los investigadores concluyen que la disminución del rendimiento académico de estudiantes universitarios puede ser, en cierta medida, producto de que su tiempo de uso de internet es dedicado a actividades de entretenimiento, es decir, no se trata sólo de la cantidad de tiempo que los jóvenes pasan conectados en la red, ya que esto, en conjunto con el tipo de uso que le dan a esta herramienta, es lo que puede devenir en un uso problemático de internet.

Este Uso Problemático de Internet (PIU) ha sido definido por Caplan (2007) como un síndrome multidimensional compuesto por síntomas cognitivos y conductuales que resultan en consecuencias negativas para el individuo desde el punto de vista social, académico y profesional.

En este sentido, el concepto de PIU ha sido expuesto por diversos autores que han trabajado el tema, como un uso excesivo que genera dificultades en los diversos ámbitos de la vida de un individuo. En base a esto, las autoras de la presente investigación no toman

en cuenta dicha variable –a pesar de que ha sido ampliamente estudiada– por considerar más adecuado para este estudio valorar los efectos generales que produce el uso de internet sobre el rendimiento académico (tanto en lo que respecta a la intensidad como a la preferencia).

En relación a la intensidad de uso de internet, ésta es definida como la combinación de la cantidad de días a la semana de conexión a la red y el promedio de duración de cada sesión en internet (Castaño-Muñoz, 2010; Castaño-Muñoz y Senges, 2011 y Castaño-Muñoz, 2011), que puede producir patrones incontrolados de uso de internet, que a su vez podrían provocar efectos negativos en la vida de las personas (Kim, LaRose y Peng, 2008).

Esta variable es una dimensión del uso de Internet que se ha estudiado en la literatura y, cuando se analizan los estudios sobre el tema, se observa que son los jóvenes universitarios los que tienen una mayor intensidad de uso de esta herramienta (Katz, citado en Castaño-Muñoz, 2011). La explicación a este fenómeno se debe principalmente a dos características que definen a este grupo: su elevado nivel educativo y su juventud.

Si se explora qué variables se relacionan con un mayor uso de la red, se evidencia que los resultados de algunas investigaciones coinciden en varios siguientes aspectos. En primer lugar, existe una brecha de género a favor de los hombres (Chen y Peng, citado en Castaño-Muñoz, 2010), siendo éstos los que tienen mayor acceso a la red y la manejan con mayor facilidad. Además, se ha demostrado que los alumnos con conexiones más rápidas, los que se conectan desde casa y los que disponen de mayores habilidades para usar la web se conectan durante más tiempo (Hargittai y Hinnant, citado en Castaño-Muñoz, 2010).

Basado en esto, Castaño-Muñoz y Senges (2011) indican que la intensidad de uso de Internet tiene una influencia negativa en el rendimiento académico, siendo el tipo de actividades que más contribuyen al uso de alta intensidad aquellas que están asociadas con el uso de videojuegos, la interacción social y el entretenimiento.

Sin embargo, un problema potencialmente importante en la estimación del impacto del uso de Internet en el rendimiento académico, es la posibilidad de que los estudiantes que tiene una alta intensidad de uso de internet tienen también características no observadas que los pueden hacer más exitosos académicamente. Es decir, es posible que existan características que al no ser evaluadas no permiten discriminar adecuadamente lo que

sucede con aquellos que pueden tener una alta intensidad de uso de internet y ser también exitosos académicamente (Castaño-Muñoz y Senges, 2011).

Una de estas características puede ser que los estudiantes tengan una alta intensidad de uso pero que éste sea dedicado a actividades académicas, como buscar información, realizar reuniones virtuales con compañeros de clases, utilizar un método de enseñanza virtual en alguno de los cursos que se le imparten, entre otros; lo cual puede influir en que haya una mejora en el rendimiento académico.

Por esta razón, resulta relevante para la presente investigación, no solo la valoración de qué tan intenso es el uso que los estudiantes hacen de la red, sino también cuál es su preferencia a la hora de navegar en la web, siendo esto importante para discriminar de qué manera puede estar afectando el uso de esta herramienta al rendimiento académico, pero no necesariamente tomando como base la existencia de un uso problemático de internet.

Además, debido a lo anteriormente expuesto, considerando que se trabajará con estudiantes universitarios y no con una muestra de pacientes clínicos y tomando en cuenta que se ha evidenciado en estudios anteriores, como el de Antuña y Brando (2011), que no existen indicadores de uso problemático de internet en la población de estudiantes universitarios de la UCAB, esta investigación no se enfocará en el uso problemático de la red sino en la intensidad y la preferencia de uso de internet. Sin embargo, dado que las investigaciones sobre el uso problemático de internet toman en cuenta a su vez las variables de este estudio, se continuará haciendo referencia a dicho término, ya que es un concepto importante en el área que puede aportar al entendimiento de dichas variables.

Con respecto a esto, existen estudios que han reportado que no necesariamente se da un uso problemático de internet en los universitarios, ya que algunos padres, maestros y los propios estudiantes hacen mención a la existencia de un efecto beneficioso del uso de la red en las calificaciones de los alumnos. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones reportan que, dado el aumento exponencial del uso de internet entre estudiantes universitarios, este uso suele interferir de forma predominantemente negativa con el rendimiento académico (Kubey, Lavin, y Barrows, 2001). Esto evidencia lo mencionado anteriormente, acerca de la importancia de valorar con qué finalidad los estudiantes están utilizando la web y cómo se pueden ver afectados en función de esto.

Kubey, Lavin, y Barrows (2001) comentan que en el ámbito universitario, la evidencia anecdótica de los problemas derivados del excesivo uso de Internet se ha informado en varios campus. En la Universidad de Alfred, 50% de los estudiantes entrevistados, después de su salida de la institución por fracaso académico, expresó que el uso excesivo de Internet fue una de las razones de sus problemas académicos ("Online" citado en Kubey, Lavin, y Barrows, 2001). Por otra parte, Scherer (citado en Kubey, Lavin, y Barrows, 2001) encuestó a 531 estudiantes universitarios y encontró que los estudiantes con un uso intensivo de la red son en su mayoría hombres, lo que coincide con que en éstos se vea mayormente afectado el rendimiento académico por el uso de internet. Asimismo, Anderson (citado en Kubey, Lavin, y Barrows, 2001) realizó un estudio con 1.300 estudiantes universitarios de ocho colegios y universidades y encontró que los que tenían un uso más intenso de la web solían ser aquellos que se especializaban en las ciencias duras.

Estos antecedentes teóricos y empíricos llevaron a Kubey, Lavin, y Barrows (2001) a plantearse una investigación cuyo objetivo fue determinar si el rendimiento académico de estudiantes universitarios puede verse afectado por el uso intensivo de internet, entendiendo éste como la frecuencia con la que se usa la red. Para esto se obtuvo una muestra final de 572 estudiantes de la Universidad de Rutgers en Nueva Jersey, Estado Unidos, de los cuales 381 eran mujeres y 191 hombres, de edades comprendidas entre 18 y 45 años, con una edad media de 20 años.

A dicha muestra se le administró un cuestionario de papel y lápiz. El cuestionario estuvo compuesto por 43 ítems de múltiple elección sobre el uso de Internet, hábitos de estudio, rendimiento académico y medidas de personalidad.

Estos autores obtuvieron que el 9,26% (53 estudiantes) de la muestra está de acuerdo o muy de acuerdo en que puede ser que tengan una dependencia psicológica hacia el Internet y dentro de este grupo la frecuencia de uso de internet es más del doble que la de la muestra total. Además, se evidenció que los estudiantes masculinos tienen un uso más intenso de internet y son más frecuentes (49%) entre los estudiantes que tienen una percepción subjetiva de ser dependientes de internet que en los que no, lo cual concuerda con la evidencia presentada por Scherer (citado en Kubey, Lavin, y Barrows, 2001), en la cual los hombres eran 21% más frecuentes entre los estudiantes dependientes a la red que

en los estudiantes no dependientes. Por otra parte, la edad no fue un factor significativo en el estudio.

Otros hallazgos de la investigación de Kubey, Lavin, y Barrows (2001) hacen referencia a que los estudiantes con un uso más intenso de internet (considerados como dependientes en la investigación, es decir, aquellos que tiene un tiempo de uso excesivo de la red), pasan casi tres veces más tiempo en línea a la semana utilizando la red con fines recreativos que los estudiantes no dependientes (11,18 horas de uso semanal en recreación en contraste con 3,84 horas para los estudiantes no dependientes).

Con respecto al rendimiento académico, 80 estudiantes (14% de la muestra total) reportaron que su rendimiento había sido afectado negativamente de vez en cuando, con frecuencia o con mucha frecuencia debido al uso de Internet. De este subgrupo, 30 estudiantes (56,6% del grupo que se considera dependiente a Internet) se encontraban entre el subgrupo de 53 estudiantes que reportaron dependencia Internet. Los estudiantes en el subgrupo académicamente deteriorado (N = 80) también informaron de la utilización de Internet más del doble que los que no presentan deterioro académico. Asimismo, de los estudiantes en el subgrupo académicamente deficiente, 40% reportó que su uso intensivo de la red los había mantenido despiertos hasta altas horas de la noche con frecuencia o con mucha frecuencia; 42,5% indicó que a veces se sentía cansado al día siguiente debido a su uso desproporcionado de Internet y 20% informaron que tenían en ocasiones, con frecuencia o con mucha frecuencia pérdida de clases debido a un uso intenso de la red (Kubey, Lavin, y Barrows, 2001).

Estos autores también hallaron que el uso más frecuente que se le daba a la red es el de correo electrónico y chat, ambas categorías implican la comunicación e interacción con otros. En función de esto y, dado que se encontró cierto solapamiento entre el grupo que se considera dependiente a internet y el que reporta una disminución de su rendimiento académico por el uso de la web (solo 15% de diferencia entre ambos), se puede evidenciar que los estudiantes universitarios están invirtiendo más tiempo de uso semanal de Internet en actividades recreativas para mantenerse en contacto con amigos y menos tiempo para realizar actividades académicas, lo que puede generar la correlación negativa entre el uso de la web con fines recreativos o sociales y el rendimiento académico (Kubey, Lavin, y Barrows, 2001).



Utilizando como parte de los antecedentes teóricos y empíricos los planteamientos realizados por Kubey, Lavin, y Barrows en la investigación anteriormente expuesta, Englander, Terregrossab y Wang (2010) llevaron a cabo una investigación similar, que tuvo como objeto de estudio analizar la relación entre el rendimiento académico y la intensidad de uso de internet. Entendiéndose intensidad de uso como una medida de autoreporte de las horas promedio por semana en las que se usa la red.

Para realizar este estudio, los investigadores tomaron como población a los estudiantes de un campus universitario de la región noreste de los EE.UU. Los datos fueron recabados en una muestra de 128 estudiantes, pertenecientes a ocho secciones de un curso introductorio de microeconomía que fue impartido por un instructor durante los cuatro semestres de la primavera de 2003 hasta el otoño de 2005.

Englander, Terregrossab y Wang (2010) tomaron como medida del rendimiento académico el número de respuestas correctas en cada examen que se les imparte a los estudiantes durante los cuatro semestres del curso de microeconomía. Se realizaron tres exámenes (dos a lo largo del curso y un examen final), compuestos por 35, 37 y 37 preguntas de opción múltiple, respectivamente. Para estimar la relación entre esta variable y el uso de internet, estos autores utilizaron un modelo de regresión múltiple.

Los resultados muestran que el coeficiente de la variable intensidad de uso de internet es negativo y significativo ( $-0.040 < 0.05$ ), lo cual indica que el uso que el estudiante hace de Internet puede ser descrito más como una distracción que como una herramienta productiva, viéndose interferido el rendimiento académico por éste. Este hallazgo se corresponde con lo expresado por Lougheed, Young, Glater (citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010) acerca de que el uso que hacen los estudiantes de la red suele traer, en general, consecuencias negativas para su rendimiento. Y, además, este hallazgo es consistente con las investigaciones de Scherer, Kubey, Lavin y Barrows y la American College Health Association (citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010), en relación a que los estudiantes suelen percibir como adversos los efectos del uso de Internet en su desempeño académico. En contraste, los hallazgos son contradictorios con los resultados de Jones, Cheung y Huang y Tella (citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010), quienes encontraron que los estudiantes perciben que el internet ha tenido un impacto positivo en su rendimiento académico.

En relación a esto, son muchos los estudios que plantean esta disyuntiva entre si el internet produce un efecto positivo o negativo en el desempeño académico de los estudiantes. Ante esto, es necesario aclarar que estos resultados van de la mano con el tipo de uso que se haga de la red, ya que si es utilizada con fines académicos es más probable que su asociación con el desempeño sea positiva, contrario a si es utilizada con otros fines, como los sociales o de entretenimiento.

En consonancia con esto, Jacobsen y Forste (2011) expresan que estudios recientes se orientan hacia el hallazgo de una asociación negativa entre los resultados académicos y el uso de juegos de video, redes sociales y otros tipos de medios electrónicos. Por ejemplo, Levine et al. (citado en Jacobsen y Forste, 2011) encontraron que los estudiantes que utilizan en mayor medida el servicio de chat muestran más distracción durante las actividades académicas que aquellos que no lo utilizan con tanta frecuencia.

Para corroborar estos hallazgos obtenidos en estudios anteriores, Jacobsen y Forste (2011) realizaron una investigación cuyo objetivo fue explorar la relación entre la exposición a los medios electrónicos y las calificaciones de estudiantes universitarios, así como la interacción fuera de línea, controlando el tiempo de uso y las características de los alumnos. Para esto, se planteó como hipótesis que el uso de aparatos electrónicos se asocia negativamente con las calificaciones, debido a su función distractora. También se planteó que la relación entre el uso de medios electrónicos y la interacción cara a cara es negativa, apoyándose en un efecto de desplazamiento que ha sido reportado entre el uso de los medios electrónicos y la interacción fuera de línea.

En dicha investigación los autores utilizaron una muestra de 1026 estudiantes universitarios de primer año de la Universidad Brigham Young de Estados Unidos, compuesta por un mayor porcentaje de mujeres que de hombres (65% frente al 53%).

Se llevó a cabo una encuesta vía internet, que incluyó un cuestionario y un registro de 3 días de las actividades a las que se dedican los estudiantes. Para cada período de media hora por día, los estudiantes tuvieron la opción de seleccionar entre una y tres actividades de una lista de 44, incluidas las actividades en línea y fuera de línea, estructuradas y no estructuradas, entre las cuales se encontraban: leer blogs, estar en clase, realizar limpieza, reunión o actividades del club, comer o preparar la comida, revisar el e-mail, hacer

ejercicio, chequear Facebook, compras en línea o fuera de línea, reunión religiosa, entre otras.

Para contrastar las hipótesis planteadas, Jacobsen y Forste utilizaron modelos de regresión. En el primer modelo se utilizó como variable dependiente el rendimiento académico, medido con un auto-reporte basado en una escala de 0 a 4. En el segundo modelo, la variable dependiente fue la interacción social fuera de línea, calculada en términos de tiempo diario.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en promedio, los estudiantes pasaron aproximadamente 52 minutos al día utilizando redes sociales (generalmente Facebook). Los estudiantes informaron que pasaron en promedio poco más de media hora utilizando correo electrónico, unos 10 minutos en el chat o mensajes instantáneos, casi 45 minutos hablando por teléfono o mensajes de texto y cerca de unos 10 minutos de juego de vídeo o los juegos en línea. Además, los estudiantes pasan casi 5,5 horas por día en actividades académicas (Jacobsen y Forste, 2011).

Es importante resaltar que el 62% de los encuestados declararon haber utilizado algún tipo de medio de comunicación electrónico con fines no académicos, mientras estaban en clase o estudiando.

Jacobsen y Forste también hallaron que existe una asociación significativa e inversa entre el rendimiento académico y el uso de redes sociales ( $\beta = .065$ ;  $p < .05$ ), el uso de teléfono celular ( $\beta = .046$ ;  $p < .05$ ) y el uso de video juegos y juegos en línea ( $\beta = .071$ ;  $p < .05$ ). A diferencia de investigaciones anteriores, el uso de chat y mensajes instantáneos no produjo diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes ( $\beta = .009$ ;  $p > .05$ ). Por otra parte, existe una asociación positiva y significativa entre la interacción social offline y el uso de redes sociales ( $\beta = .137$   $p < .05$ ) y de dicha interacción con la comunicación mediante teléfono celular ( $\beta = .191$ ;  $p > .05$ ), lo cual refuta la hipótesis de que se produce un efecto de desplazamiento entre las redes sociales en línea y la interacción cara a cara.

En este sentido, estos resultados evidencian que, al igual que los antecedentes teóricos encontrados, el uso de medios electrónicos generalmente se asocia de forma inversa con el rendimiento académico. Asimismo, también influye el hecho de que los estudiantes utilizan estos medios cuando están en actividades académicas, lo cual que

genera un aumento de la distracción durante estas y, en consecuencia, una disminución del rendimiento de los universitarios.

Estos hallazgos en relación al uso de internet y cómo éste puede afectar de modo negativo a los estudiantes universitarios han generado diversas investigaciones y un ámbito de importante interés dentro de la psicología. En este sentido, Castaño-Muñoz (2010) llevó a cabo una revisión teórica tomando como base el concepto de desigualdad digital y sus dimensiones: (a) el acceso, que incluye tanto las diferencias de motivación para un primer acercamiento a las tecnologías como las diferencias de acceso a la infraestructura tecnológica, (b) las habilidades de uso de Internet, (c) la intensidad de uso y, (d) las finalidades de uso de Internet por parte de los individuos.

En base a esto, este autor plantea como objetivos de investigación, por una parte, mostrar una panorámica del estado de cada una de las dimensiones de la desigualdad digital en las universidades de los países desarrollados y estudiar cuáles son sus determinantes. Y, además, analizar qué papel juega cada una de las dimensiones anteriores y las relaciones que se dan entre ellas y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Para los efectos de esta investigación solo se tomarán en cuenta las dimensiones de intensidad de uso y finalidad de uso de internet, las cuales se relacionan de manera directa con el presente estudio.

La variable intensidad de uso, tal como es definida por Castaño-Muñoz (2010) y como será tratada en la presente investigación, hace referencia a la combinación del número de días a la semana de conexión a la red y la cantidad de horas promedio de duración de cada sesión en internet, de modo que se convierte en una variable categórica dividida en baja, moderada y alta intensidad de uso de internet.

En este sentido, en relación a esta variable, Castaño-Muñoz (2010) analizando los estudios sobre el tema, reporta que el alumnado universitario es un colectivo que tiene unos niveles de conexión mayores y un uso más intensivo de Internet (Katz citado en Castaño-Muñoz, 2010) y que esto se debe a dos de sus características definitorias: su elevado nivel educativo y su juventud.

En cuanto a la duración de las sesiones, la mayoría de los estudiantes universitarios (60,85%) se conectan entre 1 y 3 horas, siendo los usuarios que se conectan más tiempo por sesión un 21,68% y menos, tan solo un 17,47%. Mientras que, respecto a los días a la

semana que se conectan, la gran mayoría de ellos (82,08%) se conectan a diario o casi a diario durante la semana.

Un estudio realizado en las universidades catalanas confirma este hecho (Proyecto Universidad y Sociedad Red citado en Castaño-Muñoz, 2010), mostrando que el 79,5% de los alumnos se conecta a Internet 5, 6 o 7 días a la semana y tan solo un 1,59% lo hace 1 día o menos. Respecto a la duración de las sesiones, vemos cómo el 17% de los alumnos declara que sus sesiones diarias de Internet duran menos de 1 hora, el 61,49%, entre 1 y 3 horas y el 21,05%, más de 3 horas. Con respecto al género, la investigación catalana concuerda con lo encontrado en estudios a nivel internacional, ya que existe una brecha de género a favor de los hombres (Chen y Peng citado en Castaño-Muñoz, 2010), que pone de manifiesto que éstos suelen tener un uso más intensivo de internet.

Por otra parte, Castaño-Muñoz también toma en cuenta la variable finalidad de uso de internet –referida en la presente investigación como preferencia de uso– dividiéndola en dos tipos de usos diferenciados, en primer lugar aquellos que el estudiante realiza sin vinculación a los estudios que está siguiendo (usos no académicos) y, en segundo lugar, aquellos que el estudiante realiza para seguir los estudios oficiales en los que está inscrito (usos académicos).

Para los fines de la presente investigación se utilizará la división de preferencia de uso planteada por Meerkerk et al. (2006), quien indica cuatro usos de internet: (a) Fines educativos: conformado por la búsqueda y recopilación de información académica, artículos de interés general, personal o académico, recopilación de literatura y otros materiales para la elaboración de trabajos para la universidad; (b) Sociales: incluye navegar en páginas de redes sociales como Facebook, Twitter, MySpace, entre otros, mensajería instantánea tales como MSN Messenger, GoogleTalk, Yahoo! Messenger, Skype, salas de chat, entre otros; (c) Sexuales; tales como búsqueda, descarga y/o streaming de material erótico o pornográfico y establecimiento de vínculos o contactos con fines sexuales como salas de chat y, por último, (d) Entretenimiento: incluye juegos online, descarga de música, videos y películas y streaming de música, videos y películas, por ejemplo: YouTube, Cuevana, Lastfm, Grooveshark, Pandora, etc.

En el caso de la investigación de Castaño-Muñoz (2010), los usos académicos de internet son equiparables a lo que Meerkerk et al. (2006) denomina con fines educativos,

mientras que el resto de las categorías de este último autor se incluyen dentro de los usos no académicos planteados por Castaño-Muñoz, lo cual permite que los resultados puedan ser contrastables.

De acuerdo con Castaño-Muñoz, la variable finalidades de uso de internet se desempeña como una variable intermediaria que permite explicar las diferencias en el tiempo de uso que se le da a la red (Kubey et al., Howard et al., Matthews y Scrum y Chen y Peng citado en Castaño-Muñoz, 2010).

Los datos de la investigación de este autor muestran que los usos que los estudiantes hacen en mayor medida en la red son el del correo electrónico y la búsqueda de información, mientras que los que tienen un uso menos intensivo se inclinan más por las ventas on line, conocer gente y ligar.

En cuanto a esta dimensión, referente al uso que le dan los estudiantes a la red, el estudio de las universidades catalanas obtuvo que el alumnado universitario usa Internet con fines no relacionados con actividades académicas, sino con el ocio, la comunicación y la descarga de archivos, destacando un uso especial de tiempo para juegos on-line y para la comunicación sincrónica mediante sistemas de mensajería instantánea (Proyecto Universidad y sociedad red citado en Castaño-Muñoz, 2010). Estos resultados concuerdan con lo obtenido en la mayoría de los estudios de países desarrollados donde los alumnos suelen tener una mayor acceso a la red (Kubey et al.; Jones; Matthews y Schrumm; Tien Fu; Hargittai y Hinnant citado en Castaño-Muñoz, 2010), mientras que en países menos desarrollados, donde generalmente se accede a Internet a través de las conexiones situadas dentro de la universidad, se evidencia que los usos son más orientados hacia aspectos académicos (Tella citado en Castaño-Muñoz, 2010).

En relación a la finalidad o tipo de uso que los estudiantes le dan a internet se han detectado diferencias respecto al género (Ying y Fang citado en Castaño-Muñoz, 2010), evidenciándose que las mujeres utilizan la red en mayor medida con fines académicos, de comunicación y de compras, mientras que los hombres la utilizan para jugar, buscar contenidos para adultos y buscar información en general.

Por otra parte, Castaño-Muñoz plantea la relación de las dimensiones antes mencionadas con el rendimiento académico de los universitarios. El lugar de conexión es de importancia en este tema, ya que se ha demostrado que los alumnos que se conectan en

mayor medida desde la universidad suelen tener en mayor medida un uso con fines académicos del internet, no siendo así en aquellos que se conectan desde sus hogares, lo cual genera una disminución en el rendimiento académico de estos últimos y un mejor rendimiento en los que establecen conexión desde su campus. En contraste, el uso de Internet con finalidades de ocio, como la mensajería instantánea o jugar on-line, puede tener efectos negativos en el rendimiento académico. Sin embargo, estos efectos no son directos sino que vienen mediados por otras variables como la sustitución del tiempo necesario para realizar las actividades académicas por actividades sociales y de entretenimiento en Internet.

Una de estas actividades por la cual suele ser disminuido el tiempo para las actividades académicas es el uso de redes sociales, la última herramienta de comunicación en línea que permite a los usuarios crear un perfil público o privado para interactuar con la gente (Boyd y Ellison citado en Kirschner y Karpinski, 2010).

De acuerdo con Colás, González y De Pablos (2013), las redes sociales virtuales constituyen un importante estadio en el desarrollo y uso de Internet, convirtiéndose en un foco importante de atención para los investigadores.

Este desarrollo ha sido reciente y se han podido identificar varias etapas de evolución, según lo que plantean Boyd y Ellison (citado en Colás, González y De Pablos, 2013); el primer periodo abarca desde su nacimiento en 1997 hasta el año 2001 y se caracteriza por la creación de numerosas comunidades virtuales que dan cabida a combinaciones diversas de perfiles de usuarios, sin embargo, durante este periodo no tienen mayor auge ya que el internet no era tan accesible para la población. A partir de 2001, comienza una nueva etapa caracterizada por el acercamiento de estas redes al escenario económico, es decir, se crean redes profesionales de intercambio y negocio convirtiéndose en un poderoso instrumento para la economía globalizada. En la tercera etapa, la cual abarca el momento actual, las redes sociales han atraído la atención de investigadores de diferentes disciplinas y campos de trabajo, ya que se ha evidenciado un crecimiento exponencial en su uso sobre todo en población joven.

En este sentido, se ha comprobado que los jóvenes cada vez se expresan con más frecuencia mediante sistemas de comunicación virtual como son las redes sociales,

priorizando esta forma de comunicación sobre las tradiciones, basadas en el contacto personal directo (Colás, González y De Pablos, 2013).

En Venezuela, las redes sociales también han tenido un gran auge en los últimos tiempos, específicamente la red Facebook es la preferida por los venezolanos, ya que el país se encuentra dentro de los 20 primeros lugares del mundo con mayor número de usuarios registrados, alcanzando para el año 2011 casi nueve millones de usuarios de esta red, de los cuales 53% son mujeres y 47% hombres, siendo las edades predominantes las comprendidas entre 18 y 24 años, ubicándose en el 33% del total de los usuarios de Facebook en el país (Mercadópolis, 2011).

Dado que las estadísticas demuestran que el uso de esta red social es bastante significativo dentro de la población venezolana, se toma en cuenta una investigación que relaciona el uso de esta red con la principal variable del presente estudio: el rendimiento académico. En este sentido, Kirschner y Karpinski (2010) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo es explorar la relación entre el uso de la red social Facebook y el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

Para dicho estudio, los autores tomaron una muestra compuesta por 102 estudiantes graduados de pregrado y 117 estudiantes de la Universidad de Netherland (N = 219). La muestra estuvo conformada por 87 hombres (39,7%) y 132 mujeres (60,3%), con edades promedio de 22 años para los estudiantes universitarios y de 30 años para los graduados de la universidad.

El muestreo, en principio, fue planteado como un muestreo por conveniencia ya que se solicitaron voluntarios durante las horas de clases. Sin embargo, a medida que algunos de los que participarían recomendaban a otros y así sucesivamente, se convirtió en un muestreo por bola de nieve.

Kirschner y Karpinski (2010) elaboraron una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, acerca de datos demográficos, actividades académicas, uso de internet y uso específico del Facebook y, por último, se solicitó información relacionada con las percepciones de los estudiantes sobre los efectos de esta red social sobre su rendimiento académico.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17.0, realizando los análisis descriptivos básicos y un análisis multivariado de varianza



(MANOVA) para examinar la relación entre el uso de Facebook y el rendimiento académico, siendo ésta última variable medida mediante un auto reporte del promedio de notas, en una escala que va de 0 a 4 puntos. Asimismo, se analizó de modo cualitativo la percepción de los estudiantes respecto al efecto de Facebook sobre su rendimiento.

A partir de los ANOVA's realizados para la variable uso de Facebook, Kirschner y Karpinski obtuvieron que los grupos (usuarios y no-usuarios) tuvieron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico en cuanto al promedio de notas reportado ( $F=12.307$ ,  $p=0,001$ ), siendo los usuarios de esta red los que tuvieron un promedio de notas menor ( $M=3,06$ ,  $S=0.08$ ), en comparación con los no-usuarios ( $M=3.82$ ,  $S=0.05$ ). Asimismo, se produjeron diferencias estadísticamente significativas entre el uso de Facebook y el número de horas dedicadas a estudiar por semana ( $F=55.329$ ,  $p<0,001$ ), de modo que los usuarios de esta red social reportaron estudiar en promedio menos horas a la semana ( $M=1,47$ ,  $S=0.07$ ) que los no usuarios ( $M=2.76$ ,  $S=0.12$ ). Además, los usuarios y no usuarios también fueron significativamente diferentes en el tiempo dedicado al estudio (usuarios=1-5 horas/semana y no usuarios=11-15 horas/semana).

Por otra parte, a nivel cualitativo, se evidenció que la mayoría de los usuarios de Facebook (73,8%/n=104) afirmaron que sienten que esta red social no tiene un impacto en su rendimiento académico, mientras que el resto (26,2% /n=37) reportó que siente que el Facebook tiene un impacto en su rendimiento académico (tanto positiva como negativamente). De esos 37 usuarios, 35 reportaron la direccionalidad de dicho impacto, obteniéndose que el 74,3% (n=26) indicó un efecto negativo y el 25,7% (n=9) un impacto positivo. Estos últimos informan que para ellos Facebook es una herramienta para formar grupos de estudio que generan un buen trabajo en equipo. Mientras que, los usuarios que informaron sobre un impacto negativo en su rendimiento, expresaron que la red social los hace demorarse y distraerse de las actividades realizadas en el trabajo y la universidad.

En resumen, el principal hallazgo del estudio de Kirschner y Karpinski (2010) hace referencia a que existe una relación negativa y significativa entre el uso Facebook y el rendimiento académico, de modo que los usuarios de esta red social suelen tener un menor rendimiento que los no usuarios. Estos resultados concuerdan con los que han sido presentados anteriormente, en los cuales se evidencia que los usos de internet con fines sociales y de entretenimiento suelen tener un efecto perjudicial en el rendimiento

académico de estudiantes universitarios, llegando incluso a generarse un uso problemático de la red cuando se realiza un uso muy intensivo de la misma.

Además del efecto perjudicial que se ha evidenciado en los estudiantes universitarios producto de las redes sociales, también se producen efectos negativos en éstos por el uso de la red para actividades relacionadas con el entretenimiento.

Una de las actividades a las que más jóvenes se dedican en el área de entretenimiento es a los juegos en línea, lo cuales son aplicaciones de la tecnología que se caracterizan por el anonimato y la comunicación e interacción con otras personas en tiempo real. Dado que este tipo de juegos se constituyen como un modo de interacción social, se ha podido evidenciar que existe una correlación negativa entre las relaciones interpersonales y el uso de Internet con este fin. De modo que, las personas que sienten ansiedad extrema ante el establecimiento real de relaciones interpersonales, tienen una mayor tendencia a hacer uso de juegos online, como sustituto del contacto social en el mundo real, lo cual les permite disminuir su ansiedad social (Lo, Wang y Fang, 2005).

Estas personas utilizan el Internet para compensar necesidades sociales que no están satisfechas en sus interacciones fuera de línea. En este sentido, McKenna y Bargh (citado en Lo, Wang y Fang, 2005) han sugerido que las personas que tratan de establecer relaciones estrechas y significativas en el mundo virtual, tienen una dificultad para expresar su verdadero yo en entornos sociales offline, lo que desencadena en ellos un elevado índice de ansiedad social. De modo, que las interacciones sociales mediante la web sirven como un mecanismo de defensa psicológico para reducir temporalmente esos altos niveles de ansiedad.

En función de estos antecedentes teóricos, Lo, Wang y Fang (2005) proponen una investigación para determinar los efectos potenciales de los juegos en línea en la calidad de las relaciones interpersonales y en los niveles de ansiedad social de jóvenes en edad universitaria de una institución educativa en Taiwan.

La muestra estuvo compuesta por 174 encuestados (89 mujeres y 85 hombres), con edades comprendidas entre 17 y 24 años (media=19,09; DE=1,25).

Lo, Wang y Fang se plantearon como hipótesis para esta investigación, que los usuarios frecuentes de juegos en línea tendrán relaciones interpersonales menos satisfactorias que aquellos que dedican poco tiempo o ninguno a dichos juegos. Además,

plantean que los usuarios frecuentes de juegos en línea experimentan niveles más altos de ansiedad social que aquellos que invierten poco o ningún tiempo en estos juegos.

Para recabar los datos se utilizó un cuestionario estructurado, compuesto por una primera sección para recabar los datos sobre el tiempo de conexión durante una sesión y la frecuencia semanal de utilización de Internet y del uso de juegos en línea. Y, una segunda parte, en la que se utilizó la Escala de Relaciones Interpersonales (IRS) de Garthoeffner, Henry y Robinson y la variación de Inderbitzen y Walters de la Escala de Ansiedad Social para Adolescentes (SASA).

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizaron métodos estadísticos descriptivos para analizar el comportamiento de las variables género, edad y usuarios frecuentes, poco frecuentes y no usuarios de juegos en línea dentro de la muestra de estudio. Además, se utilizó un ANOVA para probar las dos hipótesis de investigación.

Lo, Wang y Fang (2005) reportan que se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes que utilizan frecuentemente los juegos en línea, los que los utilizan con poca frecuencia y los no jugadores en términos de la frecuencia de uso de Internet ( $t=4.12$ ;  $p=0.001$ ) y la cantidad media de tiempo por sesión de conexión ( $t=12.04$ ;  $p=0.001$ ). También se observó una diferencia significativa en el tiempo dedicado al uso de juegos en línea, ya que los jugadores muy frecuentes invierten un tiempo promedio de 4,70 horas al día durante los siete días de la semana ( $DE=0,4554$ ) y los usuarios poco frecuentes utilizan un promedio de 2,45 horas por día, entre uno y tres días por semana ( $DE =0,8115$ ).

En cuanto al género, se encontraron diferencias significativas en la frecuencia de uso de Internet por días a la semana. En este sentido, los hombres utilizan Internet con más frecuencia de días que las mujeres ( $F=26.571$ ;  $p=0.001$ ). Además, se reporta que existen diferencias significativas entre el género y el uso de juegos en línea ( $X^2=29.6$ ;  $p=0.001$ ), ya que el mayor porcentaje de jugadores en línea de la muestra eran hombres (79,63%; frente a 20,37% mujeres). Además, una gran mayoría de las mujeres encuestadas (87,64%) reportaron que nunca jugaron juegos en línea y más de la mitad de los varones encuestados (50,59%) afirmaron ser jugadores regulares.

Por otra parte, los autores del estudio encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes universitarios con uso frecuente de juegos en línea, los de uso poco frecuente y los no jugadores en términos de la calidad de sus relaciones

interpersonales offline ( $F=174.6$ ;  $p<0.05$ ). En cuanto a esto, la prueba de Scheffe reveló que existe una menor calidad en las relaciones interpersonales para los usuarios frecuentes de juegos en línea en comparación con los otros dos grupos ( $p=0,001$ ), lo cual concuerda con la primera hipótesis planteada.

Por otra parte, los resultados revelan que existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de ansiedad social entre los tres grupos (jugadores frecuentes, jugadores poco frecuentes y no jugadores) ( $F= 16.09$ ;  $p<0.05$ ). Se obtuvo en la prueba de Scheffe que los estudiantes que juegan en línea con mayor frecuencia reportan niveles significativamente más altos de ansiedad social en comparación con los otros dos grupos ( $p=0,001$ ), lo cual apoya la segunda hipótesis de investigación.

En función de los resultados obtenidos por Lo, Wang y Fang (2005) en su investigación, se evidencia que concuerdan con los aspectos teóricos mencionados acerca de cómo el jugar en línea con excesiva frecuencia puede influir en las relaciones interpersonales que los estudiantes mantienen offline y disminuir la calidad de éstas. Y, además, este tipo de uso de la red puede ser un medio para establecer relaciones sociales con un menor riesgo dado los altos niveles de ansiedad social que pueden experimentar dichos estudiantes.

Otras investigaciones también han estudiado como los diversos usos que se le dan al internet pueden convertirse en una situación problemática para los estudiantes y afectar diversos ámbitos de su vida. En este sentido, Antuña y Brando (2011) llevaron a cabo una investigación con la finalidad de determinar en qué medida la preferencia de uso del internet, el sexo, la depresión, la ansiedad y el retraimiento social permiten diferenciar entre estudiantes que presentan un uso problemático del internet de aquellos que no presentan dicha conducta.

En base a esto, tomaron como muestra a estudiantes de pregrado de distintas carreras de la Universidad Católica Andrés Bello, con un rango de edad entre 17 y 27 años, distribuidos en dos muestras: una piloto y una muestra final.

Para evaluar el comportamiento de las variables de estudio, las autoras emplearon los siguientes instrumentos: escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS) de Meerkeek, Eijnden y Garretsen (2007), una escala de preferencia sobre el uso del Internet elaborada para los fines de la presente investigación con cuatro tipos de usos de la red (social, entretenimiento,

sexual y educativo), la escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Radloff (1977), el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado de Díaz-Guerrero y Spielberg (1975) y la Batería de Socialización (BAS) de Silva Martorrell (1994).

La muestra final de la investigación estuvo compuesta por 154 estudiantes (57.14% mujeres, 42.86% hombres; edad promedio de 20 años). Se utilizó un análisis de regresión múltiple, en función del cual se obtuvo que la variable uso problemático de internet correlaciona de forma moderada y positiva con la combinación lineal de las variables predictoras. El modelo de regresión lineal fue significativo ( $F= 6.523$ ,  $p<.0001$ ). Se observaron aportes significativos ( $p<.01$ ) de ansiedad, sexo, preferencia por fines sociales y de entretenimiento.

En función de dichos resultados, Antuña y Brando (2011) confirmaron que es posible predecir que los estudiantes ansiosos, de sexo masculino, que suelen emplear el internet con fines sociales y de entretenimiento presentarán con mayor probabilidad un uso problemático de la red.

Otra investigación que ha surgido para evaluar los factores asociados al uso de la red y que ha tenido resultados similares a los encontrados por Antuña y Brando (2011), es la realizada por Tekinarslan y Gürer (2011), quienes plantearon como finalidad de su estudio determinar si existen diferencias entre los niveles de uso problemático del internet (PIU) de los estudiantes universitarios turcos en diferentes dimensiones en función de las actividades realizadas, el género y las horas al día de conexión a la red.

Para dicha investigación se obtuvo una muestra final de 610 estudiantes universitarios (358 hombres y 252 mujeres) pertenecientes a las distintas facultades y escuelas de pregrado de la Universidad de Abant Izzet Baysal en Turquía.

En este estudio los autores utilizaron un cuestionario de papel y lápiz compuesto de dos secciones; la primera para recolectar información demográfica y la segunda contiene una versión adaptada de la escala de cognición en línea (OCS), que es una herramienta de asistencia para medir las diversas dimensiones del PIU. Estas dimensiones son: (a) confort social, (b) soledad/depresión, (c) disminución en el control de impulsos y (c) distracción.

Para el análisis de los datos obtenidos en las dimensiones antes descritas y en las variables demográficas se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA) y un análisis de regresión múltiple. Los resultados obtenidos, en primer lugar, evidencian que la

mayor parte de los alumnos usan internet entre 1 y 5 horas a la semana (309 estudiantes de 610), seguido de otro grupo que lo utiliza entre una y cinco horas al día (270 alumnos) y un pequeño grupo que lo utilizan más de cinco horas al día (31 estudiantes). Asimismo, se obtuvo que la mayor parte de los alumnos utilizan la red desde hace entre 4 y 7 años o más (510 educandos).

La mayoría de los estudiantes (541 de 610 alumnos) utilizan los *motores de búsqueda* (por ejemplo, Google) para hallar información en la red. En este sentido, se observó que la mayor parte de los universitarios (502 estudiantes de 610) utilizan internet con  *fines educativos*. Asimismo, la mayor parte de los alumnos (491 de 610 estudiantes) utilizan el correo electrónico como una herramienta para comunicarse.

Es importante destacar que los tipos de uso, no necesariamente más frecuentes de internet pero si los que tienen incidencia en todas las dimensiones del PIU son, en primer lugar, el *entretenimiento* (utilizado por 451 estudiantes), en el cual se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,5$ ) en función de todas las dimensiones (confort social (F [1,608] = 12.088;  $p = .001$ ); soledad/depresión (F [1,608] = 10.857;  $p = .001$ ); distracción (F [1,608] = 19.340;  $p = .000$ ); y disminución en el control de impulsos (F [1,608] = 18.971;  $p = .000$ )).

Asimismo, en el grupo de estudiantes que utilizan el chat (313 de 610), se obtuvo diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ) también para todas las dimensiones (confort social (F [1,608] = 20.264;  $p = .000$ ); soledad/depresión (F [1,608] = 10.343;  $p = .001$ ); distracción (F [1,608] = 23.344;  $p = .000$ ); y disminución en el control de impulsos (F [1,608] = 22.129;  $p = .000$ )).

En cuanto a las *redes sociales*, éstas son utilizadas por más de la mitad de los estudiantes (393 de 610) y, los datos obtenidos, evidencian diferencias significativas ( $p < .05$ ) para todas las dimensiones (confort social (F [1,608] = 9.097;  $p = .03$ ); soledad/depresión (F [1,608] = 15.881;  $p = .000$ ); distracción (F [1,608] = 11.012;  $p = .001$ ) y disminución en el control de impulsos (F [1,608] = 29.407;  $p = .000$ )).

En cuanto al género, los resultados evidencian que las puntuaciones medias de los estudiantes de sexo masculino son significativamente más altas ( $p < .05$ ) en todas las dimensiones (confort social (F [1,608] = 23.264;  $p = .000$ ), soledad/depresión (F

[1,608]=6.790;  $p=.009$ ), distracción ( $F[1,608] = 6.412$ ;  $p=.0012$ ) y disminución en el control de impulsos ( $F[1,608] = 18,848$ ;  $p=.000$ )) que en las mujeres.

Por otra parte, en las actividades que los universitarios realizan en internet también hubo diferencias significativas en cuanto al género. En este sentido los datos muestran que los hombres tienen mayor frecuencia de uso del chat [ $F(1, 608)=4.379$ ,  $p=.037$ ], la lectura de noticias [ $F(1, 608)=16.569$ ,  $p=.000$ ] y compras en línea [ $F(1,608)=14.070$ ,  $p=.000$ ]; mientras que las mujeres reportan mayor frecuencia de uso de Internet para la educación [ $F(1, 608)=17.890$ ,  $p=.000$ ].

Estos investigadores, expresan que, dado que los hombres suelen utilizar el internet en mayor medida para actividades de entretenimiento y de interacción social, esto los hace más propensos a presentar uso problemático de internet; mientras que las mujeres evidencian utilizar el internet en mayor medida con fines educativos, lo cual coincide con que sean menos propensas a presentar problemas relativos al uso de la red.

En función de los resultados mencionados anteriormente, Tekinarslan y Gürer (2011), afirman que el chat, el entretenimiento y las redes sociales son las actividades que mayormente se asocian con el uso problemático de internet en todas sus dimensiones (confort social, soledad/depresión, distracción y disminución en el control de impulsos).

Una de las investigaciones que apoya lo encontrado por Tekinarslan y Gürer (2011) respecto a las diferencias de género y que pretende explicar el porqué del origen de estas diferencias, es la investigación realizada por Wasserman y Richmond (2005). Estas autoras indican que la variación en el alcance y la frecuencia de uso de los diversos sitios de internet por género, puede ser causada por las diferencias específicas de género relacionados con el uso de Internet (Bimber citado en Wasserman y Richmond, 2005), es decir, por diferencias causadas por experiencias de vida con la tecnología que son específicas del género; esto se refiere a que los hombres han sido más familiarizados con el uso de las computadoras y el Internet que las mujeres y por lo tanto tienen un mayor acceso a la información y conocimientos sobre el uso de esta nueva tecnología (Goulding citado en Wasserman y Richmond, 2005).

Sin embargo, las investigadoras plantean que en situaciones (por ejemplo, las aulas, la actividad laboral) donde los hombres y las mujeres usan la web, los estudios han encontrado que las mujeres son tan competentes como los hombres en su uso (Martin; Wei;

citado en Wasserman y Richmond, 2005). Por lo tanto, las diferencias específicas de género pudieran estar relacionadas con las diferencias históricas entre hombres y mujeres en relación con el uso de la tecnología y las preferencias femeninas para el establecimiento de relaciones cara a cara al momento de la interacción social.

Debido a esto, Wasserman y Richmond (2005) plantearon una investigación donde el objetivo era examinar las diferencias de género en el uso de Internet, así como también, el uso de medios de comunicación relacionados con el correo electrónico y salas de chat, la frecuencia de uso y los tipos de sitios web utilizados. Para ello, usaron los datos provenientes de la Encuesta Social General (GSS) para el año 2000 que se basaban en preguntas sobre los ordenadores y el Internet, siendo la muestra final 2310 sujetos.

En esta investigación, se encontró que las mujeres utilizan el correo electrónico más que los hombres, pero las diferencias en este uso no son significativas ( $r=0,069$ ;  $p<0,05$ ;  $S.E=0,06$ ); esto concuerda con algunos estudios sobre la comunicación por correo electrónico (Boneva, Krout y Frohlich; Nie y Erbring; citado en Wasserman y Richmond, 2005) que han demostrado que las mujeres son más propensas a utilizar el correo electrónico para la comunicación personal a larga distancia, pero no para otras formas de comunicación.

Es importante destacar que, según lo encontrado en la investigación de Wasserman y Richmond, los hombres son más propensos a usar los sitios web que proporcionan información financiera (62,5%), del gobierno (53,5%), noticias y eventos actuales (84,3%) e información sexual explícita (23,9%), mientras que, las mujeres son más propensas a usar sitios web para aficiones y asuntos prácticos, informaciones sobre cultos e iglesias (23,7%), de cocina y recetas (42,4%) y menos propensas a utilizar la web para el entretenimiento y la interacción personal ( $r=-0,582$ ;  $p<0,01$ ;  $S.E=0,11$ ).

Con respecto al rendimiento académico diversos estudios han encontrado que existe una relación directa de éste con la variable sexo, de modo que las mujeres suelen tener un rendimiento académico superior que los hombres (Rodríguez, Fita y Torrado; González; Montero y Viilalobos; citado en Vargas, 2007).

En relación a esto, autores como Echavarri, Godoy y Olaz (2007) sugieren que las diferencias de género en el rendimiento académico se deben mayormente a diferencias en habilidades cognitivas y sociales. En función de esto, las mujeres muestran mejor



rendimiento en el área verbal y los hombres en la de razonamiento. Además, evidencian diferencias en sus habilidades sociales, motivación hacia el estudio y autoeficacia percibida. Por lo tanto, las mujeres serían más orientadas al “ego” colaborando y cooperando más con sus compañeros, mientras que los hombres serían más orientados a la “tarea”, considerando que el éxito involucra competir y ser mejor que los otros (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita; Balaguer; citado en Oyarzún y cols., 2012).

Estos factores, junto a las características de las materias a estudiar (más orientadas a lo humanista), generarían un rendimiento académico mayor en las mujeres (Del Prette, Del Prette y Barreto citado en Oyarzún y cols., 2012).

Dado que existen escasas investigaciones sobre las diferencias de género existentes en el desarrollo tanto de las habilidades sociales como del nivel de rendimiento académico y la relación entre ambas, Oyarzún y cols (2012) realizaron una investigación en la cual exploraron la relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de estudiantes de secundaria y universitarios. Ya que las habilidades sociales presentan relación con la ansiedad social, variable de estudio de la presente investigación, resulta relevante para la misma tomar en cuenta los resultados obtenidos por estos autores.

Para evaluar la relación entre las variables de su estudio, Oyarzún y cols. realizaron dos estudios, de los cuales el segundo es el que compete a los fines de esta investigación. En dicho estudio se aplicó un instrumento de medición de habilidades sociales con normas estandarizadas para la población de estudiantes universitarios colombianos, el Inventario de Comportamiento Interpersonal (ICI) y se realizó la medición del rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 200 estudiantes (50% mujeres y 50% varones) de segundo y tercer año de diferentes carreras profesionales de universidades de Colombia, con una edad promedio de 21,45 años.

Los resultados de este estudio en arrojaron que, en el caso de los varones, se observa una correlación positiva entre “asertividad hacia el otro sexo” y “rendimiento académico”, que indica que un aumento en el comportamiento asertivo al momento de vincularse con mujeres en un plano amoroso se acompañaría de un aumento en el rendimiento universitario, y viceversa ( $r = 0,29$ ,  $p < 0,035$ ).

En el caso de las mujeres, se observan asociaciones significativas y positivas entre “rendimiento académico” y “asertividad defensiva” que refleja la existencia de

comportamientos orientados a velar por los propios derechos ( $r = 0,21$ ,  $p < 0,039$ ), y con “asertividad con los amigos” indicando el adecuado desarrollo de conductas asertivas con el grupo de pares ( $r = 0,23$ ,  $p < 0,023$ ).

Correlaciones negativas se observan con: “actitud hostil”, indicando que el aumento de tendencias antagónicas hacia las otras personas, pudiendo usar la agresión para lograr los objetivos o protegerse a uno mismo, se acompaña de disminución en el “rendimiento académico” ( $r = -0,27$ ,  $p < 0,009$ ); “menosprecio del derecho de los otros” que mide la tendencia a ignorar los derechos de los demás ya sea como autoprotección o de forma instrumental ( $r = -0,26$ ,  $p < 0,01$ ); “agresividad general” indicando la presencia de comportamientos agresivos en general ( $r = -0,28$ ,  $p < 0,005$ ); y “hostilidad encubierta” indicador de dificultades para expresar adecuadamente la ira y la rabia ( $r = -0,32$ ,  $p < 0,002$ ). Es decir, en las mujeres, mientras la presencia de habilidades asertivas se asocia con el aumento del rendimiento, la presencia de indicadores de agresividad se relaciona con la disminución del mismo.

Oyarzún y cols (2012) interpretan estos resultados, explicando que las habilidades sociales le sirven a los hombres para mejorar sus relaciones interpersonales pero no para aumentar su rendimiento, mientras que en las mujeres el rendimiento si se relaciona con las habilidades sociales y, por ende, con la calidad de las relaciones interpersonales. La orientación a la colaboración y cooperación de las mujeres se traduce, según estos autores, en relaciones interpersonales más eficaces, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico, mediado por un mayor ajuste social.

Siguiendo la línea de investigación respecto a las diferencias de género, pero esta vez relacionadas con el uso de internet, Joiner, Gavin, Duffield, Brosnan, Crook, Durndell, Maras, Miller, Scott y Lovatt (2005), indican que algunas investigaciones han reportado que las diferencias de género influyen en el uso de Internet y que para explicar estas diferencias se cree que son importantes los factores psicológicos, afectivos y sociales. Debido a esto, realizaron una investigación donde uno de sus objetivos era averiguar si existen diferencias de género en el uso de internet.

La muestra del estudio estaba compuesta por 608 estudiantes de pregrado, específicamente del primer año de psicología de las universidades de Bath, Greenwich, Glasgow Caledonian, Kingston y Loughborough y la Universidad del Oeste de Inglaterra.

En total fueron 490 mujeres y 118 varones en un rango de edad que variaba entre los 17 y los 55 años ( $M=23$  años).

Según Joiner y cols. (2005), a todos los participantes se les entregó un cuestionario durante la primera semana del año académico que se utilizó para estudiar las actitudes de los estudiantes y el uso de Internet en la escuela, antes de comenzar la universidad. La encuesta constaba de las siguientes secciones: (a) estudiantes que poseen una computadora, (b) la titularidad de una cuenta de correo electrónico personal, (c) la propiedad de una página web, (d) una medida general de la experiencia en Internet, (e) una escala de la ansiedad a internet, y (f) una escala de identificación con el internet.

Por lo tanto, para investigar si existían diferencias de género en el uso de Internet de los participantes, Joiner y cols (2005) examinaron primero, el número y el porcentaje de hombres y mujeres que tenían una computadora, una dirección de correo electrónico personal y los que tenían su propia página web; lo que encontraron es una diferencia de género significativa en la proporción de hombres y mujeres que tuvieron su propia página web: 9% de los varones en comparación con 3% de las mujeres ( $\chi^2 = 8,2$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,05$ ), sin embargo, no hubo diferencias de género en ser dueño de una computadora o tener una dirección de correo electrónico personal.

Asimismo encontraron, que el uso total de Internet en los hombres fue superior que el de las mujeres (Mann-Whitney,  $z = 3,0$ ,  $df = 481$ ,  $p < 0,01$ ) y que también hubo una serie de diferencias de género en el uso general de la Internet, puesto que los varones fueron significativamente más propensos a usar los sitios web de juego (Mann-Whitney,  $z = 3,5$ ,  $df = 545$ ,  $p < 0,01$ ), y para descargar material de Internet (Mann-Whitney,  $z = 4,5$ ,  $df = 545$ ,  $p < 0,01$ ), y para descargar material de Internet (Mann-Whitney,  $z = 5,6$ ,  $df = 560$ ,  $p < 0,01$ ), sin embargo, no se encontraron diferencias de género en el uso del internet para la comunicación.

En este sentido, se observa que en diferentes investigaciones se ha encontrado que los hombres que son estudiantes universitarios de pregrado y que tienen un uso problemático de internet, son más propensos a usar las actividades interactivas en tiempo real que implican juegos en línea, sin embargo, para el chat no se encontraron diferencias significativas en cuanto al género (Frangos et al.; Li et al.; Morahan-Martin y Schumacher; Charlton y Danforth; Caplan, Williams y Yee; citado en Tekinarslan y Gürer, 2011). Asimismo, Kirschner y Karpinski (citado en Tekinarslan y Gürer, 2011) revelan que los

estudiantes que reportan problemas académicos son más propensos a utilizar la Internet para propósitos de redes sociales.

En función de las dimensiones del PIU, Tekinarslan y Güner (2011) también concluyeron que los estudiantes que usan internet para chatear, como entretenimiento y para realizar actividades en redes sociales son más propensos a sentirse solos y llevan a cabo tales actividades por comodidad social, es decir, que pueden experimentar sentimientos de seguridad y protección siendo parte de estas fuentes de intercambio social.

En relación con esto Caplan (2007) expresa que las dificultades psicosociales (como la soledad y las bajas habilidades sociales) predisponen a algunos usuarios de la red a desarrollar cogniciones y comportamientos relacionados con su actividad en línea que producen resultados negativos en su vida cotidiana. Asimismo, Kubey et al. y Chen y Peng (citado en Castaño-Muñoz, 2010) expresan que en aquellos estudiantes en los que los niveles de intensidad de uso son demasiado elevados, se pueden generar síntomas como falta de sueño, dificultades a nivel social o depresión. Por tanto, esta parece ser una relación bidireccional.

Una de estas dificultades psicosociales es la ansiedad social, la cual hace referencia a un miedo intenso a hacer el ridículo y a ser objeto de humillaciones por parte de los demás en medio de situaciones sociales (Asociación Americana de Psiquiatría, citado en Zubeidat, 2005). Se produce como un sentimiento desagradable de temor y de autoconsciencia negativa, acompañada de manifestaciones fisiológicas molestas en situaciones sociales (Leitenberg citado en Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot, 2012).

Walsh (citado en Robles, Espinosa, Padilla, Álvarez y Páez, 2008), también sugiere, que la ansiedad social es el resultado del aprendizaje social de formas exageradas y/o incorrectas de significar los eventos sociales. De hecho, este autor comenta que la importancia de estas maneras inapropiadas de percibir lo que ocurre (distorsiones cognitivas) en la génesis y mantenimiento de la ansiedad social, ha llevado a algunos autores a otorgarle un rasgo de vulnerabilidad cognitiva (Roth y Heimberg, 2006).

Este estado de ansiedad provoca que las personas sientan desasosiego y un miedo exagerado y constante a actuar de manera avergonzante en situaciones de reunión social. Estos sentimientos suelen estar ligados a una poca aceptación por parte de los compañeros de curso y/o amigos y a una autoestima deteriorada (Jadue, 2001).

Para explicar el origen, curso y mantenimiento de la ansiedad ante la interacción social producto de la exposición a situaciones sociales, se han planteado desde hace años diversas propuestas (Zubeidat, Salinas y Sierra, 2009). Sin embargo, todavía no existe un conocimiento completo de los factores etiológicos que dan lugar a las dificultades de interacción interpersonal. Los más estudiados fueron los evolucionistas, familiares, evolutivos, psicológicos, neurobiológicos y socioculturales. Al parecer, la combinación de varios de estos factores acentúa más la ocurrencia de dicha experiencia (Sierra, Zubeidat y Parra, 2006).

En los factores evolucionistas, Trower y Gilbert (citado en Sierra y cols., 2006) y Trower, Gilbert y Sherling (citado en Sierra y cols., 2006) defienden en su planteamiento teórico, que la conducta social tiene una naturaleza biológicamente preparada e indican que la ansiedad social es el resultado de la activación de sistemas primitivos de valoración/respuesta evolucionados contra las amenazas existentes dentro de la misma especie (intraespecie), los cuales han jugado un papel central en el desarrollo de los grupos sociales. Así, el desarrollo inadecuado de dichos sistemas puede dar lugar a los procesos patológicos que caracterizan a los individuos que padecen ansiedad social.

Según esta perspectiva, los individuos socialmente ansiosos serían incapaces de actuar de un modo hedónico (la atención no estaría centrada en el *self* sin lugar a la comparación con el otro, convirtiéndose las interacciones sociales en situaciones apetecibles y agradables), mostrando una mentalidad agónica (la atención se focalizaría en el *self*, comparándose con el otro, resultando sus interacciones sociales en situaciones amenazantes y peligrosas) que marcaría los procesos de pensamiento de estas personas desde una perspectiva defensiva (Sierra y cols., 2006).

De acuerdo con otra perspectiva, los seres humanos se mostrarían susceptibles a determinadas manifestaciones comportamentales, tales como la crítica, el enfado y distintas maneras de desaprobación social, experimentando ansiedad social en alguna etapa de su vida, siendo más frecuente y alcanzando sus niveles más altos durante la adolescencia, debido al incremento de las demandas sociales en esta etapa del ciclo evolutivo. Además, se comienzan a hacer conscientes de que la propia apariencia y el propio comportamiento serían los pilares de la evaluación de los demás y de que sus opiniones pueden ser contradictorias a las de los otros (Botella et al., citado en Sierra y cols., 2006). Estas

circunstancias junto a otro tipo de factores como el desarrollo de la autoconciencia y la habilidad de aceptar el punto de vista de los demás serían requisitos significativos para valorar el surgimiento de la ansiedad social (Sierra y cols., 2006).

En cuanto a los factores neurobiológicos, Rapee y Heimberg (citado en Sierra y cols., 2006) resaltan la posible importancia de los factores genéticos en el desencadenamiento de los síntomas de ansiedad. A pesar de algunas investigaciones realizadas, en la actualidad faltan datos que proporcionen un apoyo empírico directo a la posible transmisión genética de la ansiedad social (Sierra y cols., 2006)

En relación a los factores psicológicos, Schlenker y Leary (citado en Sierra y cols., 2006) defienden que la ansiedad social tiene lugar cuando el individuo está motivado para dar una buena impresión de su persona ante los demás, pero mantiene ciertas dudas con respecto a su capacidad para conseguirlo. En esta línea, se ha propuesto que los individuos que padecen ansiedad social se muestran inquietos como resultado de los pensamientos preocupantes relativos a la activación fisiológica, a su ejecución y a la percepción que tienen las demás personas de ellos. Este hecho les lleva a experimentar altos niveles de ansiedad, repercutiendo negativamente en su ejecución social.

Otros factores psicológicos que han cobrado una importancia considerable según Echeburúa (citado en Sierra y cols., 2006) son los factores de aprendizaje, tales como los déficit en habilidades sociales o la ansiedad condicionada. También, ciertos esquemas cognitivos juegan un papel principal en la dirección que puede tomar la conducta de un individuo aquejado de ansiedad social, por lo que se trataría de esquemas que apelan a las creencias básicas sobre el *self*, las reglas rígidas de funcionamiento asociadas al funcionamiento social y los supuestos disfuncionales (Clark y Wells, citado en Sierra y cols., 2006).

Por último, en los factores socioculturales, la ansiedad social fue explicada por Schlenker y Leary (citado en Sierra y cols., 2006) mediante la teoría de la autorepresentación y la conducta interpersonal, por lo que se ha concluido que cualquier aspecto que ejerce algún impacto sobre los componentes de esta teoría (motivación para impresionar a los demás y probabilidad subjetiva de conseguirlo), también influirá sobre la experiencia de ansiedad social. Según dicha teoría, se ha dejado claro que el juicio de la

propia persona, acerca de la impresión que causa en los demás para alcanzar las metas que desea, cobraría un papel central en la experiencia de la ansiedad social.

Estos autores, según Sierra y cols. (2006), defienden que las personas pueden cometer errores cuando emiten juicios sobre la impresión que causan en los demás. Tendiendo a comparar el juicio o las reacciones que se reciben con sus estándares internos, dando lugar a diferencias significativas entre individuos que juzgan la misma situación. Entonces, cuanto más elevado sea el criterio de comparación más va a ser el nivel de ansiedad social experimentado.

Por otro lado, ciertos sistemas de valores culturales tendrían un papel central en la interacción y la ansiedad social, estableciendo una influencia diferencial de los mismos sobre el funcionamiento en grupo y el individual. Algunos pueden fomentar la soledad y el establecimiento escaso de contactos interpersonales de modo puntual, mientras que otros pueden considerar de gran valor el apoyo y la colaboración entre los miembros del grupo social (Sierra y cols., 2006).

Actualmente, existe una multitud de modelos explicativos sobre la ansiedad social. Los modelos cognitivo-conductuales destacarían la relevancia del posible papel de la vulnerabilidad biológica y psicológica, las situaciones estresantes y los procesos de aprendizaje por condicionamiento directo (clásico o vicario) en la adquisición y el mantenimiento de la ansiedad social (Zubeidat y cols., 2009).

Olivares y Caballo (citado en Zubeidat y cols., 2009) proponen un modelo sobre la posible existencia de una asociación entre un contexto social negativo y un conjunto de variables propias del individuo que provocarían la génesis de la ansiedad ante la interacción social. Las variables asociadas al ámbito familiar, al escolar y a otros contextos, cobrarían importancia dentro de dicho contexto social. Además, según Zubeidat y cols. (2009) la incertidumbre percibida por el individuo y las respuestas de escape y de evitación ejercerían un papel fundamental en el inicio, desarrollo y mantenimiento de la ansiedad social.

Por su parte, los modelos cognitivos se basan en el procesamiento de la información y ponen énfasis en los factores que repercutirían negativamente en la modificación de los pensamientos negativos en situaciones sociales. Destaca el modelo cognitivo de la ansiedad social de Clark y Wells (citado en Zubeidat y cols., 2009), quienes indican que los sujetos

que experimentan ansiedad social tendrían una motivación elevada para mostrar una impresión favorable de sí mismos, independientemente de la inseguridad que mantienen con respecto a su capacidad para alcanzar este objetivo en ciertas situaciones interpersonales (Zubeidat y cols., 2009).

En la actualidad, los trabajos sobre la ansiedad social se preocupan más por el estudio de diferentes subtipos de la misma, ya que desde la aparición del DSM-III-R se considera que la ansiedad social puede tomar dos formas: específica y generalizada (Zubeidat, Parra, Sierra y Salinas, 2006).

Según esto, Turner et al. (citado en Zubeidat, Sierra y Parra, 2007) establecen una categoría de ansiedad social generalizada, incluyendo a los pacientes que temen situaciones sociales en general, como ir a fiestas o reuniones sociales e iniciar o mantener conversaciones. Y otra categoría de ansiedad social específica que incluye a aquellas personas que manifiestan miedo sólo ante situaciones circunscritas, tales como hablar en reuniones, comer o escribir en público. En este sentido, en función de estas categorías, la presente investigación, estaría más orientada a la exploración de la ansiedad social que se da de forma general ante diversos contextos o actividades.

Sin embargo, la tarea de determinar subgrupos de ansiedad social es bastante compleja por múltiples razones, pero principalmente por la vaga conceptualización de la ansiedad social específica y generalizada (Zubeidat y cols., 2006), por lo cual no suele ser tomada en cuenta con frecuencia para fines de investigación.

Es por esto, que en la mayoría de las ocasiones se toma en cuenta solo el constructo de ansiedad social sin categorizarlo, incluyendo en él a las personas que evitan situaciones e interacciones sociales con el fin de evadir o escapar de evaluaciones negativas realizadas por otros. La evitación puede ser un comportamiento estratégico planificado, por ejemplo, cuando las personas con ansiedad social evitan intencionalmente situaciones como fiestas, conversaciones o discursos públicos (Hazen y Stein, citado en Rinck, Rörtgen, Lange, Dotsch, Wigboldus y Becker, 2010).

Además, las personas con altos niveles de ansiedad social son menos propensas a iniciar conversaciones o mantener el contacto visual durante las mismas (Schlenker y Leary, citado en Rinck y cols. 2010). Como resultado de esto, la gente puede experimentar que estar con estas personas es incómodo (Meleshko y Alden, citado en Rinck y cols.



2010), y, de esta manera, la temida profecía de ser evaluados negativamente por otros se cumple.

Esto conlleva a un distanciamiento interpersonal que, según Brady y Walker (citado en Rinck y cols. 2010), es más grande cuando la situación despierta ansiedad. Por lo tanto, dado que las personas con ansiedad social encuentran las conversaciones y otras interacciones sociales más amenazantes que los individuos no ansiosos, mientras mayor nivel de ansiedad experimente la persona, mayor distancia tomará en su interacción con el otro (Rinck y cols. 2010).

Estos sentimientos de angustia que experimenta una persona con ansiedad social, conducen a una preferencia por la interacción social en línea y esto a su vez genera resultados negativos en el uso de Internet, por lo cual estas personas están muy motivadas para buscar encuentros de bajo riesgo comunicativo (Schlenker y Leary; Leary; Leary y Kowalski, citado en Caplan, 2007).

Basado en estos antecedentes, Caplan (2007) realizó una investigación en la cual planteó como hipótesis que las personas ansiosas socialmente serán más propensas que los que no son socialmente ansiosos a preferir la interacción social en línea, ya que perciben su auto-presentación más eficaz en las relaciones online que en las interacciones cara a cara (Noonan, citado en Caplan, 2007).

En esta investigación, el autor seleccionó una muestra de 343 estudiantes de la Universidad de Delaware en Estados Unidos (239 mujeres / 104 hombres), con edades comprendidas entre 18 y 28 años. Las variables medidas fueron: (a) soledad (20-item UCLA Loneliness Scale), (b) ansiedad social (Social Avoidance and Distress (SAD) scale), (c) preferencia por la interacción social online (escala desarrollada por Caplan donde los participantes califican desde 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), cuatro declaraciones relacionadas la preferencia para la interacción social en línea), (d) resultados negativos del uso de la internet (los participantes calificaron su agrado en una escala que va de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), con tres declaraciones que indicaban que habían experimentado resultados negativos debido a su uso de Internet) y (e) variables exógenas (se especificaba el sexo de los participantes y un autoreporte de la frecuencia de tres comportamientos PIU que contengan resultados negativos, es decir, con qué frecuencia

participan en los juegos de azar en línea, jugar juegos en línea interactivos y visualizar material sexualmente explícito en línea).

Al realizar los análisis correspondientes, Caplan encontró que la correlación de Pearson entre la ansiedad social y la soledad fue significativa ( $r = 0,64$ ,  $p < 0,01$ ). Además, tanto la soledad ( $r = 0,34$ ,  $p < 0,001$ ) como la ansiedad social ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,001$ ), se correlacionaron significativamente con una preferencia para la interacción social en línea.

Mediante un análisis de regresión múltiple, el investigador obtuvo que el género representa el 2% de la varianza explicada en las puntuaciones de preferencia para la interacción social en línea ( $R^2 = 0,02$ ,  $F(1, 341) = 6,76$ ,  $p = 0,01$ ), mientras que la ansiedad social incrementó el porcentaje de varianza explicada en otro 9% ( $R^2 \text{ Change} = 0,09$ ,  $F \text{ Change}(1, 339) = 36,62$ ,  $p < 0,001$ ).

Asimismo, encontró que el género era un importante predictor directo de la ansiedad social ( $B = 0,13$ ,  $p < 0,05$ ), ya que los puntajes de los hombres en ansiedad social tiende a ser más altos que las puntuaciones de las mujeres, y que la ansiedad social es un predictor significativo y directo de la preferencia por la interacción social en línea ( $B = 0,49$ ,  $p < 0,001$ ), además, dicha preferencia fue el predictor directo más fuerte de resultados negativos por el uso de internet ( $B = 0,44$ ,  $p < 0,001$ ).

Por otra parte, tanto los juegos de azar en línea ( $B = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ) y los juegos interactivos en línea ( $B = 0,14$ ,  $p < 0,05$ ), son importantes predictores de los resultados negativos del uso de internet (perder clases o no ir al trabajo por realizar actividades online, tener problemas con el trabajo o la escuela por estar online y perder compromisos sociales por realizar actividades online), sin embargo, el material en línea sexualmente explícito no resultó ser un predictor significativo de resultados negativos por el uso de la red ( $B = 0,12$ ,  $p = 0,053$ ).

En función de los resultados obtenidos, el autor propone que las preferencias comunicativas interpersonales y la percepción de la eficacia en la auto-presentación puede jugar un papel importante en la etiología del uso problemático del internet. Además, los resultados actuales indican que los propios pensamientos y actitudes sobre la interacción cara a cara y las sociales vía online, son mediadores importantes de la relación entre la ansiedad social y los resultados negativos asociados al uso de la red.

Por lo tanto, los resultados también indican que la ansiedad social representa un predictor potente del PIU, ya que proporciona una motivación clara de por qué algunas personas pueden preferir el nuevo contexto interpersonal disponible en las comunicaciones mediadas por computadora. Asimismo, resulta importante destacar que, Caplan encontró que el sexo es un predictor directo y significativo de la ansiedad social, ya que los hombres tienden a tener mayores puntajes en la ansiedad social que las mujeres.

En este sentido, relacionado con los hallazgos de Caplan, Robles, Caballo, Salazar y el Equipo CISO-A México (citado en Robles y cols., 2008) demostraron que las mujeres mexicanas, en comparación con los hombres, presentan una mayor intensidad de ansiedad social y que son diferentes las situaciones que provocan malestar significativo en ambos sexos.

De acuerdo con Robles y cols. (2008), se ha tratado de ofrecer una serie de explicaciones al hecho de que las mujeres reporten más ansiedad social que los hombres, siendo una de éstas que los hombres ocultan con mayor frecuencia sus miedos. Esto puede deberse a que culturalmente es esperado que la mujer sea socialmente más activa que el hombre, por lo cual el hombre puede ser capaz de evitar ciertos tipos de situaciones sociales con mayor facilidad que la mujer, sin ser hostigado por su ausencia y sin experimentar tanta presión de los otros en su vida cotidiana. Un estudio sobre el género, el estatus social y la dependencia emocional demostró que son justamente estas características las que explican que las mujeres sean mayormente expuestas y afectadas por el estrés social (Turner y Turner, citado en Robles y cols., 2008).

Con la finalidad de constatar estas evidencias empíricas, Robles y cols. (2008) realizaron una investigación para evaluar la relación entre la ansiedad social de estudiantes universitarios mexicanos y variables socio-demográficas como el sexo. Para esto, seleccionaron una muestra de 103 estudiantes (55.3% mujeres y 44.7% hombres) de la Universidad Iberoamericana en el campus Santa Fé, México, con una edad promedio de 22.50, cursantes entre el primer y el onceavo semestre de su carrera profesional. Para recabar los datos utilizaron los instrumentos: (a) Evaluación breve del miedo a la evaluación negativa (BFNE-II), (b) Evaluación breve de dependencia emocional de Turner y Turner (1999), (c) Evaluación diagnóstica breve de fobia social (Mini-Spin) (Connor et al., 2000) y (d) Escala de ansiedad social de Liebowitz (LSAS).

Los resultados de la investigación de Robles y cols. arrojaron que las variables psicosociales que mostraron una asociación estadísticamente significativa con la ansiedad social fueron el estado civil ( $t=2.21$ ,  $p=.02$ ), el estatus laboral ( $t= -1.91$ ;  $p=.05$ ), la intensidad de miedos a la evaluación negativa ( $r=.53$ ,  $p\leq.01$ ) y el nivel de dependencia emocional ( $r=.28$ ,  $p\leq.01$ ).

De entre todas las variables psicosociales evaluadas, las que resultaron estadísticamente significativas en función del género fueron el miedo a la evaluación negativa ( $t=2.03$ ,  $p=.045$ ) y la dependencia emocional ( $t=1.17$ ,  $p=.032$ ), siendo las mujeres las que presentan mayores niveles de estas variables.

En función de estos resultados, los autores plantean que los estudiantes con ansiedad social, que han aprendido que los demás suelen juzgarlos y pueden ser temibles y que ellos no tienen las habilidades necesarias para interactuar en este mundo social complejo, suelen buscar información ambiental que soporte sus creencias negativas, dejando de lado las que las contradiga (Roth y Heimberg, citado en Robles y cols., 2008). Lo cual generará menos oportunidades de desarrollar y conservar relaciones sociales significativas, a nivel personal o profesional. En este sentido, esta investigación confirma los hallazgos de estudios previos, que indican que incluso los niveles moderados de ansiedad social están asociados con deterioro funcional significativo, lo cual se produce en mayor medida en mujeres (Dell'Osso y cols., citado en Robles y cols., 2008).

Algunos autores indican que estas diferencias en la ansiedad social no solo se deben al género, sino también al tipo de cultura en la cual se encuentra inmersa la persona, ya que actualmente, los estudios transculturales dividen el mundo en dos grupos: las culturas colectivistas y las individualistas (Hofstede, citado en Baeza-Velasco, Fénétrier y Gély-Nargeot, 2012).

Las sociedades colectivistas son aquellas en las cuales las personas construyen una armonía de grupo con la exclusión virtual de las propias necesidades individuales, en cambio, en las sociedades individualistas, los sentimientos y pensamientos individuales pueden reemplazar las necesidades de grupo (Brook y Schmidt, citado en Baeza-Velasco, Fénétrier y Gély-Nargeot, 2012). En función de esto, Caldwell-Harris y Aycicegi (citado en Baeza-Velasco, Fénétrier y Gély-Nargeot, 2012), sugieren que los conflictos entre los valores personales y los valores de la sociedad están asociados a la ansiedad social y a otros

síntomas clínicos.

Para comprobar esto, Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot (2012), realizaron una investigación cuyo objetivo fue comparar los niveles de ansiedad social, evaluada a través de la Escala de Ansiedad Social de Liebowitz (LSAS), de un grupo de estudiantes universitarios chilenos y franceses. Para ello, se escogieron a 85 estudiantes chilenos (34 hombres y 51 mujeres), con una edad promedio de 22,4 (17 a 31 años) y a 174 estudiantes franceses (56 hombres y 118 mujeres) con una edad promedio de 22,35 (20 a 29 años).

Los resultados de esta investigación arrojaron que los hombres franceses tienen puntuaciones significativamente superiores a los hombres chilenos en la subescala “temor” y en la escala total de la LSAS ( $p < ,05$ ). Además, se observa una tendencia a la significación estadística en la subescala “evitación” ( $p = ,054$ ) en la cual los jóvenes franceses tienen también puntuaciones más altas. Por lo tanto, observamos que los hombres franceses puntuaron significativamente más alto en esta escala que los hombres chilenos, mientras que las mujeres de ambos países no mostraron diferencias.

Desde el punto de vista de los factores culturales como el individualismo y el colectivismo, estos resultados contrastan con los de Heinrichs et al. (citado en Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot, 2012) quienes hallaron puntuaciones de ansiedad social superiores en las personas de países colectivistas, ya que las sociedades colectivistas tienen más reglas que rigen el comportamiento social para apoyar y proteger el grupo de identificación que las culturas individualistas. En este sentido, se sugiere que los niveles de ansiedad social pueden ser más elevados en los países donde las normas sociales son más estrictas, ya que las consecuencias de la ruptura de estas reglas son más graves (Delgado et al., citado en Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot, 2012).

Sin embargo, en la cultura latinoamericana, donde se ubica Venezuela, se ofrecen más modelos de comportamientos sociales no ansiosos, además de una prevalencia más baja de experiencias de aprendizaje negativas (como ser criticado o rechazado por figuras de autoridad), por lo que las personas de estos países podrían experimentar menos ansiedad social que las personas de países individualistas o los países de Asia Oriental (Schreier et al., citado en Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot, 2012).

Siguiendo la misma línea de investigaciones sobre el comportamiento de la ansiedad social y las variables relacionadas a ella, Jadue (2001) indica que puntajes altos en la

ansiedad social hacen que las personas sientan desasosiego y un miedo exagerado y constante a actuar de manera avergonzante en momentos donde se encuentra reunido un grupo de gente. Estos sentimientos suelen estar ligados a una poca aceptación por parte de los compañeros de curso y/o amigos y a una autoestima deteriorada.

Asimismo, este autor plantea, como parte de la explicación de sus resultados, que estos sentimientos de bajo logro personal y dificultades para la interacción colocan a un estudiante en una situación de alto riesgo de tener bajo rendimiento académico y, en ocasiones, de ser rechazado o excluido de su entorno social (Jadue, 2001).

Este rechazo por parte de los otros suele generar desconfianza ante las interacciones sociales. En este sentido, Moral (2001) expresa que la ansiedad social es una de las causas que predominantemente motiva a los jóvenes a buscar relaciones en Internet. Las personas que experimentan una fuerte ansiedad en determinados ámbitos sociales al conocer o tener que hablar con personas desconocidas, tienen en el internet una forma fácil de evitar esas sensaciones, ya que el anonimato visual de los comunicadores y la carencia de la co-presencia de los participantes aumentarían las posibilidades de la interacción, son estas razones las que constituyen para muchos la magia de las relaciones en línea. Este tipo de relaciones sirve como un atajo para conocer a alguien, evitando el tiempo y el esfuerzo que implica una interacción cara a cara. En cuanto a esto, McKenna y Bargh (2000), afirman que forjar relaciones sociales es muy difícil para aquellos individuos que experimentan altos niveles de ansiedad en situaciones sociales. Por esta razón, toman el internet como herramienta para satisfacer sus necesidades de intercambio social.

McKenna y Bargh (1999, citado en Makenna y Bargh, 2000) hallaron en sus investigaciones que la ansiedad social es un fuerte predictor de la posibilidad de que una persona mantenga relaciones sociales por medio de Internet. Se evidenció que aquellos sujetos que tuvieron un mayor puntaje de ansiedad social son más propensos a sentirse cómodos manteniendo relaciones con los demás a través de la red. Por otra parte, las personas con altos niveles de ansiedad social tienen más probabilidad de haber formado amistades y relaciones amorosas vía Internet.

Estos autores plantean que existe la posibilidad de que estas relaciones cercanas establecidas vía web, disminuyan los sentimientos de ansiedad social en el ámbito offline, ya que podría ser que la interacción social exitosa en línea de lugar a un aumento en la

autoestima y de sentimientos de autoeficacia en la persona, lo que generaría más confianza en sus habilidades sociales al momento de interacciones cara a cara. Sin embargo, esta hipótesis no ha sido confirmada ya que en la mayor parte de las investigaciones se hace referencia al efecto negativo que el uso de internet con fines sociales puede tener en los individuos con ansiedad social, incluso generando en estos un aislamiento de su entorno (McKenna y Bargh citado en Makenna y Bargh, 2000).

En resumen, los sujetos que presentan ansiedad social suelen preferir el uso de internet para interactuar con otras personas dada su necesidad de buscar encuentros de bajo riesgo comunicativo, lo que suele generar un uso problemático de esta herramienta (Caplan, 2007) y, esta dificultad en el contexto social a su vez disminuye su capacidad para tener éxito académico (Jadue, 2001).

De acuerdo con todos los antecedentes teóricos y empíricos mencionados anteriormente, la realización de este trabajo de grado se enfoca en determinar cómo las variables intensidad de uso de internet, preferencia de uso de internet, ansiedad social y sexo predicen el rendimiento académico de estudiantes universitarios de pregrado de la UCAB.

## **Método**

### **Problema**

¿La intensidad de uso de internet, la preferencia de uso de internet, la ansiedad social y el sexo predicen el rendimiento académico en estudiantes universitarios?

### **Hipótesis General:**

La intensidad de uso de internet, la preferencia de uso de internet, la ansiedad social y el sexo predicen el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

### **Hipótesis Específicas:**

Las mujeres tienen un mayor rendimiento académico que los hombres.

Los estudiantes universitarios que presentan un puntaje más alto en la variable ansiedad social tienen un menor rendimiento académico.

Los estudiantes universitarios que presentan un mayor puntaje en la variable intensidad de uso de internet tienen un menor puntaje en rendimiento académico.

Los estudiantes universitarios que tienen mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines educativos tienen un mayor rendimiento académico.

Los estudiantes universitarios que presentan un mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines sociales tienen un menor rendimiento académico.

Los estudiantes universitarios que presentan un mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento tienen un menor rendimiento académico.

Los estudiantes universitarios que presentan un mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines sexuales tienen un menor rendimiento académico.



## **Definición de variables**

### **Variable Dependiente:**

#### **Rendimiento Académico**

Definición conceptual: constructo mediante el cual se valoran las habilidades y conocimientos desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro, 2003).

Definición operacional: Promedio de notas total obtenido durante la carrera que los estudiantes cursan actualmente, recabado del Sistema de Administración Académica Banner de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), al cual se accedió previo consentimiento informado de cada uno de los sujetos de la muestra (ver Anexo A). Este promedio de notas va desde 10 hasta 20 puntos.

### **Variables Independientes:**

#### **Intensidad de uso de internet**

Definición conceptual: combinación de la cantidad de días a la semana de conexión a la red y el promedio de duración de cada sesión en internet (Castaño-Muñoz, 2010; Castaño-Muñoz y Senges, 2011 y Castaño-Muñoz, 2011), que puede producir patrones incontrolados de uso de internet, que a su vez podrían provocar efectos negativos en la vida de las personas (Kim, LaRose y Peng, 2008).

Definición operacional: autorreporte del sujeto en la Escala de Intensidad de Uso de Internet elaborada por Castaño-Muñoz (2011), en la cual los estudiantes deben seleccionar de una serie de opciones dadas, la duración promedio en horas de cada sesión de conexión y cuantos días a la semana se conecta a internet. Por lo tanto, el ítem 1 es valorado de la siguiente manera: (a) Menos de 1 hora, (b) entre 1 y 2 horas, (c) entre 2 y 3 horas, (d) entre 3 y 4 horas, (e) entre 4 y 5 horas y (f) más de 5 horas; mientras que el ítem 2 tiene las

siguientes alternativas: (a) 1 día o menos, (b) 2,3 ó 4 días a la semana y (c) más de 4 días a la semana.

### **Preferencia de uso de Internet**

Definición conceptual: propósitos u objetivos hacia los cuales está dirigida la actividad online, los cuales se ubican bajo cuatro categorías, en función de las propuestas de diversos autores como Meerkerk et al., Caplan (citado en Meerkerk et al., 2006) y Suler (citado en Estévez, Bayón, Fernández y de la Cruz, 2003) estas son: (a) fines educativos, abarca principalmente búsqueda y recopilación de información académica, artículos de interés educativo, recopilación de literatura, elaboración de trabajos para la universidad; (b) sociales, se refiere principalmente a navegar en páginas de redes sociales, mensajería instantánea, etc.; (c) de entretenimiento, abarca principalmente juegos, descarga de música, videos y películas; y (d) sexuales, hace referencia principalmente búsqueda y descarga de material erótico visual y establecimiento de vínculos o contactos con fines sexuales.

Definición operacional: puntaje obtenido por el sujeto en relación a su preferencia por las actividades online indicadas en cada ítem (ver Anexo C), las cuales están ubicadas dentro de cuatro categorías: fines educativos, sociales, de entretenimiento y sexuales. El sujeto debe puntuar del 1 al 5 cada una de las cuatro categorías en función de su preferencia de uso, obteniendo 4 puntajes (uno para cada una de las categorías) y las respuestas son codificadas de la siguiente manera: 1-ninguna preferencia, 2-menor preferencia, 3-indiferente, 4-mayor preferencia y 5-extrema preferencia. Esta escala no cuenta con un puntaje total, sino que se toma por separado los puntajes asignados por los participantes a cada categoría, por lo que la puntuación máxima para cada ítem es de 5 y la mínima de 1, de esta forma se obtiene una estimación de la preferencia donde a mayor puntaje en cada respuesta mayor preferencia de uso hacia las actividades indicadas en el ítem (Antuña y Brando, 2011).

**Ansiedad social:**

Definición conceptual: miedo intenso a hacer el ridículo y a ser objeto de humillaciones por parte de los demás en medio de situaciones sociales (Asociación Americana de Psiquiatría, citado en Zubeidat, 2005). Dicha ansiedad provoca que las personas sientan desasosiego y un miedo exagerado y constante a actuar de manera avergonzante en momentos donde se encuentran reunidas un grupo de personas. Estos sentimientos suelen estar ligados a una poca aceptación por parte de los compañeros de curso y/o amigos y a una autoestima deteriorada (Jadue, 2001).

Definición operacional: puntuación total que obtiene el sujeto en la Escala de Evitación y Angustia Social (Social Avoidance and Distress Scale, SAD, ver Anexo D) de Watson y Friend (citado en Comeche, Díaz y Vallejo, 1995). El sujeto debe indicar si cada una de las 28 afirmaciones presentadas son verdaderas “V” o falsas “F”, dependiendo de si reflejan sus reacciones o no; la mitad de ellos corresponde al malestar subjetivo en situaciones sociales y la otra mitad a la evitación activa o deseo de evitar dichas situaciones (Zubeidat, Fernández y Sierra, 2006).

La escala posee ítems negativos (N) y positivos (P); los negativos se codifican con 1 punto por cada contestación indicada como verdadera y 0 a las indicadas como falsas y en los positivos los valores se invierten ( $v = 0, f = 1$ ), por lo que la puntuación mínima es 0 y la máxima 28. A mayor puntaje mayor evitación y angustia social en el sujeto.

**Sexo**

Definición conceptual: Características de tipo biológicas que diferencian a la mujer del hombre.

Definición operacional: Autoreporte que hace el sujeto de su sexo, al marcar en el espacio correspondiente de las escalas presentadas, la letra M si es mujer o la letra H si es hombre. Esta variable se codificará con el número 1 si el sujeto es mujer y con el número 0 si el sujeto es hombre.

**Variables a controlar:**

Edad: de acuerdo con la literatura, la intensidad de uso de internet, la preferencia de uso de la red y el rendimiento académico varían en función de la edad del sujeto, por lo cual se usa la homogenización como técnica de control de esta variable, en función de la cual se incluirá en el estudio estudiantes universitarios cuya edad oscile entre 18 y 25 años.

Carrera: dado que se han encontrado diferencias en cuanto al uso que se hace de la red en función de la carrera que estudien los participantes, se utiliza como técnica la aleatorización, por lo cual la muestra de estudio está conformada por diversas carreras dadas en la UCAB seleccionadas al azar, tanto anuales como semestrales.

Año/semestre de la carrera: esta variable es controlada ya que es necesario poder obtener el promedio de notas de los estudiantes en lo que va de la carrera, por lo cual son seleccionados aquellos cursantes del segundo año o, su equivalente, del tercer semestre de la carrera en adelante, utilizando la técnica de aleatorización para seleccionar los años y semestres restantes en los cuales se realiza la aplicación de los instrumentos respectivos.

**Tipo de investigación**

El presente estudio, según el grado de control que se ejerce sobre las variables, se encuentra enmarcado dentro de una investigación no experimental o ex post facto que, de acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), hace referencia a “la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes” (p. 504), esto debido a que ya se dio su efecto o a que éstas no son manipulables. En este sentido, todas las variables independientes (intensidad de uso de internet, preferencia de uso, ansiedad social y sexo) son variables que ya ocurrieron o que hacen referencia a características propias de los estudiantes, por lo cual no son manipulables por las investigadoras.

De acuerdo con el tiempo en el cual se desarrolla, las variables anteriormente mencionadas son medidas mediante un único registro en un solo momento (durante el periodo académico 2013-2014) para cada sujeto, mediante los instrumentos correspondientes, por lo cual constituye una investigación de corte transversal. Por otra parte, en función de la naturaleza de la información recabada, el estudio es cuantitativo, ya

que se centra en aspectos de la realidad que son susceptibles de cuantificar, mediante la medición a través de instrumentos que otorgaran diversos puntajes que permitirán evidenciar el comportamiento de las variables en estudio (Sierra-Bravo, 1997).

Según la naturaleza de los objetivos y el grado de conocimiento en el área, este estudio es de tipo correlacional, ya que tiene como finalidad aclarar el grado de relación existente entre las variables en un contexto particular (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). El propósito principal de una investigación correlacional es determinar el comportamiento de una variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas (Toro y Parra, 2006).

De acuerdo con el uso que se le pretende dar al conocimiento obtenido, ésta es una investigación básica, debido a que busca principalmente acrecentar el conocimiento, hace énfasis en la adquisición de conocimientos y mejorará la comprensión del tema a investigar (Sierra-Bravo, 1997), sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas sino en aportar a la teoría ya existente (Moreno-Bayardo, 1993). En este sentido, el presente estudio pretende aportar información acerca del uso de una herramienta tecnológica como es el internet y cómo ésta puede afectar de distintas maneras a los universitarios y, siendo este un tema relativamente novedoso dentro del campo de la psicología, estos resultados aportan información valiosa para incrementar las evidencias teóricas y empíricas sobre este tema.

## **Diseño de Investigación**

En este estudio se empleó un diseño correlacional, con el fin de valorar si la intensidad de uso de internet, la preferencia de uso de internet, la ansiedad social y el sexo se relacionan, y de qué manera lo hacen, con el rendimiento académico. Asimismo, se pretendió evidenciar en qué medida estas variables se relacionan entre sí.

Este tipo de diseño permite medir el grado de relación que existe entre dos o más variables. El propósito principal de los diseños correlacionales es valorar cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Es decir, para intentar predecir el valor aproximado, en este caso, de la variable rendimiento académico de los estudiantes

universitarios, partiendo del valor que tienen en las variables intensidad de uso de internet, preferencia de uso, ansiedad social y sexo.

Para esto, en primer lugar, se valoraron las diferencias entre la variable dependiente del estudio y el sexo de los participantes mediante la prueba t de Student de grupos independientes y, además, se realizaron correlaciones bivariadas para evaluar la asociación entre las variables.

Para llevar a cabo la predicción que responde al problema de investigación, se realizó un análisis de regresión múltiple, el cual consiste en el estudio de “los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre una variable dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión” (Kerlinger y Lee, 2002).

Este tipo de análisis debe cumplir con los siguientes supuestos: relación no-bidireccional entre las variables independientes y la dependiente, susceptibilidad de presentar las relaciones mediante ecuaciones lineales, las variables deben estar expresadas de manera cuantitativa (Sierra-Bravo, 1981). Además, debe haber normalidad, homocedasticidad y no presencia de multicolinealidad entre las variables (Peña, 2009).

Al realizar los contrastes del análisis de regresión múltiple, se obtuvo el coeficiente de correlación múltiple (R) y el coeficiente de determinación ( $R^2$ ) que permitió valorar el grado de asociación del rendimiento académico con las variables predictoras y en qué medida éstas explican la varianza de la variable predicha.

## **Diseño muestral**

Esta investigación fue realizada tomando como población a estudiantes universitarios de pregrado de ambos sexos, pertenecientes a la Universidad Católica Andrés Bello e inscritos en el período académico 2013-2014, cuya edad se encuentre entre los 18 y los 25 años.

El muestreo fue de tipo no probabilístico, ya que no se puede estimar a priori la probabilidad de las muestras (Peña, 2009). En este sentido, el muestreo no probabilístico fue intencional o por conveniencia, en el cual “los investigadores deciden, según sus criterios de interés y basándose en los conocimientos que tienen sobre la población, qué elementos entrarán a formar parte de la muestra de estudio” (Peña, 2009, p.56). Con este tipo de muestreo es importante definir claramente los criterios de inclusión y exclusión y

acatarse a ellos estrictamente. En el caso de este estudio, se tomaron como principales criterios de inclusión que los estudiantes sean de pregrado y que cursen segundo año o, su equivalente, tercer semestre de la carrera en adelante.

Con respecto a la carrera que estudian los participantes de la muestra, fueron seleccionadas al azar, entre todas las carreras dadas en la UCAB, tanto anuales como semestrales. Se escogieron un total de seis de las 14 carreras dadas en pregrado, lo cual representa un 43% de las carreras representadas en la población en estudio.

Asimismo, en relación al año/semestre de la carrera, esta variable fue tomada en cuenta en función el criterio de inclusión antes mencionado, respecto a que los estudiantes deberán ser cursantes del segundo año o, su equivalente, del tercer semestre de la carrera en adelante. A partir de dicho criterio se seleccionaron al azar los años y semestres en los cuales se realizó la recabada de datos.

Con respecto al tamaño de la muestra, se seleccionó una  $n$  de 250, ya que, si bien Peña (2009) plantea que se suelen recomendar al menos 200 participantes en un análisis de regresión múltiple para obtener conclusiones válidas, en la presente investigación se seleccionó un número mayor de sujetos con la finalidad de obtener resultados más estables. Para esto se tomaron estudiantes universitarios de pregrado de ambos sexos, pertenecientes a la Universidad Católica Andrés Bello e inscritos en el período académico 2013-2014, cuya edad se encuentra entre los 18 y los 25 años.

## **Instrumentos**

### **Escala de Intensidad de Uso de Internet de Castaño-Muñoz (2011) (Ver Anexo B)**

Elaborada por Castaño-Muñoz (2011) y utilizada por este mismo autor en múltiples investigaciones, esta encuesta está conformada por dos ítems extraídos de los datos del Proyecto Internet Catalunya, los cuales son la duración promedio en horas de cada sesión de conexión y la cantidad de días a la semana que una persona se conecta a internet. Siendo el ítem 1 valorado de la siguiente manera: (a) Menos de 1 hora, (b) entre 1 y 2 horas, (c) entre 2 y 3 horas, (d) entre 3 y 4 horas, (e) entre 4 y 5 horas y (f) más de 5 horas; mientras que el ítem 2 tendrá las siguientes alternativas: (a) 1 día o menos, (b) 2, 3 o 4 días a la semana y (c) más de 4 días a la semana.

El puntaje total de la variable intensidad de uso de internet, según Castaño-Muñoz y Senges (2011), se basa en la combinación de ambos ítems para evitar la multicolinealidad, por lo que se asignan unos valores medios a cada una de las opciones de los dos ítems disponibles en la encuesta y se hace una combinación lineal de ellas que consiste en la multiplicación de los valores medios de cada individuo en cada uno de los ítems. Para realizar esto, los autores proponen asignar un valor de 0,5 a 7 a cada opción que compone el ítem 1, es decir, (a) Menos de 1 hora=0,5 ; (b) entre 1 y 2 horas=1,5 ; (c) entre 2 y 3 horas=2,5 ; (d) entre 3 y 4 horas=3,5 ; (e) entre 4 y 5 horas=4,5 y (f) más de 5 horas=7. Este valor se multiplicará por el valor de la respuesta que la persona de en el ítem 2, es decir, (a) 1 día o menos = 0,5 ;(b) 2,3 ó 4 días a la semana = 3 y (c) más de 4 días a la semana = 6.

Dado el uso extensivo que ha dado el autor a la mencionada escala y tomando en cuenta que la misma constituye un reporte de conductas, no se evidenció necesaria su validación para este trabajo de grado, por lo cual se consideró que su uso en esta investigación es viable y estaba lista para ser aplicada a los estudiantes de pregrado de la UCAB.

### **Escala de Preferencia de Fines de Uso de Internet de Antuña y Brando (2011) (Ver Anexo C)**

Elaborada por Antuña y Brando (2011), el instrumento está conformado por una pregunta general en la cual el sujeto debe identificar su preferencia por cuatro fines de uso de internet. Las 4 respuestas se enmarcan en una escala tipo Likert, que se codifica de la siguiente manera: 1-ninguna preferencia, 2-menor preferencia, 3-indiferente, 4-mayor preferencia y 5-extrema preferencia. Esta escala no cuenta con un puntaje total, sino que se tomarán por separado los puntajes asignados por los participantes a cada categoría, por lo que la puntuación máxima para cada ítem será de 5 y la mínima de 1, de esta forma se obtendrá una estimación de la preferencia donde a mayor puntaje en cada respuesta mayor preferencia de uso hacia las actividades indicadas en el ítem.

Los cuatro fines de uso de internet son: (a) Fines educativos: conformado por la búsqueda y recopilación de información académica, artículos de interés general, personal o académico, recopilación de literatura y otros materiales para la elaboración de trabajos para la universidad; (b) Sociales: incluye navegar en páginas de redes sociales como Facebook, Twitter, MySpace, entre otros, mensajería instantánea tales como MSN Messenger,



GoogleTalk, Yahoo! Messenger, Skype, salas de chat, entre otros; (c) Sexuales; tales como búsqueda, descarga y/o streaming de material erótico o pornográfico y establecimiento de vínculos o contactos con fines sexuales como salas de chat y por último (d) Entretenimiento: incluye juegos online, MMORPGs, descarga de música, videos y películas y streaming de música, videos y películas, por ejemplo: YouTube, Cuevana, Lastfm, Grooveshark, Pandora, etc.

Según Antuña y Brando (2011), estas categorías surgen de los estudios realizados por diversos autores, quienes han encontrado que ciertas actividades realizadas a través de la red predisponen y se asocian a un uso infrecuente del Internet. Entre estos autores, se cita a Meerkerk et al. (2006) quienes revisaron una serie de investigaciones con el objeto de identificar la capacidad predictiva que puede tener la finalidad de uso de internet en la aparición de patrones de uso problemático, encontrando que las actividades sociales constituyen un factor de riesgo para desarrollar un uso compulsivo de la red. Estos resultados coinciden con los encontrados por Caplan (citado en Meerkerk et al., 2006), puesto que encontró que la preferencia por los beneficios sociales que proporciona la red juega un rol clave en la etiología, desarrollo y resultados del uso problemático de internet.

Así mismo, Antuña y Brando (2011) reportan que Meerkerk et al. (2006) encontraron dos actividades predictoras del uso compulsivo de la red, las cuales son la búsqueda de material erótico y los juegos online interactivos. Suler también (citado en Estévez et al., 2003) encontró resultados similares y propuso dos grupos susceptibles ante la adicción a la red, uno de ellos son aquellos que usan la red para socializar y otro que recurre al internet para entretenerse sin establecer contacto interpersonal.

En la investigación realizada por Antuña y Brando (2011) en 154 estudiantes venezolanos de pregrado de la UCAB (57,1% mujeres), se reporta que el puntaje total en la Escala de Uso Compulsivo de Internet (CIUS) se correlaciona bajo aunque de forma significativa ( $p < .01$ ) con preferencia de uso con fines de entretenimiento ( $r = .316$ ), preferencia de uso con fines sexuales ( $r = .243$ ) y finalmente preferencia de uso con fines sociales ( $r = .209$ ), por lo que la única variable que no aparece relacionada de manera significativa con el CIUS es la preferencia del uso de internet con fines educativos. También encontraron que la preferencia de uso con fines sociales mostró relaciones significativas ( $p < .01$ ) aunque bajas con: preferencia de uso con fines educativos ( $r = .212$ ) y

preferencia de uso con fines de entretenimiento ( $r=.206$ ), así como también, preferencia de uso con fines de entretenimiento, mostró a su vez, relaciones bajas aunque significativas, con preferencia de uso con fines sexuales ( $r=.237$ ,  $p<.01$ ) y preferencia de uso con fines educativos de forma inversa ( $r= -.140$ ,  $p<.05$ ), lo cual se traduce en que los estudiantes que hacen uso de internet con fines de entretenimiento, muestran una ligera tendencia a usarlo con fines sexuales y a no usarlo con fines educativos.

Respecto a los instrumentos para medir el tipo de uso que se hace de la red, Jacobsen y Forste (2011) expresan que en estudios previos sobre la influencia de los distintos usos que se le dan a los medios electrónicos, los investigadores han medido dicho uso solo tomando en cuenta que durante un periodo de tiempo la persona le da un solo tipo de uso a la herramienta tecnológica. Mientras que, actualmente, los estudiantes universitarios y jóvenes usan los medios electrónicos de forma simultánea con otros medios, le dan distintos usos simultáneamente al mismo medio o los utilizan durante actividades que requieren una atención más focalizada, como las situaciones académicas. Por lo tanto, de acuerdo con estos autores, las evaluaciones en este sentido deben permitir la escogencia simultánea respecto al uso de la tecnología.

En este sentido, el presente instrumento plantea la posibilidad de ubicar a los estudiantes en función de varios tipos de uso que pueden ser llevados a cabo de manera simultánea.

Por lo tanto, debido a la validez y consistencia interna que posee esta escala en la población de estudiantes de pregrado de la UCAB (población objetivo del presente estudio), su uso en esta investigación resultaba viable y se encontraba lista para ser aplicada a los estudiantes de pregrado de dicha universidad.

### **Escala de Evitación y Angustia Social (SAD) de Watson y Friend (1969) (Ver Anexo D)**

Creada por Watson y Friend (1969, citado en Comeche, Díaz y Vallejo, 1995), el objetivo de esta escala es la evaluación de la tendencia a evitar las interacciones sociales y la ansiedad experimentadas en ellas (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Orgilés, 2003), es decir, se trata de un autoinforme muy apropiado para evaluar la ansiedad ante situaciones de interacción social (Orsillo, 2001; citado en Zubeidat et al., 2006).

En esta escala, el sujeto deberá indicar si cada una de las 28 afirmaciones presentadas son verdaderas “V” o falsas “F”, dependiendo de si reflejan sus reacciones o no. La mitad de los ítems corresponden al malestar subjetivo en situaciones sociales y la otra mitad a la evitación activa o deseo de evitar dichas situaciones (Zubeidat, Fernández y Sierra, 2006).

La escala posee ítems negativos (N) y positivos (P); los negativos se codifican con 1 punto por cada contestación indicada como verdadera y 0 a las indicadas como falsas y en los positivos los valores se invierten ( $v = 0$ ,  $f = 1$ ), por lo que la puntuación mínima es 0 y la máxima 28. A mayor puntaje mayor evitación y angustia social en el sujeto.

Las medias en la Escala de Evitación y Angustia Social (SAD) en la población de estudiantes fueron 11,20 y 8,24 para los hombres y mujeres respectivamente y presenta una excelente consistencia interna 0.94, la fiabilidad de la subescala de Evitación fue de 0,87, la de Ansiedad social de 0,85 y la fiabilidad test-retest al mes de 0,86 (Watson y Friend citado en Zubeidat et al., 2006; Comeche y cols, 1995).

En España, (Bobes y cols, García-López y cols, Villa y cols, citado por Chaves y Castaño, 2008) han puesto de manifiesto una alta consistencia interna (SAD  $\alpha=0,86$ ), indicando que también posee buenas propiedades psicométricas en población adolescente y adulta de lengua española.

En Chile, Pérez y Valenzuela (citado por Chaves y Castaño, 2008) realizaron la validación del instrumento, indicando que los resultados presentaron valores adecuados de consistencia interna para el SAD ( $\alpha = 0,86$ ), asimismo en otra investigación realizada en Colombia por Chaves y Castaño (2008), en una muestra de 211 participantes (59,72% mujeres), las edades oscilaron entre los 19 y 63 años, cuya media es 33,49 (DT= 10,79), el SAD presentó un  $\alpha$  de 0,85, lo que reafirma el hecho de que el instrumento posee valores adecuados de consistencia interna.

Sin embargo, Hofmann, DiBartolo, Holaway & Heimberg (citado por Chaves y Castaño, 2008) encuentran un error en la puntuación del ítem 19 (Cuando mis jefes quieren hablar conmigo, yo hablo con ellos tranquilamente). En la versión original de la escala Watson y Friend plantean que se califica con un punto si la persona responde verdadero, lo que agregaría un punto más al SAD y por ende una mayor puntuación en ansiedad social. Por esta razón, estos investigadores examinaron las propiedades psicométricas de la escala

con población clínica y no clínica, mostrando en los resultados que cuando se calificaba con un punto el ítem 19 la media era más alta (Media 8,8; DT= 6,11) en la muestra no clínica, por el contrario, cuando se calificaba correctamente la media disminuía (Media 8,06; DT= 6,27), por lo que el alfa de Cronbach fue de 0,93 para el SAD incorrecto y de 0,94 para el SAD correcto, sin embargo, aunque el ítem se elimine no cambia la consistencia interna del SAD incorrecto. Por esta razón, los investigadores sugieren corregir este error aunque la consistencia interna no se vea afectada (Chaves y Castaño, 2008).

Por lo tanto, debido a la validez y consistencia interna que posee esta escala en la población adulta de lengua española, chilena y colombiana, el uso de este instrumento en esta investigación resultó viable y se encontraba listo para ser aplicado a los estudiantes de pregrado de la UCAB.

## **Procedimiento**

En primer lugar, se procedió a seleccionar una muestra de 255 estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Católica Andrés Bello, la cual fue escogida mediante la aleatorización de las carreras y tomando en consideración que los estudiantes debían ser de segundo año o, su equivalente, tercer semestre en adelante. En base a esto, se seleccionaron los horarios más convenientes para obtener los datos de la muestra y se solicitaron los permisos correspondientes para realizar la aplicación en cada una de las escuelas seleccionadas. A los participantes se les aplicaron las escalas de Intensidad de Uso de Internet, Preferencia de Uso de Internet y Evitación y Angustia Social. Además, se les suministró un consentimiento informado, que cada estudiante debió firmar, para obtener el permiso de acceder a su récord académico.

Luego de obtener los datos de los estudiantes, se procedió a ingresar al Sistema de Administración Académica Banner de la Universidad Católica Andrés Bello, para acceder al promedio de notas de los alumnos seleccionados.

Una vez obtenidos los datos de las escalas y el promedio de notas de cada sujeto, se llevó a cabo el proceso de registro y codificación de los datos de los 255 sujetos, para analizarlos mediante el programa estadístico SPSS versión 22 y poder valorar el comportamiento descriptivo de las variables dependiente e independientes, la confiabilidad

de las escalas, calcular las *t* de Student y las correlaciones bivariadas. Posteriormente, se revisaron los supuestos necesarios para realizar el análisis de regresión múltiple y se obtuvo el coeficiente de correlación múltiple y de determinación, lo cual permitió dar respuesta al problema de investigación planteado.

Finalmente, en base a los resultados obtenidos, se realizó la discusión de los resultados en función de la literatura y se establecieron las conclusiones y recomendaciones pertinentes respecto a la relación de las variables: rendimiento académico, intensidad de uso de internet, preferencia de uso, ansiedad social y sexo.

## **Análisis de datos**

Al finalizar el proceso de recolección de datos, éstos fueron codificados y analizados mediante el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22.

Los análisis de la muestra final consistieron, en primer lugar, en una revisión del comportamiento de las variables tomando como base los estadísticos descriptivos (ver Anexo E). La muestra final de este estudio estuvo conformada por un total de 255 estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 25 años de edad, pertenecientes a diversas escuelas de pregrado e inscritos en el período académico 2013-2014. Dicha muestra se distribuyó, en relación al sexo de los participantes (ver anexo E), en un total de 62,4% mujeres (n=159) y 37,6% hombres (n=96).

En relación a la carrera de los participantes, se seleccionaron seis escuelas al azar, de lo cual se obtuvo que 20% de los estudiantes estudian Derecho; 11,8% son de la escuela de Ciencias Sociales; 15,7% de Comunicación Social; 21,6% de Psicología; 11,8% de Educación y 19,9% estudian en la escuela de Administración y Contaduría.

Como se evidencia en la Tabla 1, para la variable preferencia de uso de internet, se encontró que las actividades sociales representaron la mayor área de interés para los estudiantes universitarios de la UCAB, obteniéndose un 78,4% para las categorías de extrema y mayor preferencia y un 7,5% para menor preferencia y ninguna preferencia.

La preferencia de uso con fines educativos representó la segunda área de mayor interés para los estudiantes, obteniéndose un 66,3% para las categorías de extrema y mayor preferencia y un 6,6% para menor preferencia y ninguna preferencia.

Por su parte, las actividades de entretenimiento representaron la tercera área de interés para los estudiantes, obteniéndose un 60,8% para las categorías de extrema y mayor preferencia y un 16,5% para menor y ninguna preferencia.

Por último, la preferencia con fines sexuales representó el área de menor interés para los estudiantes, obteniéndose un 9% para las categorías de extrema y mayor preferencia y un 74,2% para menor preferencia y ninguna preferencia.

Tabla 1. *Porcentajes de las Diversas Preferencias de Usos de Internet.*

|                              | <b>Extrema y mayor preferencia</b> |      | <b>Menor y ninguna preferencia</b> |      |
|------------------------------|------------------------------------|------|------------------------------------|------|
|                              | N                                  | %    | N                                  | %    |
| <b>Fines sociales</b>        | 200                                | 78,4 | 19                                 | 7,5  |
| <b>Fines educativos</b>      | 169                                | 66,3 | 17                                 | 6,6  |
| <b>Fines entretenimiento</b> | 155                                | 60,8 | 42                                 | 16,5 |

Con respecto a los descriptivos de las variables de estudio, se evidencia que para la variable rendimiento académico, valorada según los puntajes obtenidos a partir del promedio de notas de los participantes, se obtuvo un promedio de 13,46 puntos con una desviación típica de 1.80, teniendo un rango de puntajes obtenidos de entre 10 y 19,06 puntos. Se encontró una distribución asimétrica positiva y coleada hacia la derecha ( $As=.81$ ), mientras que la curtosis indica que se trata de una distribución de tipo mesocúrtica ( $Cu=.38$ ).

En cuanto a la variable preferencia de uso de internet, valorada mediante la escala de fines de uso, se tomarán en cuenta cada una de las preferencias por separado. En la preferencia de tipo educativa, se obtuvo una media de 3,83 con una desviación típica de .95, lo cual indica que el promedio de respuestas de los estudiantes se acerca más hacia una mayor preferencia de este uso de la red. En cuanto a la distribución de los datos, se obtuvo una distribución de tipo asimétrica negativa y coleada hacia la izquierda ( $As= -.69$ ), con forma mesocúrtica ( $Cu=.47$ ).

En la preferencia con fines sociales, se encontró una media de 4,12 con una desviación típica de .97, indicando que el promedio de respuestas de los estudiantes se ubica en la opción de mayor preferencia hacia este tipo de uso de internet. La distribución se muestra asimétrica negativa y coleada hacia la izquierda ( $As= -1.06$ ), mientras que la curtosis indica una distribución de tipo leptocúrtica ( $Cu=.69$ ).

En relación a la preferencia con fines de entretenimiento, se obtuvo una media de 3,70 con una desviación típica de 1,17, lo cual evidencia que el promedio de respuestas de los estudiantes se acerca más a la opción de mayor preferencia hacia este tipo de uso de internet. La distribución se muestra asimétrica negativa y coleada hacia la izquierda ( $As= -.61$ ), mientras que la curtosis indica una distribución de tipo mesocúrtica ( $Cu= -.49$ ).

Respecto a la preferencia con fines de uso sexuales, se obtuvo una media de 1,81, con una desviación típica de 1,11, lo cual muestra que el promedio de respuestas de los estudiantes se ubica más hacia la opción de menor preferencia hacia este tipo de uso de la red. En cuanto a la distribución de los datos, se obtuvo una distribución de tipo asimétrica positiva y coleada hacia la derecha ( $A_s=1,23$ ), con una forma leptocúrtica ( $C_u=.59$ ).

En cuanto a la variable intensidad de uso de internet, valorada mediante un reporte de conductas de los sujetos, se obtuvo una media de 12,44 y una desviación típica de 10,77; obteniendo un rango de puntajes entre .25 y 42 puntos. La distribución de esta variable se muestra asimétrica positiva y coleada hacia la derecha ( $A_s=1,37$ ), mientras que la curtosis indica una distribución de tipo leptocúrtica ( $C_u=1,38$ ).

En relación a la variable ansiedad social, valorada mediante la escala de evitación y angustia social, se obtuvo una media de 6,11 y una desviación típica de 5,81; obteniendo un rango de puntajes entre 0 y 27 puntos en dicha escala. La distribución de esta variable se muestra asimétrica positiva y coleada hacia la derecha ( $A_s=1,35$ ), mientras que la curtosis indica una distribución de tipo leptocúrtica ( $C_u=1,47$ ).

Por otra parte, se realizó el análisis de confiabilidad de la Escala de Evitación y Angustia Social (ver anexo F), siendo esta la única de las escalas de este estudio en la cual dicho análisis era pertinente por estar constituida por diversos ítems que conforman un puntaje total. En este sentido, se obtuvo que esta escala posee una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach= .899), evidenciándose que todos los ítems funcionan de manera adecuada –teniendo también una alta confiabilidad–, de modo tal que incluso al eliminar algún ítem la consistencia interna disminuye.

A continuación, para verificar la primera hipótesis específica de la investigación, se llevaron a cabo dos contrastes de t de Student (ver anexo G).

En primera instancia, al realizar el contraste entre la variable sexo y el rendimiento académico, se obtuvo que en la prueba de homogeneidad de varianzas, se acepta la hipótesis nula ( $F=2,815 / \text{Sig} = 0,095 > 0,05$ ), lo cual indica que las varianzas son homogéneas. En la t de Student, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $t= -2,836 / \text{sig}=0,005 < 0,05$ ), lo que implica que existen diferencias en el rendimiento académico entre hombres y mujeres.



Con la finalidad de corroborar si la diferencia encontrada podía ser debido a la diferencia en la cantidad de sujetos entre el grupo de hombres y de mujeres, se seleccionaron al azar 80 hombres y 80 mujeres de la muestra total y se procedió a realizar nuevamente el contraste de t de Student. De éste se obtuvo que, de igual forma, se comprueba la homogeneidad de varianzas ( $F = 0,767 / \text{Sig} = 0,383 > 0,05$ ). Asimismo, se evidencia también que hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico entre hombres y mujeres ( $t = -2,352 / \text{sig} = 0,02 < 0,05$ ). Lo cual implica que dichas diferencias no son debidas a la cantidad desigual de sujetos de ambos sexos.

Por otra parte, con la finalidad de contrastar el resto de las hipótesis específicas, se procedió a calcular una matriz de correlaciones (ver anexo H), cuyos resultados se presentan a continuación.

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la variable sexo y el rendimiento académico de los estudiantes ( $r = 0,176 / \text{sig} = 0,005$ ), lo cual indica que las mujeres suelen tener un mayor rendimiento académico que los hombres.

En contraste, no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la variable ansiedad social y el rendimiento académico de los participantes ( $r = -0,107 / \text{sig} = 0,088$ ), ni entre la intensidad de uso de internet y el rendimiento académico ( $r = 0,067 / \text{sig} = 0,285$ ).

En cuanto a la variable preferencia de uso de internet, se encontró una asociación estadísticamente significativa entre preferencia de uso de internet con fines educativos y la variable rendimiento académico ( $r = 0,123 / \text{sig} = 0,049$ ), lo que indica que a mayor preferencia de uso con fines educativos mayor es el rendimiento académico de los estudiantes.

En relación a la preferencia de uso de internet con fines sociales, no se encontró una asociación significativa de ésta con el rendimiento académico ( $r = 0,038 / \text{sig} = 0,542$ ). Mientras que si se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento y el rendimiento académico ( $r = -0,159 / \text{sig} = 0,011$ ), de modo que a mayor preferencia de uso con fines de entretenimiento menor es el rendimiento académico de los universitarios.

Asimismo, también se halló una asociación estadísticamente significativa e inversa entre la preferencia de uso de internet con fines sexuales y el rendimiento académico ( $r = -$

0,127 / sig= 0,043), lo cual implica que mientras mayor es la preferencia de uso con fines sexuales menor es el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otra parte, se encontraron otras asociaciones entre las variables de estudio que si bien no se plantearon como parte de las hipótesis de investigación, se presentan a continuación como información relevante para la investigación.

Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la variable sexo y la preferencia de uso de internet con fines educativos ( $r = 0,157 / sig = 0,012$ ) y entre la variable sexo y el uso de internet con fines sociales ( $r= 0,165 / sig= 0,008$ ), lo que indica que las mujeres tienen mayor preferencia de uso de internet con fines educativos y con fines sociales.

Asimismo, se halló una asociación estadísticamente significativa entre la variable sexo y la preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento ( $r= -0,153 / sig= 0,015$ ) y el sexo y la preferencia de uso de internet con fines sexuales ( $r = -0,472 / sig = 0,000$ ), lo que indica que los hombres tiene mayor preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento y con fines sexuales.

También se evidenció una asociación estadísticamente significativa desde el punto de vista estadístico entre preferencia de uso de internet con fines educativos y preferencia de uso de internet con fines sociales ( $r= 0,134 / sig= 0,032$ ), al igual que entre preferencia de uso de internet con fines educativos y preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento ( $r= -0,132 / sig= 0,035$ ), lo que indica que a mayor preferencia de uso de internet con fines educativos existe una mayor preferencia de uso de internet con fines sociales y una menor preferencia de uso con fines de entretenimiento.

Con respecto a la preferencia de uso de internet con fines sociales, se encontró que está asociada significativamente con la preferencia de uso con fines de entretenimiento ( $r= 0,239 / sig= 0,000$ ), de modo que a mayor preferencia de uso de internet con fines sociales existe mayor preferencia de uso con fines de entretenimiento.

Además, se obtuvo una asociación estadísticamente significativa entre la preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento y la preferencia de uso con fines sexuales ( $r= 0,195 / sig= 0,002$ ), lo que indica que a mayor preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento existe una mayor preferencia de uso de internet con fines sexuales.

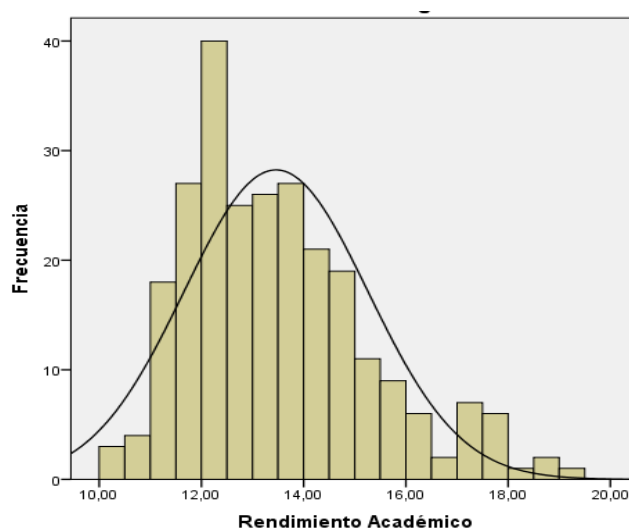
En relación a la variable intensidad de uso de internet, se evidenció que está asociada significativamente con la preferencia de uso de internet con fines sociales ( $r=$

0,219 / sig= 0,000), la preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento ( $r = 0,314$  / sig = 0,000), la preferencia de uso de internet con fines sexuales ( $r= 0,206$  / sig= 0,001) y la ansiedad social ( $r= 0,125$  / sig= 0,046), lo cual implica que a mayor intensidad de uso de internet mayor preferencia de uso con fines sociales, mayor preferencia de uso con fines de entretenimiento, mayor preferencia de uso con fines sexuales y mayor ansiedad social.

Posteriormente, se procedió a efectuar el cálculo de los supuestos necesarios para la realización del análisis de regresión múltiple (ver anexo I), que será el medio para responder a la hipótesis general de la presente investigación.

En primer lugar, se cumple la noción de un modelo aditivo, donde la combinación lineal de las variables predictoras, es decir, sexo, ansiedad social, intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet con fines educativos, sociales, de entretenimiento y sexuales, permite obtener información con respecto a la variable predicha, rendimiento académico, en base a un modelo que incluye una varianza real y una varianza de error.

El supuesto de normalidad, implica que la variable predicha debe presentar una distribución similar a la una distribución normal, por lo que se verificó a partir del histograma. En la Figura 1 es posible observar una ligera tendencia de los datos hacia la derecha de la distribución, sin embargo, esta variación no están marcada como para refutar el cumplimiento del criterio de normalidad de la variable rendimiento académico.



*Figura 1.* Histograma de la variable dependiente.

En cuanto al supuesto de homocedasticidad, el cual supone que para cada valor de la variable dependiente las varianzas de los residuos son constantes, podemos observar en la Figura 2, que la mayoría de los puntajes de error se agrupan en torno al valor cero y no se estima un patrón de relación claro entre los residuos. Por lo tanto, aparenta ser una distribución aleatoria y permite confirmar el cumplimiento de la homocedasticidad.

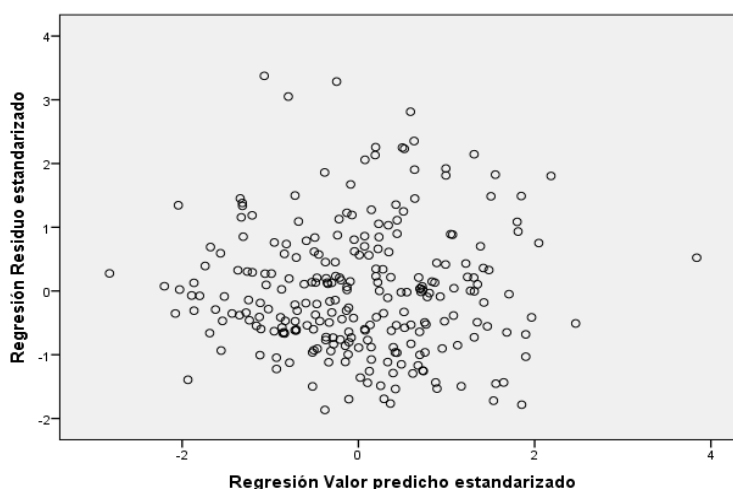


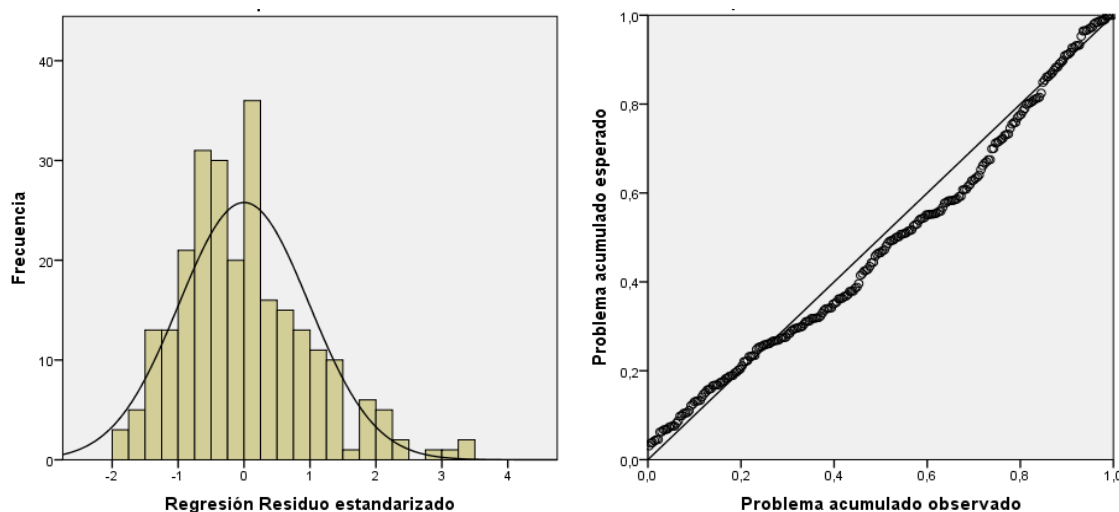
Figura 2. Dispersigrama de los residuos de la variable dependiente.

Se asume el supuesto de linealidad, mientras que el supuesto de homogeneidad no se cumple, ya que resultaron desiguales las matrices de covarianza de acuerdo con el coeficiente de M de Box (M de box= 284,448; sig.= 0,001)

En cuanto al supuesto de multicolinealidad, se encontraron correlaciones entre las variables predictoras inferiores al valor normativo de 0,70, lo que implica que esta primera aproximación a las variables predictoras sugiere ausencia de correlación entre sí.

En relación al supuesto de independencia de los errores, se tienen varios indicadores que permiten poner a prueba el comportamiento de los residuos. Uno de ellos, consiste en la media de los errores, la cual se encontró un valor de 0, lo que sugiere que los errores se cancelan entre sí. Otro indicador de este supuesto, se refiere a los límites de los errores estandarizados que deberían hallarse en el rango esperado (+/- 2 puntos), sin embargo, en este caso este indicador no se cumple a cabalidad ya que los límites se encuentran entre -1,866 y 3,375. Un tercer aspecto a tomar en consideración es la correlación de los errores, para comprobar que esto no tuviese lugar, se hizo uso del estadístico Durbin-Watson, cuyo valor (D-W=1,57) sugiere el cumplimiento de la independencia de los errores, es decir, los

residuos no están correlacionados. Finalmente, el comportamiento de los errores puede evaluarse a partir de la información gráfica representada en la Figura 3.



*Figura 3.* Histograma y test de la normalidad de los residuos estandarizados.

En el histograma se observa que la parte central de la distribución, acumula casos similares a los que existen en una curva normal. Además la distribución aparenta ser simétrica, donde existen valores uniformes en ambas colas de la distribución, por lo que la distribución de los residuos parece seguir el modelo de la probabilidad normal. En esta misma línea, el test de la normalidad de los residuos estandarizados, muestra como los puntos se encuentran alineados sobre la diagonal del gráfico sin desviaciones importantes, lo cual confirma el cumplimiento del supuesto de normalidad de los residuos.

En el análisis de regresión múltiple que se muestra en la Tabla 2, se obtuvo que la variable dependiente, es decir, el rendimiento académico correlaciona de forma baja y positiva ( $R= 0,295$ ;  $Sig = 0,002$ ) con la mejor combinación lineal de las variables predictoras sexo, ansiedad social, intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet en todas sus modalidades. Asimismo, se observa que la mejor combinación lineal de las variables predictoras que fueron mencionadas anteriormente, explican un 8,7% de la varianza del rendimiento académico.

Tabla 2. *Modelo de Regresión Múltiple.*

| <b>Modelo</b> | <b>R</b>          | <b>R cuadrado</b> | <b>R cuadrado ajustado</b> | <b>Error estándar de la estimación</b> | <b>Durbin-Watson</b> | <b>Sig.</b> |
|---------------|-------------------|-------------------|----------------------------|--|----------------------|-------------|
| 1             | ,295 <sup>a</sup> | ,087              | ,061                       | 1,74503                                | 1,568                | 0,002       |

Predictores: (Constante), Ansiedad Social, Preferencia de Entretenimiento, Preferencia Educativa, Preferencia Social, Preferencia Sexual, Sexo, Intensidad <sub>a</sub>

Variable dependiente: Rendimiento Académico <sub>b</sub>

## Discusión

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo general de determinar en qué medida la intensidad de uso de internet, la preferencia de uso de internet, la ansiedad social y el sexo predicen el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para verificar esta relación, se plantean siete hipótesis específicas que dan cuenta de la relación de cada una de las variables independientes con la variable dependiente.

La primera de dichas hipótesis plantea que las mujeres tienen un mayor rendimiento académico que los hombres, lo cual se comprueba según los resultados de esta investigación. Esto concuerda con diversos estudios que han planteado que existe una relación directa entre el sexo y el rendimiento académico, siendo las mujeres las que suelen obtener mejores calificaciones (Rodríguez, Fita y Torrado; González; Montero y Viilalobos; citado en Vargas, 2007; Echavarri, Godoy y Olaz, 2007).

Estos resultados pueden ser explicados de diversas formas, siendo una de éstas que en la muestra seleccionada había mayor cantidad de mujeres que de hombres, sin embargo, habiéndose comprobado que este resultado no se debía a dicha diferencia en la *n* de los grupos, se asume que ésta es genuina.

Autores como Echavarri, Godoy y Olaz (2007) y Oyarzún y cols. (2012) expresan que estas diferencias podrían estar mediadas por otros factores asociados tanto a diferencias en habilidades cognitivas como en habilidades sociales.

En este sentido, en la literatura se muestra que las mujeres suelen ser más cooperadoras con los demás, mientras que los hombres suelen ser más competitivos, siendo la primera de estas características la que influye de manera positiva en el desempeño académico (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita; Balaguer; citado en Oyarzún y cols., 2012).

Los autores Oyarzún y cols. (2012) explican que la orientación a la colaboración y cooperación de las mujeres se traduce en relaciones interpersonales más eficaces, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico, mediado por un mayor ajuste social.

En este sentido, tomando como base estos antecedentes teóricos y empíricos, dado que relaciones interpersonales más eficaces influirían en el rendimiento académico de manera positiva, sería de esperarse que los estudiantes con un mayor nivel de ansiedad

social –que implica dificultad en las relaciones interpersonales– tendrían un menor rendimiento académico, constituyendo ésta la segunda hipótesis de esta investigación.

Los resultados arrojaron que esta hipótesis no se confirma, de modo que no existe una asociación significativa entre la ansiedad social y el rendimiento académico. Lo cual es contradictorio con los resultados arrojados en la investigación de Oyarzún y cols (2012), que muestran que en las personas que tienen dificultades para relacionarse efectivamente con los demás, esto puede afectar su desempeño académico. Asimismo, Jadue (2001) indica que los sentimientos de bajo logro personal y dificultades para la interacción, que caracterizan a una persona con ansiedad social, colocan a un estudiante en alto riesgo de tener un bajo rendimiento académico.

El hecho de que los resultados de esta investigación no confirmen lo que plantea la literatura, puede deberse al contexto de donde proviene la población de estudio. En este sentido, existen ciertos sistemas de valores y creencias socio-culturales que pueden influir en la manera en que el individuo aprende a interactuar con otros. Algunos contextos, más orientados a lo individualista, pueden fomentar la escasa interacción social y la resolución de necesidades propias sin tomar en cuenta las del grupo; mientras que otros en un tono más colectivista, pueden promover la colaboración entre los miembros y la satisfacción de las necesidades como grupo (Sierra y cols., 2006; Brook y Schmidt, citado en Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot, 2012).

En relación a esto, como explican Schreier et al. (citado en Baeza-Velasco, Fénérier y Gély-Nargeot, 2012), en las culturas latinoamericanas se suelen promover modelos sociales no ansiosos, más cercanos a lo colectivista, de modo que se está en busca del contacto social y la cooperación con los otros, lo cual puede generar relaciones interpersonales más efectivas. Esto puede ser un factor clave que haya hecho que no se encontraran niveles altos de ansiedad social en los participantes de esta investigación y, por ende, que dichos valores no muestren una relación significativa con el rendimiento académico. Aunado a esto, dado que los estudiantes se ubican en un ambiente de constante interacción social como lo es un campus universitario y no representan una muestra clínica, es justificable el hecho de que no se hayan encontrado valores tan significativos en la ansiedad social como para afectar de forma notable el rendimiento académico.



Es importante destacar, aunque no forma parte de las hipótesis planteadas, que la ansiedad social se relaciona de manera significativa con la intensidad de uso de internet, de modo que las personas más ansiosas utilizan durante más tiempo y por más días a la semana el internet, lo cual concuerda con las investigaciones de Caplan (2007) y Rinck y cols. (2010), en las que se obtuvo que mientras la persona experimenta mayor ansiedad social, mayor distancia tomará en su interacción con el otro. En este sentido, es posible que las personas con ansiedad social, puedan utilizar en mayor medida el internet como un refugio para evitar el contacto social.

Por otra parte, otra hipótesis planteada que indica que los estudiantes universitarios que presenten un mayor puntaje en la variable intensidad de uso de internet tendrán un menor puntaje en rendimiento académico, es rechazada de acuerdo con los resultados obtenidos, lo cual indica que no existe una asociación entre la variable intensidad de uso de internet y el rendimiento académico.

Esto resulta contradictorio con los resultados obtenidos por Castaño-Muñoz y Senges (2011); Englander, Terregrossab y Wang (2010); Lougheed, Young y Glater; Scherer, Kubey, Lavin y Barrows y, la American College Health Association (citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010), quienes indican que mientras los estudiantes tengan un uso más intenso de internet tenderán a tener un menor rendimiento académico.

El hecho de que estos antecedentes empíricos sean refutados puede deberse a que la intensidad de uso de internet es afectada por la preferencia de uso de la red que la persona tenga, por ejemplo, preferencia por actividades dedicadas al entretenimiento que, de acuerdo con Castaño-Muñoz y Senges (2011), disminuye el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estos autores reportan que la intensidad de uso de la red se asocia de forma negativa con el rendimiento académico, sin embargo, aclaran que esta asociación es debido al uso inadecuado que se le da a esta herramienta, ya que si es utilizada para actividades como el juego, la interacción social y el entretenimiento, más que para actividades académicas, el rendimiento académico se verá afectado negativamente.

Además, los antecedentes empíricos indican que la intensidad de uso de la red aumentará si el estudiante usa el internet para jugar, chatear o conocer gente, es decir, con fines de uso de entretenimiento y de uso social. En relación a esto, según Kubey, Lavin, y Barrows (2001), los estudiantes que tienen una mayor intensidad de uso de internet, pasan

más tiempo utilizando la red con fines recreativos que los estudiantes que tienen menor intensidad.

Esto también es apoyado por varias investigaciones, en las cuales se muestra que la intensidad de uso de internet, producto de estas preferencias a nivel recreativo, resulta más una distracción que una herramienta productiva, por lo que produce consecuencias negativas en los estudiantes, entre ellas la disminución del rendimiento académico (Englander, Terregrossab y Wang, 2010; Loughheed, Young, Glater, citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010). Además de esto, la mayor parte de los estudiantes percibe los efectos adversos del uso de internet en su desempeño académico, ya que reportan que sus notas son afectadas la mayoría de las veces debido al uso de internet (Scherer, Kubey, Lavin y Barrows y la American College Health Association, citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010).

Sin embargo, los hallazgos de Jones, Cheung y Huang y Tella (citado en Englander, Terregrossab y Wang, 2010) son contradictorios con los presentados anteriormente, ya que encontraron que los estudiantes perciben que el uso de internet ha tenido un impacto positivo en su rendimiento académico. Esto puede deberse a que los estudiantes con mayor intensidad de uso de internet, pero con preferencia por actividades académicas, por ejemplo, buscar información, reunirse virtualmente con sus compañeros de clases, entre otros, pueden obtener una mejora en su rendimiento académico (Castaño-Muñoz y Senges, 2011).

Por lo tanto, no se trata directamente del tiempo o la frecuencia semanal con la que los estudiantes naveguen en la red, sino que es la intensidad junto con la preferencia de uso de internet que realiza el estudiante lo que deviene en un aumento o disminución del rendimiento académico, lo que puede haber influido en que la intensidad por sí sola no demostrara estar asociada con el desempeño académico de los participantes.

En base a esto, se espera que la preferencia de uso de internet que tiene el estudiante genere un impacto sobre su rendimiento académico. Una de estas preferencias se refiere a las actividades académicas, lo cual constituye otra de las hipótesis de este estudio, en la que se plantea que los estudiantes universitarios con mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines educativos tienden a tener un mayor rendimiento académico.

Según los resultados obtenidos, esta hipótesis se acepta, encontrándose que existe una asociación entre la variable preferencia de uso de internet con fines educativos y el rendimiento académico, es decir, mientras mayor sea la preferencia de los estudiantes por el uso de internet con fines educativos, mayor es su rendimiento académico.

Esto es congruente con lo que se ha encontrado en varias investigaciones, las cuales indican que si los estudiantes usan el internet para incrementar la comunicación, la colaboración estudiantil, la búsqueda de información, realizar reuniones virtuales con sus compañeros, para comunicarse con sus pares y profesores, entre otros, aumentará su rendimiento académico, ya que estas actividades tienen un efecto positivo en el aprendizaje (Castaño-Muñoz y Duarte, citado en Castaño-Muñoz y Senges, 2011; Castaño-Muñoz y Senges, 2011).

Sin embargo, los antecedentes indican que los estudiantes suelen pasar más tiempo en actividades que implican ocio, uso de correo electrónico y chat, que realizando actividades académicas, lo que deriva en un menor rendimiento académico (Proyecto Universidad y sociedad red citado en Castaño-Muñoz, 2010; Kubey, Lavin, y Barrows, 2001).

Esto se relaciona con otra de las hipótesis planteadas, según la cual los estudiantes universitarios que presentan un mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines sociales tienden a tener un menor rendimiento académico. Esta hipótesis no se confirma en esta investigación, indicando que no existe relación entre la preferencia de uso de internet con fines sociales y el rendimiento académico de los universitarios.

Esto resulta contradictorio con los resultados obtenidos en otras investigaciones que muestran que los estudiantes que usan más frecuentemente el correo electrónico, el chat y categorías que implican actividades sociales (Kubey, Lavin, y Barrows, 2001), muestran mayor distracción durante las actividades académicas que aquellos que no lo usan con tanta frecuencia para este fin (Levine et al., citado en Jacobsen y Forste, 2011).

Además, se ha demostrado que el Internet suele usarse más frecuentemente para realizar actividades sociales, como por ejemplo, utilizar la herramienta facebook, y que los usuarios de esta red social suelen tener menor rendimiento que los no usuarios (Kirschner y Karpinski, 2010).

En relación con esto, según Caplan (2007), las personas que tienen mayor preferencia por actividades sociales en línea son aquellas que tienen una mayor ansiedad social, ya que los estudiantes con ansiedad social experimentan sentimientos de angustia que conllevan a una preferencia por la interacción social en línea, como forma de obtener relaciones interpersonales de bajo riesgo comunicativo.

Por lo tanto, debido a que la muestra seleccionada en esta investigación evidencia tener bajos niveles de ansiedad social, esto podría estar explicando por qué no se encuentra una asociación entre preferencia de uso de internet con fines sociales y rendimiento académico.

En lo que respecta a las actividades relacionadas con el entretenimiento, se planteó como hipótesis que los estudiantes universitarios que tuvieran un mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines de entretenimiento, tendrían un menor rendimiento académico.

Esta hipótesis se corrobora con los resultados obtenidos, por lo cual se obtuvo que a medida que los estudiantes prefieran el uso de internet para actividades recreativas o de entretenimiento, tenderán a tener un menor rendimiento académico.

Este resultado concuerda con lo expresado por diversas investigaciones, como las de Jacobsen y Forste (2011), Kubey, Lavin, y Barrows (2001) y Castaño-Muñoz y Senges (2011). Estos autores indican que los estudiantes que usan el internet para actividades relacionadas con el entretenimiento, es decir, para jugar vía online, ver películas, descargar música, entre otros, tendrán una disminución en su rendimiento académico.

Por último, también se tomó en cuenta el uso de internet con fines sexuales, planteando que los estudiantes universitarios que presentan un mayor puntaje en la variable preferencia de uso de internet con fines sexuales tenderán a tener un menor rendimiento académico.

Esta hipótesis también se corrobora según los resultados obtenidos, de modo que mientras la preferencia esté orientada a utilizar el internet para buscar material pornográfico, con algún tipo de contenido sexual o para establecer una relación con otra persona con fines relacionados a lo sexual, se evidenciará un menor rendimiento académico.

Este resultado, viene de la mano del obtenido para las actividades de entretenimiento, ya que puede haber una tendencia a que se usen medios relacionados con lo sexual como una forma de entretenerse. Este sentido, Antuña y Brando (2011) indican que los estudiantes que hacen uso de internet con fines de entretenimiento, muestran una ligera tendencia a usarlo con fines sexuales y a no usarlo con fines educativos. De modo que, el hecho de que los estudiantes utilicen en mayor medida el internet para lo relacionado con el área sexual, se relaciona con una disminución en su desempeño a nivel académico.

Este resultado refuta los planteamientos de Caplan (2007), el cual indica que ver material sexualmente explícito no es un predictor de resultados negativos en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que si puede ser considerado como un predictor adecuado de la variable dependiente.

Por último, la hipótesis general se comprueba, de modo que se encontró una asociación baja, positiva y estadísticamente significativa entre la mejor combinación lineal de las variables predictoras: sexo, ansiedad social, intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet y el rendimiento académico.

Es importante considerar que, tanto las correlaciones bivariadas como la correlación múltiple, fueron bajas lo cual puede disminuir la validez interna de la investigación. Asimismo, se encuentra como limitación el hecho de que existen múltiples factores asociados al rendimiento académico que no fueron tomados en cuenta (motivación al estudio, dificultad de las carreras, estrategias de enseñanza de los docentes, entre otros.) que pueden influir en la medición del rendimiento académico, lo cual también puede afectar la validez interna de este estudio.

En cuanto a la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos, dado que se seleccionó una muestra lo suficientemente grande para ser representativa de la población, se considera que la validez externa de la investigación es aceptable. De modo que, si bien la población de estudio presenta ciertas características que la definen de forma muy particular, como por ejemplo la exigencia a nivel académico y el nivel socio-económico, quizás los resultados no puedan ser del todo generalizables a otras poblaciones muy distintas pero si a

poblaciones a nivel universitario, extrapolando con cautela dichos resultados y tomando en cuenta las características definitorias de las poblaciones.

Es necesario acotar que los resultados obtenidos resultan valiosos para aumentar el bagaje teórico y empírico de futuras investigaciones, de modo tal que los principales aportes generalizables de la investigación tienen que ver con la definición de variables relevantes a considerar a la hora de predecir el rendimiento académico en población universitaria.

Otro factor considerado como una limitación para este estudio, es el hecho de no tomar en cuenta la conexión a internet mediante dispositivo móvil y, dado que actualmente los teléfonos inteligentes están cada vez más arraigados sobre todo en la población joven, puede que haya sido difícil para los participantes establecer un tiempo de conexión a la red por sesión o la cantidad de días a las semanas, puesto que cuando se maneja un teléfono inteligente se suele estar conectado durante la mayor parte del día y todos los días.

Otra fuente potencial de sesgo se refiere al solapamiento que puede darse entre las mediciones de la intensidad de uso y la preferencia de uso de internet ya que, como se mencionó antes, la intensidad de uso se encuentran influida por el tipo de preferencia que tengan las personas al momento de utilizar la red. En este sentido, este solapamiento puede haber repercutido en la asociación de ambas variables por separado sobre el rendimiento académico.

Por último, otro factor a considerar como dificultad presentada en este estudio, es el hecho de que las variables ansiedad social, intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet, fueron medidas en un momento de tiempo particular, mientras que la variable rendimiento académico refiere el rendimiento del año o años anteriores a dicha medición, lo cual implica que es necesario tomar con cautela los resultados ya que no necesariamente los sujetos presentaban el mismo nivel de ansiedad social o el mismo patrón de uso de internet en los años anteriores a la recabada de datos.

## Conclusiones y Recomendaciones

El rendimiento académico ha sido el punto focal de múltiples investigaciones en áreas como la psicología y la educación, ya que tiene una importancia particular al momento de evaluar el aprendizaje y la calidad de los procesos educativos. Por ello, el estudio de las variables que afectan al rendimiento de los estudiantes ha sido extenso y se han propuesto teorías, métodos y estrategias, para explicar y comprender qué variables pueden influir y de qué manera en el desempeño académico de los estudiantes.

Algunas de estas variables son aquellas que forman parte del objeto de estudio en esta investigación, como el sexo y la ansiedad social. Sin embargo, es reciente el estudio de las relaciones de los patrones de uso de internet con el rendimiento académico. Es por esto, que la inclusión de las variables intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet es relevante y aporta información valiosa para el desarrollo de un campo en proceso de crecimiento como el de la Ciberpsicología, ya que se ha demostrado que el uso de las tecnologías, especialmente de internet, está teniendo una repercusión en el rendimiento académico de los estudiantes, que resulta predominantemente negativa.

El rendimiento académico también se ve afectado por diferencias a nivel cognitivo y social entre hombres y mujeres. Esto se debe a que las mujeres suelen ser más cooperadoras con los otros, característica que repercute en el rendimiento académico de modo favorable, ya que generan mejores relaciones interpersonales y un mayor ajuste social, lo que ayuda a que obtengan mejores calificaciones que los hombres, los cuales suelen ser más competitivos. Mientras que los hombres, suelen tener mayor dificultad a nivel de relaciones interpersonales ya que suelen ser más competitivos, lo cual a su vez repercute de manera negativa en su rendimiento académico.

Por lo tanto, según esto, se esperaría que las dificultades en las habilidades sociales, tal como se dan en las personas con ansiedad social, generen un efecto en el rendimiento académico, sin embargo, esto no siempre se da esa manera. Si bien la literatura indica que la ansiedad afecta negativamente al rendimiento académico, en esta investigación esto es refutado, lo cual puede deberse a que los participantes provienen de una población en la que se fomenta la interacción con el otro, la búsqueda de contacto social y, además, porque la Universidad es un ambiente donde constantemente se está interactuando con otras personas.

Esto también influye en que se haya encontrado que la preferencia de uso de internet con fines sociales no afecta significativamente el rendimiento académico, ya que si bien se ha demostrado que el internet suele usarse para realizar actividades sociales, son las personas con ansiedad social las que tienen una mayor tendencia a utilizar el internet con este fin, debido a los sentimientos de angustia que les generan las interacciones sociales offline. De modo tal que, dado que los participantes de esta investigación poseen bajos niveles de ansiedad social, este tipo de preferencia no afecta de manera importante su rendimiento académico.

En contraste, las preferencias de uso de internet con fines educativos, de entretenimiento y sexuales si afectan significativamente el rendimiento académico de los universitarios. En el caso de la preferencia con fines educativos, esta afecta al rendimiento positivamente, ya que los estudiantes usan el internet para buscar información, crear reuniones virtuales con compañeros y profesores, para realizar trabajos, entre otros, lo cual contribuye a aumentar su rendimiento académico.

Por otra parte, las preferencias con fines de entretenimiento y con fines sexuales, disminuyen el rendimiento académico, ya que el estudiante suele pasar más tiempo en actividades recreativas y de ocio como lo son jugar, ver películas, escuchar música, ver material sexualmente explícito, entre otros, que lo distraen de las actividades académicas y, por lo tanto, el rendimiento académico tiende a disminuir.

Además, la intensidad de uso de internet también afecta estos resultados, ya que si bien se comprobó que la intensidad por sí sola no se relaciona con una disminución del rendimiento académico, la intensidad de uso conjuntamente con la preferencia de uso si producen cambios en el rendimiento, por lo que es tanto el tiempo y la frecuencia semanal con la cual el estudiante navega en internet como la preferencia por las actividades que realiza en la web, lo que afecta el rendimiento académico de los universitarios.

En función de lo mencionado, se pudo evidenciar que la combinación de las variables sexo, ansiedad social, intensidad de uso de internet y preferencia de uso de internet, están asociadas significativamente con el rendimiento académico.

Dado que la tecnología, en especial la referente a internet, está en constante cambio y expansión, resulta necesaria la creación de definiciones, modelos explicativos y evidencias empíricas para construir un cuerpo de conocimientos que tenga la posibilidad de



adaptarse a los crecientes cambios y de guiar futuras investigaciones. En este sentido, se considera que este estudio ha contribuido a acrecentar el conocimiento en dos áreas, a nivel de psicología de medios y tecnología y de psicología educativa.

Con la finalidad de aumentar el alcance de futuras investigaciones, se recomienda, en primer lugar, que se tomen en cuenta otros factores asociados al rendimiento académico como por ejemplo, la motivación al estudio, los métodos de estudio, la dificultad de las carreras, entre otros. De modo que se pueda tener una medición más adecuada de esta variable.

Además, se recomienda que se realice una medición del rendimiento académico en un momento de tiempo que se adecúe al momento en que se recaben los datos del resto de las variables, como por ejemplo, seleccionando las notas obtenidas en los exámenes o trabajos realizados durante un determinado periodo de tiempo, de forma tal que no existan sesgos en los resultados por la diferencia temporal en la medición.

También se sugiere que, para próximas investigaciones, se tome en cuenta la conexión a internet mediante dispositivos móviles, ya que actualmente estos nuevos avances tecnológicos permiten que las personas tenga un patrón de uso de internet distinto al que se tenía hace unos años solo mediante computadores de escritorio, lo cual hace necesario la creación de instrumentos que tomen en cuenta esta variable en su medición.

Asimismo, se sugiere la creación de instrumentos que permitan conjugar la medición de la intensidad de uso con la preferencia de uso de internet, ya que, como se ha mencionado, se evidencia que estas variables están estrechamente relacionadas y se dificulta desligar una de la otra.

Por otra parte, se recomienda tomar en cuenta el nivel socioeconómico de los participantes al valorar los patrones de uso de internet, ya que esto podría influir en el acceso que se tenga o no a dicha herramienta.

Por último, resultaría de gran interés incluir como parte de la muestra a estudiantes de otras casas de estudio, con la finalidad de lograr una mayor representatividad de la población universitaria en general.

## Referencias Bibliográficas

- Antuña, R. y Brando, M.A. (2011). *Discriminación de usuarios con uso problemático del internet en función del sexo, la preferencia de uso, depresión, ansiedad y retraimiento social en estudiantes universitarios* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Ávila, J., Hoyos, S., González, D. Y Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14 (26), 255-268. Recuperado de [http://www.academia.edu/1875628/Relacion\\_entre\\_ansiedad\\_ante\\_los\\_examenes\\_tipos\\_de\\_pruebas\\_y\\_rendimiento\\_academico\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](http://www.academia.edu/1875628/Relacion_entre_ansiedad_ante_los_examenes_tipos_de_pruebas_y_rendimiento_academico_en_estudiantes_universitarios)
- Baeza-Velasco, C., Fénérier, F. y Gély-Nargeot, M. (2012). Diferencias en ansiedad social auto-informada entre estudiantes universitarios chilenos y franceses. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6 (2). Recuperado de [http://www.erevistas.csic.es/ficha\\_articulo.php?url=oai:ojs.neuropsicologia.cl:article/114&oai\\_iden=oai\\_revista690](http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.neuropsicologia.cl:article/114&oai_iden=oai_revista690)
- Caplan, S. (2007). Relations among loneliness, social anxiety and problematic internet use. *Cyberpsychology&behavior*, 10 (2), 234-242. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=45fabe21-8353-4001-a1131b1bf4abc2cc%40sessionmgr4&vid=2&hid=26>
- Castaño-Muñoz, J. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (1), 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012953012>
- Castaño-Muñoz, J. (2011). El uso de internet para la Interacción en el aprendizaje: un Análisis de la eficacia y la igualdad En el sistema universitario catalán. *Programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Recuperado

de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52561/Tesis\\_Jonatan\\_Casta%F1o.pdf;jsessionid=7A4CDC0604D4DDFD8A96A26869408559.tdx2?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/52561/Tesis_Jonatan_Casta%F1o.pdf;jsessionid=7A4CDC0604D4DDFD8A96A26869408559.tdx2?sequence=1)

- Castaño-Muñoz, J. y Senges, M. (2011). Youth-culture or student-culture? The internet use intensity divide among university students and the consequences for academic performance. *Estudios sobre educación*, 20, 203-231. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=611526eb-248a-48cd-8c81-db4c443216cc%40sessionmgr115&vid=2&hid=118>
- Cavecom-e. (2012). *Presentadas las más recientes estadísticas de internet*. Recuperado de [http://cavecom-e.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=240:estadisticas-de-internet-en-venezuela&catid=44:rotador-imagenes-principal](http://cavecom-e.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=240:estadisticas-de-internet-en-venezuela&catid=44:rotador-imagenes-principal)
- Chaves, L., y Castaño, C. (2008). Validación de las escalas de evitación, ansiedad social y temor a la evaluación negativa en población colombiana. *Acta colombiana de psicología*, 11, 65-76. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552008000200007&script=sci_arttext)
- Colás, P., González, T. y De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Revista Científica de Educomunicación*, 20 (40), 15-23.
- Comeche, M.I., Díaz, M.I., y Vallejo, MA. (1995). *Cuestionarios, inventarios y escalas: ansiedad, depresión y habilidades sociales*. Madrid: UNED y Fundación Universidad-Empresa.
- Cruzado, L., Matos, L. y Kendall, R. (2006). Adicción a internet: Perfil clínico y epidemiológico de pacientes hospitalizados en un instituto nacional de salud mental. *Revista Médica Hereditaria*, 17 (4), 196-205.
- Echavarri, M., Godoy, J.C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6 (2), 319-329. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672007000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165792672007000200011&script=sci_arttext)

- Englander, F., Terregrossab, R.A. y Wang, Z. (2010). Internet use among college students: tool or toy?. *Educational Review*, 62 (1), 85–96.
- Escuela de Psicología (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología*. (1ª ed.). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4 (2), 221-238. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_64.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf)
- Estévez, L., Bayón, C. Fernández, A. y de la Cruz, J. (2003). *Dimensiones de personalidad en el uso problemático de internet: sexo, juego y compras*. Artículo presentado en el 4to Congreso Virtual de Psiquiatría. Madrid, España. Recuperado de [http://afliria.info/es/escritos/doc\\_view/99-dimensiones-de-la-personalidad-en-el-uso-problematico-de-internet-sexo-juego-y-compras](http://afliria.info/es/escritos/doc_view/99-dimensiones-de-la-personalidad-en-el-uso-problematico-de-internet-sexo-juego-y-compras)
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación* (1era ed.). México: McGraw-Hill.
- Inglés, C., Méndez, X., Hidalgo, D., Rosa, A. y Orgilés, M. (2003). Cuestionarios, inventarios y escalas de ansiedad social para adolescentes: una revisión crítica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 1-21. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Psicopat-2003-8125F36E-E46A-508D-E73B-2EB348504171&dsID=PDF>
- Isaza, L., Henao, G., (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1), 133-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>

- Jacobsen, W.C. y Forste, R. (2011). The Wired Generation: Academic and Social Outcomes of Electronic Media Use Among University Students. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14 (5), 275-280. Recuperado de <https://sociology.byu.edu/SiteAssets/Faculty%20and%20Staff/Publications/Cyberpsychology.pdf>
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 27, 111-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844008>
- Joiner, R., Gavin, J., Duffield, J., Brosnan, M., Crook, C., Durnell, A., Maras, P., Miller, J., Scott, A. y Lovatt, P. (2005). Gender, Internet Identification, and Internet Anxiety: Correlates of Internet Use. *Cyberpsychology & Behavior*, 8 (4). Recuperado en <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=c9a22ce9-417e-4edc-8f87-560c4be5b5d5%40sessionmgr4&vid=9&hid=118>
- Kerlinger, F. Y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento* (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Kim, J., LaRose, R y Peng, W. (2008). Loneliness as the cause and effect of problematic internet use: the relationship between internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology and Behavior*, 12 (4), 451-455. Recuperado de [http://content.ebscohost.com/pdf23\\_24/pdf/2009/C0X/01Aug09/43406738.pdf?T=P&P=AN&K=43406738&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMv17ESep7I4zdneyOLCmr0ueqK5Srqq4SrKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGus0mvp7ZKuePfgeyx44Dt6fIA](http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2009/C0X/01Aug09/43406738.pdf?T=P&P=AN&K=43406738&S=R&D=bth&EbscoContent=dGJyMMv17ESep7I4zdneyOLCmr0ueqK5Srqq4SrKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGus0mvp7ZKuePfgeyx44Dt6fIA)
- Kirschner, P.A. y Karpinski, A.C. (2010). Facebook and Academic Performance. *Computers in human behavior*. 26 (6), 1237-1245. Recuperado de [http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/bitstream/1820/2880/1/Facebook\\_and\\_Academic%20Performance.pdf](http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/bitstream/1820/2880/1/Facebook_and_Academic%20Performance.pdf)

- Kubey, R.W., Lavin, M.J. y Barrows, J.R. (2001). Internet Use and Collegiate Academic Performance Decrements: Early Findings. *Journal of Communication*, 51 (2), 366–382. Recuperado de <http://front.cc.nctu.edu.tw/Richfiles/9383-7-Kubey-366-382.pdf>
- Lo, S., Wang, C. y Fang, W. (2005). Physical Interpersonal Relationships and Social Anxiety among Online Game Players. *Cyberpsychology & Behavior*, 8 (1), 15-20.
- McKenna, K. y Bargh, J. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1), 57-75. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e7f0b606-7d70-42b1-885d-dcdd2cbad3d2%40sessionmgr112&vid=1&hid=122>
- Meerkerk, G-J., Eijnden, R.J., y Garretsen , H.F.L (2006) Predicting compulsive internet use: it's all about sex!. *CyberPsychology&Behavior*, 9 (1), 95-103. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1fa0b1c3-a677-4bb4-955f-9cef47029717%40sessionmgr12&vid=1&hid=18>
- Meerkerk, G-J., Eijnden, R.J., y Garretsen , H.F.L (2007) Pwned by the internet: explorative research into the causes and consequences of compulsive internet use. IVO. Países bajos: Róterdam. Recuperado de [http://repub.eur.nl/res/pub/10511/070920\\_Meerkerk%2C%20Gert-Jan.pdf](http://repub.eur.nl/res/pub/10511/070920_Meerkerk%2C%20Gert-Jan.pdf)
- Mercadópolis. (2011). *Estadísticas de Facebook en Venezuela*. Recuperado de <http://www.mercadopolis.com/2011/06/05/estadisticas-de-facebook-en-venezuela/>
- Morahan-Martin, J. (2008) Internet abuse: emerging trends and lingering questions. En A.Barak (Ed.) *Psychological aspects of cyberspace: theory, research, applications*, 32-699. Nueva York: Cambridge University Press. Recuperado de <http://gsb.haifa.ac.il/~sheizaf/cyberpsych/03-Morahan-Martin.pdf>
- Moral, F. (2001). Aspectos psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Anuario de Psicología*, 32 (2), 13-30. Recuperado de <http://www.eqdpsicologos.com/componentes/documento/616651PB.pdf>

- Moreno-Bayardo, M.G. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México: Progreso.
- Muñoz-Rivas, M.J., Navarro-Perales, M.E., y Ortega De Pablo, N. (2003). Patrones de uso de internet en población universitaria española. *Adicciones*, 15 (2), 137-144. Recuperado de <http://www.adicciones.es/files/04-Patrones%20uso%20internet.pdf>
- Navarro, R.E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15 (2) 21-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836011>
- Peña, G (2009). *Estadística inferencial: una introducción para las ciencias del comportamiento* (1° ed.). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Pizarro, R. y Clark, S. (1998). Currículo del hogar y aprendizajes educativos: interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/18764/19849>
- Real Academia Española (2008). *Diccionario de la lengua española* (22° ed.) Madrid.
- Rinck, M., Rörtgen, T., Lange, W., Dostch, R., Wigboldus. D. y Becker, E. (2010). Social anxiety predicts avoidance behavior in virtual encounters. *Cognition and emotion*, 24 (7), 1269-1276. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=47b5a489-1cea-431e-934a-d7cbdc0359c3%40sessionmgr198&vid=14&hid=124>
- Robles, R., Espinosa, R., Padilla, A., Álvarez, M. y Páez, F. (2008). Ansiedad Social en Estudiantes Universitarios: Prevalencia y Variables Psicosociales Relacionadas. *Psicología Iberoamericana*, 16(2) 54-62. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920328008>

Sierra-Bravo, R. (1981). *Ciencias Sociales: análisis estadísticos y modelos matemáticos*. Madrid: Paraninfo.

Sierra-Bravo, R. (1997). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14va ed.). Madrid, España: Paraninfo.

Sierra, J., Zubeidat, I. y Parra, A. (2006) Factores asociados a la ansiedad y fobia social. *Mal-Estar*, 6 (2). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482006000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000200010)

Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200230099.pdf>

Tekinarslan, E. y Güreer, M. D. (2011). Problematic Internet use among Turkish university students: A multidimensional investigation based on demographics and Internet activities. *International Journal of Human Sciences*, 8 (1), 1029-1051. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED517405>

Toro, I. y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

UIT (2013). *La UIT publica las cifras técnicas y clasificaciones mundiales más recientes*. Recuperado de [http://www.itu.int/net/pressoffice/press\\_releases/2013/41-es.aspx#.U6yke\\_mSxqU](http://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2013/41-es.aspx#.U6yke_mSxqU)

Vázquez, S., Noriega, M. y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (1), 29-44. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html>



- Wasserman, I y Richmond, M. (2005). Gender and the Internet: Causes of Variation in Access, Level, and Scope of Use. *Social science quarterly*, 86 (1), 252-270. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=078243ff-1aa9-4366-945f-97f498fb35a1%40sessionmgr110&vid=6&hid=26>
- Zubeidat, I. (2005). *Evaluación de las características de la ansiedad social específica y generalizada en jóvenes* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/15467715.pdf>
- Zubeidat, I., Fernández, A. y Sierra, J (2006). Ansiedad y fobia social: revisión de los autoinformes más utilizados en población adulta e infanto-juvenil. *Terapia psicológica*, 24 (1), 71-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78524108>
- Zubeidat, I., Parra, A., Sierra, J. y Salinas, J. (2006). Ansiedad social específica y generalizada: ¿variantes del mismo trastorno o categorías diferentes con características similares?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 709-724. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-247.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-247.pdf)
- Zubeidat, I., Salinas, J. y Sierra, J. (2009). Implicación de competencias psicosociales, problemas de conducta y variables de personalidad en la predicción de la ansiedad social ante la interacción social en adolescentes: diferencias de sexo y edad. *Ansiedad y estrés*, 15(2-3), 231-247. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=14e23fde-6fbc-4783-8d0e50c7c8817d1c%40sessionmgr4003&vid=2&hid=4104>
- Zubeidat, I., Sierra, J. y Parra, A. (2007). Subtipos de ansiedad social en población adulta e infanto-juvenil: distinción cuantitativa versus cualitativa. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12 (3), 147-162. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:psicopat-2007-12-3-10000&dsid=documento.pdf>

## **ANEXOS**

**Anexo A: Encuesta de Datos y Consentimiento Informado**

Sexo: H \_\_\_ M\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

Año o semestre: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, portador de la cédula de identidad N° \_\_\_\_\_, autorizo a Rosmary González, CI N° 18.529.800, y a Victoria Torrealba, CI 19.354.272, a tener acceso a mi récord académico, a través del ingreso al Banner de la Universidad Católica Andrés Bello, el cual será utilizado manteniendo la confidencialidad y exclusivamente a efectos de información para la realización de un trabajo de grado, a cuyos resultados podré tener acceso una vez finalizada la investigación. Dicho estudio es realizado por las autoras antes mencionadas, de la Escuela de Psicología de esta Universidad, cuya finalidad es determinar cómo las variables intensidad de uso de internet, preferencia de uso de internet, ansiedad social y sexo predicen el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

---

Firma del estudiante

*¡Gracias por su colaboración!*

**Anexo B: Escala de Intensidad de Uso de Internet**  
**(Castaño-Muñoz, 2011)**

## ESCALA DE INTENSIDAD DE USO DE INTERNET

A continuación se te presentan una serie de preguntas, las cuales debes responder según el uso que haces del internet, por favor marca con una X sobre la letra de la opción que más se adecúe al uso que le das a ésta herramienta tecnológica.

1. ¿Cuánto tiempo sueles permanecer conectado a internet durante una misma sesión de conexión?
  - (a) Menos de 1 hora
  - (b) Entre 1 y 2 horas
  - (c) Entre 2 y 3 horas
  - (d) Entre 3 y 4 horas
  - (e) Entre 4 y 5 horas
  - (f) Más de 5 horas
  
2. En promedio, ¿Cuántos días a la semana te conectas a internet?
  - (a) 1 día o menos
  - (b) 2,3 o 4 días a la semana
  - (c) Más de 4 días a la semana

**Anexo C: Escala de Preferencia de Fines de Uso de Internet**

**(Antuña y Brando, 2011)**

## PREFERENCIA DE FINES DE USO DE INTERNET

A continuación se le describirán diferentes conjuntos de actividades que los usuarios realizan en internet con diferentes finalidades. Por favor **marque con una X** en la escala del 1 al 5, su preferencia por las actividades indicadas en cada ítem.

- 1. Ninguna preferencia:** Existe un total rechazo hacia una preferencia de uso determinada.
- 2. Menor preferencia:** Existe una escasa inclinación hacia alguna preferencia determinada.
- 3. Indiferente:** No existe ni inclinación ni rechazo hacia determinada preferencia, por tanto, hace referencia a un punto intermedio entre no tener preferencia y tener una extrema preferencia por una opción determinada.
- 4. Mayor preferencia:** existe una elevada inclinación hacia alguna preferencia determinada.
- 5. Extrema preferencia:** Existe una total inclinación hacia alguna preferencia determinada.

| PREFERENCIA DE USO: ACTIVIDADES QUE INCLUYE   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| <u>ÁREA EDUCATIVA:</u> búsqueda y recopilación de información académica, artículos de interés general, personal o académico, recopilación de literatura y otros materiales para la elaboración de trabajos para la universidad. |   |   |   |   |   |
| <u>ÁREA SOCIAL:</u> navegar en páginas de redes sociales (Facebook, Twitter, MySpace, entre otros), mensajería instantánea (MSN Messenger, GoogleTalk, Yahoo! Messenger, Skype, salas de chat, entre otros.)                    |   |   |   |   |   |
| <u>ÁREA DE ENTRETENIMIENTO:</u> juegos online, MMORPGs, descarga de música, videos y películas y <i>streaming</i> de música, videos y películas (por ejemplo: YouTube, Cuevana, Lastfm, Grooveshark, Pandora, etc.).            |   |   |   |   |   |
| <u>ÁREA SEXUAL:</u> búsqueda, descarga y/o <i>streaming</i> de material erótico o pornográfico y establecimiento de vínculos o contactos con fines sexuales como salas de chat.   |   |   |   |   |   |



**Anexo D: Escala de Evitación y Angustia Social**

**(Social Avoidance and Distress Scale, SAD)**

**(Watson y Friend, 1969)**

## ESCALA DE EVITACIÓN Y ANGUSTIA SOCIAL

A continuación se realizan algunas afirmaciones, lea cuidadosamente cada una de ellas y responda verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

|   | <b>V</b> | <b>F</b> |
|---|----------|----------|
| 1. Me siento relajado aún en situaciones sociales poco conocidas.                         |          |          |
| 2. Trato de evitar situaciones que me obliguen a ser muy sociable.                        |          |          |
| 3. Es fácil para mí relajarme cuando estoy con extraños.                                  |          |          |
| 4. Tengo deseos de evitar a la gente.   |          |          |
| 5. Me ponen muy nervioso las situaciones sociales.  |          |          |
| 6. Generalmente me siento tranquilo y cómodo en las situaciones sociales.                 |          |          |
| 7. Me siento tranquilo cuando hablo con alguien que me atrae.                             |          |          |
| 8. Trato de evitar hablar con las personas, a menos que las conozca bien.                 |          |          |
| 9. Aprovecho la oportunidad de conocer nuevas personas.                                   |          |          |
| 10. Me siento muy nervioso en reuniones donde hay personas que me parecen atractivas.     |          |          |
| 11. Me pongo muy nervioso con las personas sino las conozco bien.                         |          |          |
| 12. Me siento tranquilo cuando estoy con un grupo de personas aunque no las conozca bien. |          |          |
| 13. A menudo deseo alejarme de la gente.  |          |          |
| 14. Me siento muy incómodo cuando estoy con un grupo de personas que no conozco.          |          |          |
| 15. Me siento tranquilo cuando conozco a alguien por primera vez.                         |          |          |
| 16. Cuando me presentan con otras personas me siento nervioso.                            |          |          |
| 17. Aunque un lugar esté lleno de desconocidos, soy capaz de entrar tranquilamente.       |          |          |
| 18. Evito integrarme a un grupo grande de personas.                                       |          |          |
| 19. Cuando mis jefes quieren hablar conmigo, yo hablo con ellos tranquilamente.           |          |          |
| 20. Me siento nervioso cuando estoy con un grupo de gente.                                |          |          |
| 21. Me alejo de las personas.   |          |          |
| 22. No me incomoda hablar con la gente en fiestas o reuniones sociales.                   |          |          |
| 23. Rara vez estoy tranquilo entre un grupo de gente.                                     |          |          |
| 24. Invento excusas para poder evitar compromisos sociales.                               |          |          |
| 25. Tomo la iniciativa de presentar a personas entre sí.                                  |          |          |
| 26. Evito compromisos sociales muy formales.  |          |          |
| 27. Acudo a cualquier compromiso social que tenga.  |          |          |
| 28. Me resulta fácil estar tranquilo en compañía de otras personas.                       |          |          |

## **Anexo E: Salidas de SPSS**

### **Análisis descriptivos**

| <b>Sexo</b>   | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------|-------------------|-------------------|
| <b>Hombre</b> | 96                | 37,6              |
| <b>Mujer</b>  | 159               | 62,4              |
| <b>Total</b>  | 255               | 100,0             |

| <b>Carrera</b>                     | <b>Frecuencia</b> | <b>Porcentaje</b> |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Administración y Contaduría</b> | 49                | 19,2              |
| <b>Ciencias Sociales</b>           | 30                | 11,8              |
| <b>Educación</b>                   | 30                | 11,8              |
| <b>Comunicación</b>                | 40                | 15,7              |
| <b>Psicología</b>                  | 55                | 21,6              |
| <b>Derecho</b>                     | 51                | 20,0              |
| <b>Total</b>                       | 255               | 100,0             |

|                             | <b>Rendimiento</b> | <b>Pref. Educativa</b> | <b>Pref. Social</b> | <b>Pref. Entretenimiento</b> | <b>Pref. Sexual</b> | <b>Intensidad de uso</b> | <b>Ansiedad Social</b> |
|-----------------------------|--------------------|------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|
| <b>N</b>                    | 255                | 255                    | 255                 | 255                          | 255                 | 255                      | 255                    |
| <b>Media</b>                | 13,46              | 3,83                   | 4,12                | 3,70                         | 1,81                | 12,44                    | 6,11                   |
| <b>Desv. típ.</b>           | 1,80               | ,95                    | ,97                 | 1,17                         | 1,11                | 10,77                    | 5,81                   |
| <b>Asimetría</b>            | ,81                | -,69                   | -1,06               | -,61                         | 1,23                | 1,37                     | 1,35                   |
| <b>Error típ. asimetría</b> | ,15                | ,15                    | ,15                 | ,15                          | ,15                 | ,15                      | ,15                    |
| <b>Curtosis</b>             | ,38                | ,47                    | ,69                 | -,49                         | ,59                 | 1,38                     | 1,47                   |
| <b>Error típ. curtosis</b>  | ,30                | ,30                    | ,30                 | ,30                          | ,30                 | ,30                      | ,30                    |
| <b>Mínimo</b>               | 10,00              | 1                      | 1                   | 1                            | 1                   | ,25                      | 0                      |
| <b>Máximo</b>               | 19,06              | 5                      | 5                   | 5                            | 5                   | 42,00                    | 27                     |

**Anexo F: Salidas de SPSS.**

**Análisis de confiabilidad de la Escala de Evitación y Angustia Social**

**(Social Avoidance and Distress Scale, SAD)**

**Estadísticos de fiabilidad**

| <b>Alfa de Cronbach</b> | <b>Nº de elementos</b> |
|-------------------------|------------------------|
| ,899                    | 28                     |

**Estadísticos de total de elemento**

| <b>Ítems</b> | <b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b> | <b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b> | <b>Correlación total de elementos corregida</b> | <b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b> |
|--------------|---|--|---|--|
| Item 1 P     | 5,64  | 31,468   | ,367  | ,898   |
| Item 2 N     | 5,90  | 31,123   | ,544  | ,894   |
| Item 3 P     | 5,62  | 31,330   | ,391  | ,897   |
| Item 4 N     | 5,95  | 31,588   | ,502  | ,895   |
| Item 5 N     | 5,94  | 31,020   | ,619  | ,892   |
| Item 6 P     | 5,94  | 30,941   | ,639  | ,892   |
| Item 7 P     | 5,81  | 32,053   | ,290  | ,899   |
| Item 8 N     | 5,88  | 31,028   | ,546  | ,894   |
| Item 9 P     | 5,93  | 31,598   | ,473  | ,895   |
| Item 10 N    | 5,94  | 32,468   | ,270  | ,899   |
| Item 11 N    | 5,91  | 30,909   | ,607  | ,892   |
| Item 12 P    | 5,83  | 30,891   | ,535  | ,894   |
| Item 13 N    | 5,97  | 31,822   | ,472  | ,895   |
| Item 14 N    | 5,82  | 30,623   | ,583  | ,893   |
| Item 15 P    | 5,92  | 31,659   | ,441  | ,896   |
| Item 16 N    | 5,97  | 31,586   | ,534  | ,894   |
| Item 17 P    | 5,87  | 31,586   | ,418  | ,896   |
| Item 18 N    | 5,88  | 31,364   | ,475  | ,895   |
| Item 19 P    | 5,99  | 33,090   | ,153  | ,900   |
| Item 20 N    | 5,97  | 31,688   | ,507  | ,895   |
| Item 21 N    | 6,00  | 31,902   | ,511  | ,895   |
| Item 22 P    | 5,92  | 31,915   | ,386  | ,897   |
| Item 23 N    | 5,98  | 32,047   | ,418  | ,896   |
| Item 24 N    | 5,87  | 31,058   | ,532  | ,894   |
| Item 25 P    | 5,89  | 31,463   | ,456  | ,895   |
| Item 26 N    | 5,95  | 31,549   | ,511  | ,894   |
| Item 27 P    | 5,67  | 31,018   | ,453  | ,896   |
| Item 28 P    | 6,01  | 31,878   | ,538  | ,894   |

**Anexo G: Salidas de SPSS.**  
**Contrastes t de Student**

### Prueba t de grupos independientes

|                              |                                | Prueba de Levene |      | Prueba t para la igualdad de medias |         |                  |
|------------------------------|--------------------------------|------------------|------|-------------------------------------|---------|------------------|
|                              |                                | F                | Sig. | t                                   | gl      | Sig. (bilateral) |
| <b>Rendimiento Académico</b> | Se asumen varianzas iguales    | 2,815            | ,095 | -2,836                              | 253     | ,005             |
|                              | No se asumen varianzas iguales |                  |      | -2,933                              | 221,563 | ,004             |

### Prueba t de grupos independientes de una muestra de 80 hombres y 80 mujeres

|                              |                                | Prueba de Levene |      | Prueba t para la igualdad de medias |         |                  |
|------------------------------|--------------------------------|------------------|------|-------------------------------------|---------|------------------|
|                              |                                | F                | Sig. | t                                   | gl      | Sig. (bilateral) |
| <b>Rendimiento Académico</b> | Se asumen varianzas iguales    | ,767             | ,383 | -2,352                              | 158     | ,020             |
|                              | No se asumen varianzas iguales |                  |      | -2,352                              | 157,332 | ,020             |



**Anexo H: Salidas de SPSS.**  
**Matriz de Correlaciones de Pearson**

|                            |          | Sexo    | Rendimiento | Pref. Educativa | Pref. Social | Pref. Entrenimiento | Pref. Sexual | Intensidad de uso | Aniedad Social |
|----------------------------|----------|---------|-------------|-----------------|--------------|---------------------|--------------|-------------------|----------------|
| <b>Sexo</b>                | $r_{xy}$ | 1       | ,176**      | ,157*           | ,165**       | -,153*              | -,472**      | -,039             | -,061          |
|                            | Sig.     |         | ,005        | ,012            | ,008         | ,015                | ,000         | ,531              | ,335           |
| <b>Rendimiento</b>         | $r_{xy}$ | ,176**  | 1           | ,123*           | ,038         | -,159*              | -,127*       | ,067              | -,107          |
|                            | Sig.     | ,005    |             | ,049            | ,542         | ,011                | ,043         | ,285              | ,088           |
| <b>Pref. Educativa</b>     | $r_{xy}$ | ,157*   | ,123*       | 1               | ,134*        | -,132*              | -,075        | ,037              | ,095           |
|                            | Sig.     | ,012    | ,049        |                 | ,032         | ,035                | ,232         | ,559              | ,130           |
| <b>Pref. Social</b>        | $r_{xy}$ | ,165**  | ,038        | ,134*           | 1            | ,239**              | -,033        | ,219**            | ,100           |
|                            | Sig.     | ,008    | ,542        | ,032            |              | ,000                | ,595         | ,000              | ,111           |
| <b>Pref. Entrenimiento</b> | $r_{xy}$ | -,153*  | -,159*      | -,132*          | ,239**       | 1                   | ,195**       | ,314**            | ,001           |
|                            | Sig.     | ,015    | ,011        | ,035            | ,000         |                     | ,002         | ,000              | ,989           |
| <b>Pref. Sexual</b>        | $r_{xy}$ | -,472** | -,127*      | -,075           | -,033        | ,195**              | 1            | ,206**            | ,083           |
|                            | Sig.     | ,000    | ,043        | ,232            | ,595         | ,002                |              | ,001              | ,185           |
| <b>Intensidad de uso</b>   | $r_{xy}$ | -,039   | ,067        | ,037            | ,219**       | ,314**              | ,206**       | 1                 | ,125*          |
|                            | Sig.     | ,531    | ,285        | ,559            | ,000         | ,000                | ,001         |                   | ,046           |
| <b>Aniedad Social</b>      | $r_{xy}$ | -,061   | -,107       | ,095            | ,100         | ,001                | ,083         | ,125*             | 1              |
|                            | Sig.     | ,335    | ,088        | ,130            | ,111         | ,989                | ,185         | ,046              |                |

relación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

relación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

**Anexo I: Salidas de SPSS.**  
**Supuestos del Análisis de Regresión Múltiple**

**Prueba M de Box**

|                 |        |          |
|-----------------|--------|----------|
| <b>M de Box</b> |        | 284,448  |
| F               | Aprox. | 1,401    |
|                 | df1    | 168      |
|                 | df2    | 6452,862 |
|                 | Sig.   | ,001     |

Prueba la hipótesis nula de las matrices de covarianzas de población iguales.

a. Algunas matrices de covarianzas son singulares y el procedimiento habitual no funcionará. Los grupos no singulares se probará respecto a su propia matriz de covarianzas dentro de grupos combinados. El logaritmo de su determinante es 6,701.

**Estadísticas de residuos<sup>a</sup>**

|                              | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> | <b>Media</b> | <b>Desviación estándar</b> | <b>N</b> |
|------------------------------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|----------|
| <b>Valor pronosticado</b>    | 11,9582       | 15,4987       | 13,4587      | ,53136                     | 255      |
| <b>Residuo</b>               | -3,25667      | 5,88889       | ,00000       | 1,72082                    | 255      |
| <b>Residuo estándar</b>      | -1,866        | 3,375         | ,000         | ,986                       | 255      |
| <b>Residuo estudentizado</b> | -1,890        | 3,406         | ,001         | 1,002                      | 255      |

a. Variable dependiente: Rendimiento Académico