FACULTAD DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
REPUBLICA ARGENTINA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR CONFORME

PLAN DE ESTUDIO 2010

Nombre y apellido de las alumnas:

García, Martina. Matrícula N° 15615

La Montagna, Lucia. Matrícula N° 18536

Morales, Nicole Abril. Matrícula N° 18616

Director: Dr. Urquijo, Sebastián.

TÍTULO DEL PROYECTO:

Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.

Descripción resumida

El presente trabajo tiene como propósito explorar la relación entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Partiendo del reconocimiento de que la ansiedad es una de las variables que tiene incidencia en el desempeño académico, se plantea un estudio que permita establecer la asociación entre estas variables y la percepción que los estudiantes tienen al respecto. Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, transversal y correlacional. El objetivo es caracterizar y analizar la relación entre los niveles de ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), con el supuesto de que niveles elevados de ansiedad ante los exámenes se asocian con un menor rendimiento académico y para entender cómo los estudiantes perciben la influencia de dicha ansiedad en su desempeño, identificando factores que puedan estar relacionados con esta dinámica. La muestra estará compuesta por aproximadamente 100 estudiantes de distintas carreras de la UNMdP que estén inscriptos al menos hace tres años. Para evaluar la ansiedad frente a los exámenes se utilizará el **Cuestionario de evaluación de ansiedad ante los exámenes** de Morales, citado en Bausela Herreras (2005), una adaptación de una escala de ansiedad ante los exámenes, de Alpert y Haber (1960).

Palabras clave: ansiedad - rendimiento académico - estudiantes universitarios.

Descripción detallada

Motivos y antecedentes:

El motivo por el cual hemos elegido abordar esta temática se debe a que, como estudiantes universitarias, nos sentimos directamente atravesadas por la ansiedad ante los exámenes y sus efectos en nuestro rendimiento académico. Hemos experimentado cómo el estrés y la presión pueden interferir en nuestras capacidades y por eso consideramos fundamental investigar este fenómeno. Además, creemos que es necesario generar mayor visibilización sobre esta problemática en el ámbito local, donde muchas veces se la naturaliza o minimiza. Finalmente, nos motiva el deseo de que este tipo de investigaciones contribuya al desarrollo y fortalecimiento de técnicas específicas de intervención que ayuden a los estudiantes a afrontar estas situaciones de manera más saludable y efectiva.

La ansiedad ante los exámenes puede definirse como una reacción emocional compleja que se produce cuando el individuo percibe una situación evaluativa como amenazante o desbordante respecto a sus recursos para afrontarla. Esta reacción se manifiesta, según la Teoría tridimensional de la ansiedad (Lang, 1968, citado en Oblitas, 2010) en tres niveles:

- cognitivo-subjetivo (referido a la experiencia),
- fisiológico (activación corporal como sudoración, taquicardia, etc.) y
- motor (conductas observables como inquietud o evitación),

Distintas variables influyen en la aparición y magnitud de la ansiedad ante los exámenes. Entre las más relevantes se encuentran:

- **Rasgo de ansiedad del sujeto:** referido al grado de influencia en que la ansiedad se presenta en su carácter. Según el nivel del rasgo de ansiedad que posean, los estudiantes

pueden ubicarse en un continuo que va desde quienes presentan bajos niveles de ansiedad hasta aquellos que manifiestan niveles elevados (Bausela Herreras, 2005).

- **Características de la situación evaluativa:** el tipo de instrucciones (amenazantes o neutras), el tipo y dificultad de la tarea, la presión de tiempo, el entorno físico y el valor subjetivo de la prueba, son factores determinantes (Bausela Herreras, 2005; Tobal, 1996).

Las causas de la ansiedad ante los exámenes pueden agruparse en tres dimensiones principales (Bausela Herreras, 2005):

1. **Agente real o percibido:** estos son factores personales, como experiencias negativas previas o bloqueos y fracasos en exámenes anteriores, que pueden generar respuestas condicionadas de ansiedad.
2. **Pensamientos automáticos negativos o preocupaciones por la evaluación,** lo que puede llegar a generar comparaciones con otros estudiantes y anticipación de consecuencias negativas.
3. **Falta de preparación adecuada:** una gestión ineficiente del tiempo, hábitos de estudio deficientes o recurrir al estudio intensivo de último momento incrementan los niveles de ansiedad.

Diversas investigaciones empíricas han planteado y confirmado hipótesis respecto a la relación entre ansiedad y rendimiento académico. Una de las teorías más citadas es la Ley de Yerkes-Dodson (Yerkes & Dodson, 1908), que establece una relación de tipo U invertida entre motivación del individuo y desempeño en su tarea: niveles moderados de ansiedad pueden mejorar el rendimiento, pero niveles muy bajos o muy altos lo deterioran.

A su vez, estudios clásicos como los de Sarason y Mandler (1952) introdujeron el concepto de **ansiedad de prueba**, destacando que los sujetos con altos niveles de ansiedad

tienden a focalizar la atención en sí mismos y no en la tarea, lo cual interfiere con el rendimiento. Esta interferencia atencional ha sido confirmada en investigaciones posteriores que muestran cómo los pensamientos rumiativos y la percepción de activación fisiológica dificultan el procesamiento de la información relevante para la tarea (Escalona & Tobal, 1996).

Además, el estudio de Álvarez et al., (2011) mostró que los síntomas de ansiedad ante los exámenes se correlacionan con factores como el sexo, el tiempo de estudio y el tipo de carrera universitaria (titulación), aunque no siempre con el rendimiento académico. Esta falta de correlación directa sugiere la necesidad de considerar variables intervinientes como la autorregulación emocional y las estrategias de afrontamiento.

En cuanto a la intervención, investigaciones como la de Furlan (2013) indican que los programas de tipo cognitivo-conductual, especialmente aquellos aplicados en formato grupal, resultan significativamente eficaces para reducir la ansiedad y mejorar el desempeño académico.

En conjunto, estos antecedentes permiten comprender la complejidad de la ansiedad ante los exámenes como fenómeno multidimensional, determinado por una interacción entre factores personales, contextuales y cognitivos, y que posee un impacto significativo sobre la experiencia estudiantil y el éxito académico.

Objetivo general:

- Explorar la posible relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos:

- Caracterizar los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

- Explorar si mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se asocian a un menor rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Hipótesis:

Se espera encontrar una asociación estadísticamente significativa y negativa entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, en el sentido de que mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se asocian a un menor rendimiento académico y viceversa.

Metodología:

Se realizará un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional y de corte transversal, con el fin de analizar la posible relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Muestra:

Se empleará una muestra de conveniencia, no probabilística, con el fin de seleccionar aproximadamente 100 estudiantes pertenecientes a distintas carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), que cuenten con una antigüedad mínima de tres años como estudiantes regulares. La conformación de la muestra dependerá de la disponibilidad y voluntariedad de los participantes.

La convocatoria se realizará a través de publicaciones en redes sociales y en grupos de difusión internos de la universidad, así como también presencialmente en distintos espacios comunes del ámbito universitario. En ambos casos, se invitará a los y las estudiantes a participar del estudio mediante la cumplimentación de un formulario en línea, diseñado en la

plataforma Google Forms. Para facilitar el acceso al mismo en formato presencial, se dispondrá de un código QR generado por las tesistas.

Cabe destacar que la participación será completamente voluntaria. Los datos recabados se utilizarán exclusivamente con fines investigativos y se resguardará la confidencialidad de la información, garantizando la privacidad y el anonimato de los y las participantes, conforme a los principios éticos de la investigación.

Instrumentos:

Para evaluar los niveles de ansiedad frente a los exámenes se utilizará el **Cuestionario de evaluación de ansiedad ante los exámenes** de Bausela Herreras (2005), basado en la Escala de Ansiedad Debilitadora del *Achievement Anxiety Test (AAT)* de Alpert y Haber (1960), la cual fue traducida y adaptada —según la autora— por Pedro Morales.

El cuestionario utilizado está conformado por 10 ítems, los cuales permitieron identificar los efectos perjudiciales de la ansiedad en el rendimiento académico (en el plano cognitivo, emocional o fisiológico). Las respuestas se consignaron en una escala Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre o casi siempre), donde puntuaciones más elevadas indican mayores niveles de AaE. La calificación global se obtiene mediante el promedio de las puntuaciones de los diez ítems, reflejando el nivel general de ansiedad del participante frente a las situaciones evaluativas.

La validez del instrumento se sustenta en su aplicación en investigaciones previas, como la realizada por Freire, et. al. (2019), quienes lo emplearon en el estudio de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria, confirmando su pertinencia para el abordaje de esta problemática. La validez y fiabilidad del instrumento han sido respaldadas por sus autores originales y por diferentes adaptaciones en contextos culturales diversos (Plake et

al., 1981; Watson, 1988; Penzo, 1989), lo cual refuerza su adecuación para la presente investigación.

Con el objeto de determinar el desempeño académico, se solicitará a cada uno de los participantes que informen sobre qué carrera están estudiando, en qué año ingresaron, cuál es su promedio general, la cantidad de finales aprobados, la cantidad de cursadas aprobadas y —en caso de tener aplazos— la cantidad.

Cronograma:

ACTIVIDADES	**MESES**		
	JUNIO	**JULIO**	**AGOSTO**
Revisión y actualización bibliográfica			
Elaboración del marco teórico			
Elaboración del Registro de Datos y Diseño Entrevista			
Obtención de la muestra			
Elaboración de la base de datos. Codificación de las respuestas e ingreso de datos en el software estadístico			
Análisis de los datos			
Interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones			
Redacción del Informe Final			

Referencias bibliográficas

Alpert, R., Haber, R.N., (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *61(2),* 207–215.

Álvarez, J., Aguilar, J.M., Lorenzo, J.J., (2011). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10(1)*, 333- 354.

Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Revista Venezolana de Educación*, *9*, 553-557.

Escalona, A., Tobal, J. J. M. (1996). La ansiedad ante los exámenes: Evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y Estrés*, *2*(2-3), 195-209.

Freire, C. Ferradás, M. M., Fernández, S., & Barca, E. (2019). Ansiedad ante los examenes en estudiantes de educación primaria. Diferencias en función del curso y del género. *Publicaciones, 49*(2), 151-168.

Furlan, L. A, (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista colombiana de Psicología, 22*(1), 75-89.

Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. *In Research in Psychotherapy* (3rd Conf., May-Jun 1966). *American Psychological Association.*

Oblitas, L. (2010). Psicología de la salud y calidad de vida. *Estimados amigos.*

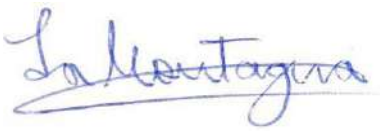
Sarason, S. B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *47,* 810-817.

Yerkes, R. M., Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*(5), 459-482.

Firma de las alumnas de la investigación:







García, Martina. Morales, Nicole. La Montagna, Lucia.

Firma del supervisor:



Dr. Urquijo, Sebastián.

Fecha: 28 de mayo de 2025.

Índice:

Descripción resumida……...……16

Motivos y antecedentes……16

Ansiedad……17

Teoría tridimensional de la ansiedad……18

Modelo dual de la ansiedad ante los exámenes……19

Regulación emocional……20

Estrés académico……21

Metodología……...……22

Presentación de los resultados …….……25

Discusión de los resultados……28

Consideraciones finales…….....32

Referencias bibliográficas…….....32

AnexoI……..38

Descripción resumida:

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito explorar y caracterizar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Partiendo del reconocimiento de que la ansiedad es una variable con incidencia en el desempeño, este estudio buscó establecer la asociación entre las variables mencionadas. El estudio se llevó a cabo con un diseño exploratorio, descriptivo, transversal y correlacional. El objetivo principal fue analizar esta asociación bajo el supuesto de que niveles elevados de ansiedad ante los exámenes se asocian con un menor rendimiento académico. Se buscó, además, identificar factores que pudieran estar relacionados con esta dinámica. Para ello, se trabajó con una muestra no probabilística de 111 estudiantes de distintas carreras de la UNMdP, que contaban con al menos tres años de permanencia en la institución. La evaluación de la ansiedad ante los exámenes se realizó mediante el **Cuestionario de evaluación de ansiedad ante los exámenes** de Morales, citado en Bausela Herreras (2005), una adaptación de la escala de Alpert y Haber (1960).

Descripción detallada

Motivos y antecedentes:

El interés por abordar la problemática de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento académico surge de una experiencia compartida y profundamente sentida por gran parte de quienes transitamos la formación superior. A lo largo de nuestras trayectorias académicas, hemos experimentado el impacto de la ansiedad frente a las evaluaciones: noches de insomnio, pensamientos recurrentes sobre el posible fracaso, bloqueos cognitivos durante el examen o la sensación de que el cuerpo y la mente no responden de la manera esperada. Estas vivencias, lejos de ser excepcionales, constituyen un

fenómeno extendido entre los estudiantes universitarios. La necesidad de comprender y visibilizar este proceso, que muchas veces se naturaliza o minimiza, motivó la elección de esta temática. Desde nuestra disciplina , resulta fundamental analizar cómo las emociones, particularmente la ansiedad, intervienen en el aprendizaje y en el rendimiento académico, a fin de proponer estrategias de prevención e intervención que promuevan un bienestar integral en el ámbito universitario.

En este sentido, la ansiedad ante los exámenes (AaE) no es solo un estado emocional pasajero, sino una reacción psicológica compleja, determinada por la interacción de factores personales, cognitivos, sociales y contextuales. Su estudio resulta relevante tanto para el campo de la Psicología como para la educación, dado que influye directamente en la salud mental, la autoestima y el éxito académico de los estudiantes (Furlan, 2013; Arias et al., 2025). La AaE perturba significativamente los procesos de rendimiento en el ámbito académico y en ocasiones se confunde con trastornos del aprendizaje, de la atención o de la misma capacidad intelectual del individuo (Piemontesi et al., 2012). Comprender sus mecanismos de aparición, sus manifestaciones y sus consecuencias permite diseñar estrategias institucionales más inclusivas y humanas, que reconozcan la dimensión emocional del proceso de aprendizaje.

La ansiedad, en términos generales, ha sido definida como una emoción básica y adaptativa, caracterizada por un estado de alerta ante un peligro real o percibido. Desde una mirada funcionalista, cumple un papel protector al preparar al organismo para responder a posibles amenazas. Sin embargo, cuando su intensidad o frecuencia se torna desproporcionada en relación con la situación, puede interferir con el funcionamiento cognitivo, emocional y conductual de la persona (Spielberger, 1980; Zeidner, 1998). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) señala que los trastornos de ansiedad constituyen los cuadros más frecuentes a nivel mundial, afectando a más de 300 millones de personas. En el contexto

universitario, esta cifra adquiere relevancia especial, ya que las exigencias académicas, la competencia, la incertidumbre sobre el futuro y la evaluación constante pueden actuar como desencadenantes de respuestas ansiosas persistentes.

Desde el punto de vista teórico, la **teoría tridimensional de la ansiedad** (Lang, 1968, citado en Oblitas, 2010) propone que la respuesta ansiosa se expresa en tres niveles: cognitivo-subjetivo, fisiológico y conductual. En el nivel cognitivo, aparecen pensamientos automáticos negativos, preocupaciones excesivas o expectativas de fracaso. En el nivel fisiológico, se observan manifestaciones somáticas como taquicardia, sudoración, tensión muscular o sensación de falta de aire. Finalmente, en el nivel conductual se presentan reacciones observables como inquietud, evitación o bloqueo motor. Este modelo ha sido ampliamente retomado en investigaciones actuales que analizan la AaE por su capacidad para explicar la multidimensionalidad del fenómeno (Álvarez et al., 2011).

La AaE puede definirse como un tipo específico de ansiedad situacional, que se activa en contextos evaluativos y que implica una percepción de amenaza respecto de la propia competencia. Al respecto, Gutiérrez-Calvo (2002) la describe como una preocupación persistente ante la posibilidad de fracasar y enfrentar consecuencias negativas como la desaprobación social o la pérdida de reconocimiento. En términos de Zeidner (2007), la AaE se configura como una respuesta emocional específica de evaluación, en la que convergen pensamientos, emociones y conductas de evitación frente a una situación percibida como amenazante para la autoestima. En otras palabras, los exámenes se convierten en escenarios donde no solo se evalúan conocimientos, sino también el valor personal y la autopercepción de eficacia del estudiante.

Las investigaciones pioneras sobre este tema fueron desarrolladas por Sarason y Mandler (1952), quienes introdujeron el concepto de **ansiedad de prueba** y observaron que

los sujetos con altos niveles de ansiedad tendían a desviar la atención hacia pensamientos de autocrítica o miedo al fracaso, reduciendo así los recursos cognitivos disponibles para la tarea. La **Ley de Yerkes-Dodson** (Yerkes & Dodson, 1908) propuso que la relación entre activación y rendimiento sigue una curva en forma de "U" invertida: una activación moderada favorece el desempeño, mientras que niveles demasiado bajos o altos resultan perjudiciales. Este principio explica por qué cierta ansiedad puede ser funcional y motivadora, siempre que no desborde la capacidad de control del individuo.

En la década de 1960, Liebert y Morris (1967) elaboraron el **modelo dual de la ansiedad ante los exámenes**, distinguiendo dos componentes: la preocupación (de carácter cognitivo) y la emocionalidad (vinculada a la activación fisiológica). Este modelo fue ampliado posteriormente por Hodapp (1991), quien propuso una estructura multidimensional que incluye la falta de confianza y la interferencia cognitiva. Estas dimensiones reflejan los mecanismos por los cuales la ansiedad obstaculiza el rendimiento: la preocupación interrumpe la atención sostenida y la memoria de trabajo; la emocionalidad intensifica los síntomas somáticos; la falta de confianza reduce la motivación; y la interferencia provoca bloqueos y errores durante la ejecución (Paguay & González, 2023).

Estudios recientes han confirmado la estrecha relación entre ansiedad ante los exámenes y bajo rendimiento académico. En una investigación con estudiantes de instituciones públicas, Aylas (2025) encontró una relación inversa significativa entre ansiedad, estado y rendimiento académico: a mayor ansiedad, menor rendimiento. Estos resultados se alinean con los hallazgos de Duraku y Hoxha (2018), quienes demostraron que la ansiedad académica no solo afecta el desempeño en pruebas concretas, sino también el proceso de aprendizaje, la planificación y la autorregulación. Según estos autores, el rasgo de ansiedad y la autopercepción de eficacia son variables mediadoras claves que determinan la magnitud de la interferencia emocional. En el

contexto latinoamericano, Paguay y González (2023) corroboraron que la AaE se manifiesta como una experiencia multidimensional, compuesta por aspectos cognitivos, conductuales y fisiológicos. Su estudio con universitarios colombianos mostró que la AaE puede ser comprendida como una interacción entre el rasgo ansioso del sujeto, las condiciones del entorno evaluativo y los modelos de socialización escolar. Desde la perspectiva del aprendizaje social, la falta de estrategias de afrontamiento, la presión familiar o las reacciones negativas de los docentes pueden incrementar significativamente los niveles de ansiedad, afectando la autoconfianza y la motivación intrínseca del estudiante.

Un aporte central de la literatura reciente es el vínculo entre la ansiedad y la **regulación emocional (RE)**. De acuerdo con Arias et al. (2025), la RE comprende un conjunto de procesos cognitivos y conductuales mediante los cuales las personas monitorean, interpretan y modifican sus reacciones emocionales con el fin de alcanzar objetivos personales. Su estudio, realizado con estudiantes universitarios argentinos, evidenció que las estrategias desadaptativas —como la autoculpa, la catastrofización o la rumiación— se asocian con mayores niveles de AaE, mientras que el uso de estrategias adaptativas —como la reinterpretación positiva o la focalización en los planes— contribuye a una mejor autorregulación emocional y a un mayor rendimiento académico. En términos de Fernández-Berrocal y Extremera (2003**)**, las personas con bajo ajuste emocional tienden a experimentar sus emociones de forma difusa e incontrolable, lo cual favorece la aparición de estados ansiosos persistentes. En cambio, quienes poseen una adecuada RE pueden transformar la ansiedad en una emoción funcional que orienta la acción. La RE se revela entonces como un factor mediador esencial en la relación entre ansiedad y rendimiento. Tal como destacan Bembenutty et al. (2000), la desregulación emocional conduce a centrarse excesivamente en la experiencia afectiva negativa, reduciendo la capacidad atencional necesaria para la resolución de tareas cognitivas. Por el contrario, una adecuada regulación facilita la concentración, el control de la impulsividad y la persistencia

ante el esfuerzo (Mestre et al., 2006; Kwon et al., 2017). En este marco, las estrategias de autorregulación no sólo influyen sobre la ansiedad, sino también sobre la procrastinación, la autoeficacia y la motivación académica (Gómez-Romero et al., 2020; Orozco-Vargas et al., 2022).

Otro constructo relevante es el **estrés académico,** que se relaciona estrechamente con la ansiedad evaluativa. De acuerdo con Barraza-Macías (2007), el estrés académico es un proceso adaptativo que se desencadena cuando las demandas percibidas superan los recursos disponibles del estudiante. Investigaciones recientes (Castillo-Navarrete et al., 2020; Wang et al., 2023) confirman que niveles elevados de estrés generan síntomas de ansiedad, insomnio, irritabilidad y dificultades de concentración, afectando negativamente el rendimiento y la salud mental. A diferencia de la ansiedad, el estrés no siempre implica una anticipación de amenaza, sino una reacción ante la sobrecarga de tareas y responsabilidades. Sin embargo, ambos fenómenos comparten mecanismos fisiológicos y cognitivos que, cuando se cronifican, deterioran el bienestar psicológico. En estudios cualitativos recientes, los estudiantes describen el estrés académico como una experiencia constante de presión, caracterizada por la percepción de que "nunca alcanza el tiempo", la dificultad para concentrarse y la sensación de agotamiento emocional (Travis et al., 2020). En estos casos, la AaE aparece como un componente específico del estrés general, que se activa con mayor intensidad durante las instancias evaluativas y produce interferencias cognitivas y emocionales (Schmits et al., 2021). Los autores destacan la importancia de estrategias institucionales de prevención, como talleres de manejo del tiempo, técnicas de relajación o espacios de orientación psicológica.

En conjunto, la evidencia empírica muestra que la AaE es un fenómeno multifactorial y multidimensional, determinado por la interacción de variables personales (rasgo de ansiedad, autoconfianza, regulación emocional), situacionales (tipo de evaluación, dificultad, entorno

físico) y contextuales (clima institucional, apoyo social). Su impacto trasciende lo académico, afectando la salud mental, la motivación y la percepción de autoeficacia. A largo plazo, la persistencia de niveles elevados de ansiedad puede derivar en problemas más graves, como trastornos del sueño, depresión o baja autoestima (Gallart et al., 2013; Herrera, 2016).

Por todo lo expuesto, investigar sobre la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios se vuelve no solo pertinente, sino necesario. Este estudio busca aportar evidencia empírica local sobre esta problemática que afecta a la comunidad universitaria.

Marco metodológico

Objetivo general:

- Explorar la posible relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Objetivos específicos:

- Caracterizar los niveles de ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).
- Explorar si mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se asocian a un menor rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Hipótesis:

Se esperó encontrar una asociación estadísticamente significativa y negativa entre el nivel de ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, en el sentido de que mayores niveles de ansiedad ante los exámenes se asociarían a un menor rendimiento académico y viceversa.

Metodología

Tipo de estudio:

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo, correlacional y de corte transversal, con el fin de analizar la posible relación entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en la población de estudiantes universitarios.

Muestra:

Se empleó una muestra de conveniencia, no probabilística, donde participaron 111 estudiantes pertenecientes a distintas carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), entre ellas: Licenciatura en Psicología (N=78), Contador Público (N=3), Terapia Ocupacional (N=7), Economía (N=3), Licenciatura en Turismo (N=2), Medicina (N=3), Arquitectura (N=4), Licenciatura en Trabajo Social (N=1) y Profesorado de Inglés (N=4). Todos los participantes contaban con una antigüedad mínima de tres años como estudiantes regulares. La conformación de la muestra dependió de la disponibilidad y voluntariedad de los participantes.

La convocatoria se realizó a través de publicaciones en redes sociales y en grupos de difusión internos de la universidad. Se invitó a los y las estudiantes a participar del estudio mediante la cumplimentación de un formulario en línea, diseñado en la plataforma Google Forms. La participación fue completamente voluntaria. Los datos recabados se utilizaron exclusivamente con fines investigativos y se resguardó la confidencialidad de la información, garantizando la privacidad y el anonimato de los y las participantes, conforme a los principios éticos de la investigación.

No se efectuó un análisis considerando la variable correspondiente a la carrera de pertenencia de los y las participantes.

Instrumento de evaluación:

Para evaluar los niveles de ansiedad ante los exámenes, se utilizó el **Cuestionario de evaluación de ansiedad ante los exámenes** de Bausela Herreras (2005). Este instrumento está basado en la Escala de Ansiedad Debilitadora *del Achievement Anxiety Test (AAT)* de Alpert y Haber (1960), la cual fue traducida y adaptada —según la autora— por Pedro Morales.

El cuestionario utilizado está conformado por 10 ítems, los cuales permitieron identificar los efectos perjudiciales de la ansiedad en el rendimiento académico (en el plano cognitivo, emocional o fisiológico). Las respuestas se consignaron en una escala Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre o casi siempre), donde puntuaciones más elevadas indican mayores niveles de ansiedad ante los exámenes (AaE). La calificación global se obtiene mediante el promedio de las puntuaciones de los diez ítems, reflejando el nivel general de ansiedad del participante frente a las situaciones evaluativas.

La validez del instrumento se sustentó en su aplicación en investigaciones previas, como la realizada por Freire et al. (2019). La validez y fiabilidad del instrumento fueron respaldadas por sus autores originales y por diferentes adaptaciones en contextos culturales diversos (Plake et al., 1981; Watson, 1988; Penzo, 1989), lo cual refuerza su adecuación para la presente investigación.

Con el objeto de determinar el desempeño académico, se solicitó a cada uno de los participantes que informara sobre la carrera que estudiaba, el año en que ingresó, su promedio general, la cantidad de finales y cursadas aprobadas y, en caso de tener aplazos, la cantidad de los mismos.

Presentación de los resultados

A partir del procesamiento de los datos obtenidos mediante el **Cuestionario de evaluación de ansiedad ante los exámenes** (Bausela Herreras, 2005) y las variables académicas relevadas, se identificaron diversas correlaciones significativas que permiten analizar la relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Estadísticos descriptivos

Con el objetivo de analizar la relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la UNMdP, se presentan en la Tabla 1 los estadísticos descriptivos correspondientes a toda la muestra.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables para toda la muestra (n=111)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Año de ingreso a la universidad	111	1998	2025	2018,61	4,262
Promedio general	111	5	9	7,42	,874
Cantidad de finales aprobados	111	0	43	23,74	13,894
Cantidad de cursadas aprobadas	111	2	44	33,59	10,515

En caso de tener aplazos, indica la cantidad	111	0	17	2,44	2,827
Ansiedad	111	13	42	26,53	6,855
N válido (según lista)	111				

En la Tabla 1 indica que los estudiantes ingresaron entre 1998 y 2025, lo que representa una amplia variabilidad en la antigüedad académica. La media del promedio general de los participantes fue de 7.42, lo que indicaría un rendimiento medio-alto, mientras que las cursadas y finales aprobados mostraron medias de 33.59 y 23.74, respectivamente, evidenciando diferencias en el avance de las trayectorias. La cantidad promedio de aplazos fue de 2.44 y los niveles de ansiedad ante los exámenes se ubicaron en un rango moderado (M = 26.53, DE = 6.86).

Correlaciones

Con el propósito de examinar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y las variables académicas (promedio, finales, cursadas, aplazos y año de ingreso), se calcularon correlaciones de Pearson.

Tabla 2

Correlaciones de la ansiedad ante los exámenes con promedio general, cantidad de finales, cursadas, aplazos y año de ingreso.

	Ansiedad ante los exámenes
Año de ingreso a la universidad	-,211(*)
Promedio general	-,527(**)
Cantidad de finales aprobados	-,083
Cantidad de cursadas aprobadas	-,146
En caso de tener aplazos, indica la cantidad	,252(**)

* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

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

En la Tabla 2 se observa una **c**orrelación negativa y significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el promedio general ($r = –.53$, $p < .01$), lo que indica que a mayores niveles de ansiedad, menor rendimiento académico. También se halló una correlación negativa significativa con el año de ingreso ($r = –.21$, $p < .05$), sugiriendo que los estudiantes con más antigüedad tienden a presentar niveles menores de ansiedad.

Se registró una correlación positiva y significativa entre ansiedad y cantidad de aplazos ($r = .25$, $p < .01$), evidenciando que los estudiantes con mayor ansiedad tienden a acumular más aplazos. En cambio, las correlaciones con la cantidad de cursadas y de finales aprobados no resultaron significativas ($p > .05$), por lo que no se observan asociaciones directas con estas variables.

En conjunto, los resultados reflejan una tendencia consistente con la literatura previa, que señala el efecto perjudicial de la ansiedad elevada sobre el desempeño académico y la progresión universitaria (Furlan, 2013; Duraku & Hoxha, 2018; Paguay & González, 2023).

Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten analizar la relación entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, articulando la evidencia empírica hallada con los aportes teóricos y antecedentes revisados.

De manera consistente con la literatura, los datos revelan una asociación negativa entre los niveles de ansiedad ante los exámenes y el promedio general de los estudiantes, lo que indicaría que se observa una tendencia que determina que a medida que la ansiedad ante los exámenes aumenta, el rendimiento académico tiende a disminuir. Este hallazgo confirma las observaciones de Sarason y Mandler (1952), quienes describieron cómo los pensamientos de preocupación y miedo al fracaso interfieren con los procesos atencionales y de memoria durante las evaluaciones. Los resultados también coinciden con la Ley de Yerkes-Dodson (Yerkes & Dodson, 1908), que sostiene que sólo un nivel moderado de activación favorece el desempeño, mientras que una ansiedad excesiva se traduce en un deterioro del rendimiento.

La asociación positiva entre la ansiedad ante los exámenes (AaE) y la cantidad de aplazos confirma esta relación inversa con el desempeño, sugiriendo que la AaE no solo afecta el rendimiento inmediato en un examen, sino también la trayectoria académica en su conjunto. Los estudiantes con mayores niveles de ansiedad tienden a experimentar más situaciones de aplazos, lo cual puede alimentar un circuito de retroalimentación negativa: el fracaso incrementa la autocrítica y las expectativas de ineficacia, elevando nuevamente los niveles de ansiedad en futuras evaluaciones (Zeidner, 1998; Bausela, 2005). Esta dinámica coincide con lo descrito por Liebert y Morris (1967) en su modelo dual, donde la preocupación cognitiva

actúa como un distractor que disminuye la atención disponible para la tarea y potencia el miedo anticipatorio.

La correlación negativa con el año de ingreso ($r = –.21$; $p < .05$) sugiere que los estudiantes con mayor antigüedad universitaria presentan niveles menores de ansiedad. Este resultado puede interpretarse desde dos perspectivas complementarias. Por un lado, podría reflejar un proceso de adaptación progresiva a las demandas del contexto académico: con la experiencia, los estudiantes desarrollan estrategias más eficaces de afrontamiento, autorregulación y organización del estudio (Furlan, 2013). Por otro lado, también es posible que quienes experimentan niveles crónicamente altos de ansiedad abandonen o demoren su trayectoria académica, lo que implicaría un sesgo de permanencia dentro de la muestra. En ambos casos, se pone de manifiesto que la AaE no es un fenómeno estático, sino que evoluciona con la trayectoria y las experiencias previas de éxito o fracaso (Paguay & González, 2023).

La ausencia de correlaciones significativas entre ansiedad y cantidad de materias cursadas o finales aprobados sugiere que la ansiedad no necesariamente impide avanzar en los estudios, pero sí puede afectar la calidad del rendimiento, expresada en promedios más bajos o en mayores índices de desaprobación. Este matiz es relevante, ya que muestra que la ansiedad no siempre se traduce en un abandono o fracaso académico inmediato, sino que puede operar como un factor silencioso de desgaste emocional y cognitivo que reduce la eficacia del aprendizaje (Duraku & Hoxha, 2018).

En consonancia con los aportes de Arias et al. (2025), la AaE puede entenderse también como un indicador de dificultades en la regulación emocional (RE). Los estudiantes que utilizan estrategias desadaptativas, como la rumiación o la autocrítica, tienden a magnificar la amenaza percibida del examen, incrementando la activación fisiológica y el malestar subjetivo. Por el contrario, aquellos que recurren a estrategias adaptativas, como por ejemplo, la

reinterpretación positiva o la planificación focalizada, logran moderar la respuesta ansiosa y mejorar su desempeño. Aunque en este estudio no se evaluó directamente la RE, los resultados sugieren que la ansiedad elevada podría ser un reflejo de déficits en la autorregulación emocional, tal como se ha documentado en investigaciones previas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003; Medrano et al., 2013). Desde una perspectiva psicoeducativa, estos hallazgos refuerzan la idea de que la AaE no debe ser abordada exclusivamente como un rasgo individual o clínico, sino también como un fenómeno institucional y contextual. La presión por el rendimiento, la escasez de acompañamiento pedagógico, la sobrecarga de evaluaciones y las dinámicas competitivas propias del sistema universitario pueden actuar como fuentes externas de estrés que amplifican la ansiedad (Castillo-Navarrete et al., 2020; Travis et al., 2020). En este marco, los resultados obtenidos evidencian la necesidad de que las universidades promuevan espacios de orientación psicológica y talleres de manejo emocional que favorezcan el desarrollo de competencias de afrontamiento y RE, tal como sugieren Schmits et al. (2021).

La correlación moderada encontrada (r = –.53) afirma que la ansiedad influye significativamente en el rendimiento. Zeidner (2007) y Furlan (2013), a través de un enfoque multidimensional, conciben a la AaE como resultado de una interacción compleja entre lo personal y lo situacional, lo que nos permite pensar que la ansiedad, por lo tanto, no es el único factor que incide en el rendimiento. Variables como la motivación, el apoyo social, las estrategias de estudio y la autoeficacia también pueden intervenir en la relación observada. Por ejemplo, el modelo de Liebert y Morris (1967) plantea que la preocupación cognitiva puede exacerbarse ante exámenes percibidos como injustos, excesivamente exigentes o mal organizados, lo que sugiere que ciertos aspectos del contexto evaluativo podrían modular la intensidad de la respuesta ansiosa.

Al comparar los resultados con investigaciones latinoamericanas recientes, se observa una coincidencia en el patrón de correlación negativa entre ansiedad y rendimiento académico. En el estudio de Paguay y González (2023), los estudiantes con mayor ansiedad presentaron calificaciones más bajas y una menor percepción de autoeficacia. De modo similar, Aylas (2025) halló que la ansiedad estado se asocia con peor rendimiento, especialmente cuando los estudiantes reportan dificultades en la organización del tiempo o en la preparación previa a los exámenes.

Un aspecto interesante del análisis es que los niveles medios de ansiedad observados (M = 26.53) podrían interpretarse como un nivel moderado, compatible con la porción funcional de la Ley de Yerkes-Dodson (Yerkes & Dodson, 1908). Es decir, los estudiantes experimentan una activación que, en la mayoría de los casos, no alcanza a ser incapacitante, pero sí lo suficientemente elevada como para interferir parcialmente en el rendimiento. Este resultado sugiere que no toda ansiedad es perjudicial, sino que su impacto depende de la intensidad y del tipo de afrontamiento que el estudiante despliega. Desde esta perspectiva, promover estrategias de afrontamiento activo y reinterpretación cognitiva podría contribuir a mantener la ansiedad dentro de un rango óptimo y adaptativo (Gross, 1998; Arias et al., 2025).

En síntesis, los hallazgos del presente estudio confirman y amplían la evidencia empírica sobre la influencia negativa de la ansiedad elevada en el rendimiento académico, al tiempo que destacan la importancia de variables moduladoras como la regulación emocional y la experiencia académica. Los datos obtenidos permiten sostener que la AaE constituye un fenómeno psicológico complejo, en el que confluyen componentes emocionales, cognitivos y contextuales. En conclusión, consideramos que los resultados subrayan la necesidad de que las instituciones universitarias implementen estrategias preventivas orientadas al fortalecimiento

de las habilidades emocionales, la gestión del estrés y la creación de entornos de evaluación más saludables y formativos.

Entre las limitaciones del estudio, cabe mencionar que el diseño correlacional no permite establecer relaciones causales, y la muestra, aunque representativa, puede estar sesgada hacia estudiantes que mantienen la continuidad académica. No se evaluaron variables mediadoras o moderadoras como la motivación, la autoeficacia o las estrategias de regulación emocional, que podrían ofrecer una comprensión más completa del fenómeno. Aun así, los resultados aportan evidencia sólida y coherente con la literatura, constituyendo una base empírica valiosa para futuras investigaciones e intervenciones psicoeducativas.

Consideraciones finales

La AaE en estudiantes universitarios emerge como un indicador clave del bienestar psicológico y del rendimiento académico. La presente investigación reafirma la necesidad de abordar la ansiedad desde una mirada integral, que combine el trabajo clínico, educativo e institucional, con el objetivo de favorecer procesos de aprendizaje más equilibrados, autónomos y emocionalmente sostenibles.

Referencias Bibliográficas

Alpert, R., & Haber, R. N., (1960). Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61(2), 207–215. https://doi.org/10.1037/h0045464

Álvarez, J., Aguilar, J. M., Lorenzo, J. J., (2011). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 333- 354.

Arias, C. B., del Valle, M. V., Zamora, E. V., Román, M. C., Sulpizio, M. & Urquijo, S. (2025). Regulación emocional y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. Psychologia. Avances de la Disciplina, 19(1), 57–70.

Aylas, L. B. S. (2025). Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública argentina. Revista Médica, 25(2), 45–58.

Barraza-Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. Psicología Científica, 9(10). https://tinyurl.com/2p8w8zm3

Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. Revista Venezolana de Educación, 9, 553–557.

Bembenutty, H., McKeachie, W. J., & Lin, Y. G. (2000). Emotion regulation and test anxiety: The contribution of academic delay of gratification. ERIC Document. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442822.pdf

Castillo-Navarrete, J., Guzmán-Castillo, A., Barraza, N. C., Salazar, W. Z., & Pérez, B. V. (2020). Propiedades psicométricas del inventario SISCO-II de estrés académico. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación–e Avaliação Psicológica, 56(3), 101–114. https://doi.org/10.21865/ridep56.3.08

Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. Health Psychology Open, 5(2). https://doi.org/10.1177/2055102918799963

Escalona, A., Tobal, J. J. M., (1996). La ansiedad ante los exámenes: Evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. Ansiedad y Estrés, 2(2-3), 195-209.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional. Encuentros en Psicología Social, 1(5), 255–259. https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF20mujeres.pdf

Freire, C., Ferradás, M. M., Fernández, S., & Barca, E. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de educación primaria: Diferencias en función del curso y del género. Publicaciones, 49(2), 151–168.

Furlan, L. A. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. Revista Colombiana de Psicología, 22(1), 75–89. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385812

Gallart, G. D. V., Ferrero, M. J., & Furlan, L. (2013). Comorbilidades de la ansiedad frente los exámenes en estudiantes universitarios. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – XX Jornadas de Investigación – Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-054/432.pdf

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gómez-Romero, M. J., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R., & Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. Ansiedad y estrés, 26(2-3), 112-119.

Gutiérrez-Calvo, M. (2002). Ansiedad, atención y memoria de trabajo: Efectos de la amenaza de evaluación. Psicothema, 14(3), 476–482.

Herrera, C. (2016). Ansiedad y estrés en estudiantes universitarios: Implicaciones para la salud mental. Revista Iberoamericana de Psicología, 9(2), 123–137.

Hodapp, V. (1991). The test anxiety inventory: Factor structure and reliability. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 12(1), 43–52.

Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. School Psychology Quarterly, 32(1), 75–90. http://doi.org/10.1037/spq0000166

Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In Research in psychotherapy (3rd ed., pp. 90-102). American Psychological Association.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20(3), 975–978.

Medrano, L. A., Moretti, L. S., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Estrategias de regulación emocional y su relación con el bienestar psicológico. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 5(1), 19–28.

Mestre, J. M., Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2006). Inteligencia emocional, estilos de afrontamiento y bienestar subjetivo. Revista de Psicología General y Aplicada, 59(3), 467–480.

Oblitas, L. (2010). Psicología de la salud y calidad de vida. Estimados amigos, 37.

Organización Mundial de la Salud. (2019). Depresión y otros trastornos mentales comunes: Estimaciones sanitarias globales. OMS. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders

Orozco-Vargas, A. E., Aguilera-Reyes, U., García-López, G. I., & Venebra-Muñoz, A. (2022). Funcionamiento familiar y autoeficacia académica: Efecto mediador de la regulación emocional. Revista de Educación, 396, 127–150. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532

Paguay, O., & González, D. (2023). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios colombianos medida por el CAEX. Revista Colombiana de Psicología Educativa, 17(2), 89–104. https://www.researchgate.net/publication/373536856

Penzo, D. (1989). Adaptación y validación del Achievement Anxiety Test en contextos latinoamericanos. Revista de Psicología Experimental, 4(2), 211–225.

Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., & Furlan, L. A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión en español revisada del Inventario Alemán de Ansiedad ante Exámenes (GTAI-AR) en universitarios argentinos. Universitas Psychologica, 11(1), 177–186. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.ppve

Plake, B. S., Smith, D. E., & Damsteegt, D. C. (1981). An investigation of the psychometric properties of the Achievement Anxiety Test. Educational and Psychological Measurement, 41(2), 437–447.

Sarason, S. B. & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *47*(4), 810-817.

Schmits, E., Dekeyser, S., Klein, O., Luminet, O., Yzerbyt, V., & Glowacz, F. (2021). Psychological distress among students in higher education: One year after the beginning of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(14), 7445. https://doi.org/10.3390/ijerph18147445

Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual.* Consulting Psychologists Press.

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *112*(8), 1632–1643. https://doi.org/10.1037/edu0000478

Wang, Y., Zhang, S., Liu, X., Shi, H., & Deng, X. (2023). Differences in central symptoms of anxiety and depression between college students with different academic performance: A network analysis. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1071936. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1071936

Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*(5), 459–482. https://doi.org/10.1002/cne.920180503

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art.* Plenum Press.

Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3

UNIVERSIDADNACIONALDEMARDELPLATA

AnexoI

Criterios para la corrección y evaluación del Plan de Trabajo de Investigación(TIF)

Valore los siguientes aspectos para definir su aprobación o necesidad de revisión del Plan de Trabajo.

Estudiante/s: García, Martina, La Montagna, Lucia, Morales, Nicole Abril

DocenteEvaluador/a: Dra. Claudia Castañeiras

Aspectos a evaluar	Comentarios del evaluador, cambios sugeridos, etc.
1. Fundamentos teóricos, justificación ¿Está adecuadamente fundamentado el tema de estudio?,¿Se definen de forma clara y comprensible los constructos y variables que se proponen?,¿Incluye una revisión suficiente de los antecedentes en el tema?	La propuesta presenta el tema de estudio y la variable objetos de análisis. Se recomienda completar y actualizar antecedentes.
2. Bibliografía ¿Está actualizada y es pertinente para la temática elegida, es decir refleja el estado del arte en el tema?	La bibliografía que se incluye es adecuada pero al tratarse de un tema que cuenta con desarrollos actualizados se recomienda actualizar la bibliografía.
3. Objetivos ¿Se exponen claramente los objetivos?, ¿Se corresponden los objetivos con la metodología propuestos?, etc.	Los objetivos se enuncian con claridad.
4. Metodología Se valorará que sea coherente con los objetivos, las hipótesis si correspondiese. También que los procedimientos se justifiquen en función de los resultados esperados para el tipo de estudio.	La metodología se corresponde con los objetivos del estudio empírico. Revisar que en el resumen proponen:*"Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, transversal y correlacional"*,y en apartado Metodología dicen: *"Se realizará un estudio exploratorio, correlacional y de corte transversal".*
-Si se trata de un **trabajo teórico**, evalúe la consistencia general de la propuesta, el desarrollo fundamentado, la calidad de las fuentes, etc.	

-Si es una **propuesta empírica**, evalúe los apartados: *-Participantes* ¿Se describe el procedimiento y las características de la muestra? ¿Es adecuada la muestra para el estudio propuesto? *Variable, instrumentos o técnicas.* ¿Se definen y describen adecuadamente las categorías y/o variables del estudio y los instrumentos y técnicas de recolección de datos? *Diseño, procedimiento y análisis de datos* ¿Se describe el diseño y el/los procedimiento/s necesarios para la realización del estudio? ¿Son los análisis apropiados para los objetivos, diseño y los datos?,etc.	Se describe como se obtendrá la muestra, y el procedimiento para obtener los datos. Se presenta el instrumento para evaluar ansiedad ante exámenes y el guión de preguntas para relevar desempeño académico. Se recomienda describir el instrumento y aportar datos sobre su calidad técnica para su utilización en el contexto local. Se enuncia en términos generales el plan de análisis.
6. Aspectos éticos ¿Se respetan y cumplen las recomendaciones y normas éticas para la investigación científica, y para el trabajo intelectual respectivamente? (ej. plagio, utilización de fuentes no declaradas, conflicto de intereses), ¿Se describen procedimientos de consentimiento informado?, etc.	Se contempla la consideración de aspectos éticos de la investigación y consentimiento informado de los participantes.
7. Redacción y Estilo ¿Se adecua la redacción a un estilo académico?,¿Es la redacción clara y coherente?, ¿Se respetan las normas APA en la elaboración de citas, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.?	La presentación resulta clara. Se recomienda cuidar el estilo de redacción y la aplicación de normas APA.
9. Síntesis y comentarios adicionales Incluya aquí su valoración global del Plan y cualquier otro comentario que considere puede complementar la evaluación.	El proyecto propone aportar evidencia sobre un tema relevante para un fenómeno altamente frecuente en el ámbito universitario. En la elaboración del trabajo se recomienda desarrollar con más claridad los aspectos señalados para su valoración.

Apreciación: **AprobadoX**
Modificar
Rechazar