



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Ansiedad y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología de UFLO

Estudiante: Costarelli, Dino Marcelo.

Legajo: 29800.

Director/es: Della Pittima, Luciana.

Co-director/es:-

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicología

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO -*Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [Si]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [Si]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Neuquén 25/09/2025

Firma y aclaración del autor:



Costarelli Dino Marcelo

Índice

Resumen	Pág. 2
Título	Pág. 2
Resumen	Pág. 2
Palabras Clave	Pág. 3
Delimitación del Objeto de Estudio	Pág. 3
Definición del Problema	Pág. 3
Objetivo General	Pág. 4
Objetivos Específicos	Pág. 5
Hipótesis.....	Pág. 5
Fundamentación.....	Pág. 5
Estado del Arte.....	Pág. 7
Marco teórico.....	Pág. 14
Método.....	Pág. 43
Resultados.....	Pág. 48
Discusión.....	Pág. 79
Conclusión.....	Pág. 83
Aportes, Contribuciones y Recomendaciones a la Investigación.....	Pág. 84
Limitaciones de la Investigación.....	Pág. 86
Propuesta de Intervención.....	Pág. 87
Referencias Bibliográficas.....	Pág. 92
Anexos.....	Pág. 106

Título

Ansiedad y Rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Flores.

Resumen

El presente trabajo de investigación cuantitativo tuvo como objetivo relacionar los niveles de ansiedad con el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad de Flores de la sede Comahue. Para lo cual se obtuvo una muestra de 95 estudiantes que se encuentran cursando el cuarto año de la carrera de la Licenciatura en Psicología, pertenecientes al turno mañana y del turno noche (que cursan en sedes y horarios diferentes). Se evaluaron los niveles de ansiedad estado y rasgo con el test STAI, y el rendimiento académico fue evaluado a partir de un cuestionario con el que se indaga el promedio general y materias rendidas (con final).

En palabras del propio Spielberger (1980), se puede definir a la ansiedad como una reacción emocional desagradable que se activa por un estímulo externo, que la persona percibe como amenazante, lo que provoca cambios tanto fisiológicos como conductuales. Y en dicho sentido la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013), postula que en cantidades moderadas, la ansiedad puede ser “útil”, ya que nos prepara para enfrentar situaciones de riesgo, pero luego a niveles mayores pasa a ser desadaptativa.

Por otro lado, en palabras del autor Pizarro (2000), podemos describir el rendimiento académico como una medida de las capacidades que muestran, de manera estimativa, lo que un estudiante ha aprendido a través de un proceso de instrucción o formación, que puede dar cuenta de cierta capacidad de respuesta ante estímulos educativos, la cual se interpreta según objetivos o metas educativas previamente establecidas.

Por último, se puede mencionar que los resultados del presente estudio revelan la prevalencia de niveles de ansiedad moderados a altos en los estudiantes de cuarto año de la Li-

cenciatura en Psicología (pertenecientes a la Universidad de Flores), y una correlación negativa entre dicha ansiedad y su rendimiento académico.

Palabras Clave

Estudiantes universitarios - Psicología - Ansiedad - Rendimiento académico.

Delimitación del Objeto de Estudio

Definición del Problema

La ansiedad, entendida como una reacción emocional o un rasgo de personalidad (Schmidt y Shoji Muñoz, 2018), puede ser adaptativa en determinados momentos, pero se vuelve desadaptativa o clínica cuando interfiere con las funciones cotidianas (Spielberger, 1974). En el ámbito educativo, la ansiedad ante los exámenes es una problemática frecuente que afecta a estudiantes, incluidos los adolescentes, y que se ha incrementado en las últimas décadas (Cizek et al., 2006).

Diversos estudios (Cárdenas Ortega, 2024; Campos, 2024; Meneses-Bucheli et al., 2024; Quevedo Calva et al., 2023; Supe Landa, 2023; Castiblanco Ochoa, 2023; Banega et al., 2022; Manchado Porras et al., 2021) han demostrado que la ansiedad tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. La teoría de las emociones de logro de Pekrun et al. (2002) sugiere que la ansiedad ante los exámenes puede interferir con la atención, la memoria y la capacidad para resolver problemas, afectando negativamente el desempeño. Asimismo, Cassady y Johnson (2002) sostienen que esta ansiedad no solo reduce la capacidad de los estudiantes para demostrar sus conocimientos, sino que también crea un ciclo negativo al influir en la preparación para los exámenes.

Aunque la mayoría de las investigaciones apuntan a una correlación negativa entre ansiedad y rendimiento, algunos hallazgos han sido contradictorios, mostrando que, en ciertas tareas, los estudiantes ansiosos pueden obtener mejores resultados (Hansen y Demel, 1969,

citado en Bertoglia, 2005; Lynn, 1957, citado en Bertoglia, 2005). Esta distinción es crucial, ya que explica por qué la ansiedad afecta a algunos estudiantes y a otros no (Contreras et al., 2005).

Tanto la etapa de la educación secundaria, como la educación superior son períodos cruciales para el desarrollo de capacidades y la toma de decisiones futuras (Ochoa Enriquez, 2012). Es en este contexto donde el rendimiento académico, definido como los resultados tangibles del proceso de aprendizaje (Lerner Matiz, 2010), se vuelve determinante. Sin embargo, en esta etapa, el alumno muestra una especial sensibilidad que puede proyectarse de manera positiva o negativa en su rendimiento (Bloom, 1972, 1977, en Reyes 2003).

Dicha problemática necesitamos conocerla como futuros profesionales de la Licenciatura de Psicología para poder abordarla desde la salud mental desde la mirada de las diferentes áreas de la disciplina. Desde la Psicología Educacional se pueden planificar diferentes intervenciones a diferentes niveles para atenuar el impacto de la ansiedad sobre el rendimiento académico y el desempeño del alumno/a en general.

Por lo tanto la presente investigación cuantitativa planifica la administración del cuestionario STAI, y preguntas de rendimiento académico a alumnos/as de cuarto año de la carrera de Lic. Psicología de la Universidad de Flores, de las sedes de Cipolletti (Turno mañana) y la de Neuquén (Turno noche). Con ello se pretende poder dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se relacionan los niveles de ansiedad de los estudiantes de cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores con su rendimiento académico?

Objetivo General

Establecer la relación entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico en los/as estudiantes que se encuentran cursando el cuarto año de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Flores, sedes Neuquén y Cipolletti.

Objetivos Específicos

Indagar los niveles de ansiedad en los/las estudiantes de la Lic en Psicología del 4to año en la UFLO.

Conocer el rendimiento académico en los/las estudiantes de la Lic en Psicología del 4to año en la UFLO.

Relacionar los niveles de ansiedad con el rendimiento académico de los y las estudiantes de la Lic en Psicología del 4to año en la UFLO.

Comparar los niveles de ansiedad y el rendimiento académico según las variables sociodemográficas.

Hipótesis Básicas

Existe una relación negativa entre el nivel de ansiedad (estado) y el rendimiento académico de los estudiantes de psicología de 4to año de la carrera.

Existe una relación positiva entre el nivel de ansiedad (estado) y el rendimiento académico de los estudiantes de psicología de 4to año de la carrera.

Los estudiantes del 4to año de la carrera de licenciatura en psicología tienen niveles elevados de ansiedad.

Fundamentación

El estudio de la ansiedad en el contexto académico es fundamental porque, como señalan Álvarez et al. (2012), existe una gran población de estudiantes (cursando el ciclo de educación media y el universitario o de grado), que padece niveles preocupantes de ansiedad ante los exámenes, los cuales se manifiestan en respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras. Esta situación no solo afecta el bienestar emocional del estudiante como menciona Álvarez et al. (2012), sino que también tiene un impacto directo en el proceso de aprendizaje y en los resultados académicos. En dicho sentido, se puede mencionar, a modo de ejemplo, que Celis et al. (2001) encontraron mayores niveles de ansiedad en estudiantes de primer año de la ca-

rrera de medicina, lo que sugiere que las exigencias académicas, como la sobrecarga horaria y los exámenes, son generadores de estrés significativos, denotando que una comprensión más profunda de este fenómeno puede ayudar a las instituciones educativas a desarrollar estrategias de apoyo y programas de intervención que mejoren la salud mental de los estudiantes y, por ende, su desempeño académico.

La investigación de Grasses y Rigo (2010) destacó que la ansiedad como rasgo de personalidad está relacionada con un peor expediente académico, mientras que la ansiedad como estado no lo está, demostrando la necesidad de distinguir entre los diferentes tipos de ansiedad para comprender mejor su impacto. Además, estudios como el de Contreras et al. (2005) sugieren que la ansiedad no actúa de forma aislada, sino que su efecto en el rendimiento se ve mediado por otras variables, como la percepción de autoeficacia, que la relación no es del todo lineal y los hallazgos a veces son contradictorios. En dicho sentido Furlan et al. (2015) encontraron una relación entre la ansiedad ante los exámenes, menor rendimiento, la procrastinación y el funcionamiento ejecutivo fluctuante, lo que indica la complejidad de esta interacción.

La mayoría de los estudios citados, como los de Álvarez et al. (2012) y Furlan et al. (2015), se han enfocado en estudiantes universitarios, y si bien existen investigaciones en el ámbito de la secundaria, como la de Contreras et al. (2005), los autores coinciden en que se plantea una necesidad de profundizar en el conocimiento sobre este grupo poblacional, que se encuentra en una etapa crucial de desarrollo, con requerimiento de toma de decisiones académicas en cuanto a adquirir y pulir las capacidades que tendrán los futuros profesionales.

Ante esta problemática, es fundamental implementar estrategias que permitan identificar tempranamente la ansiedad en los estudiantes y ofrecer intervenciones adecuadas. El desarrollo de habilidades de afrontamiento, como técnicas de relajación y manejo del estrés, puede resultar eficaz para reducir los niveles de ansiedad y mejorar el rendimiento académi-

co. Asimismo, el apoyo psicológico puede ser necesario en casos más severos, proporcionando herramientas y estrategias para gestionar la ansiedad de manera más efectiva. Por último, la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y seguro puede contribuir a reducir los niveles de ansiedad y fomentar el bienestar emocional de los estudiantes.

La ansiedad constituye un factor relevante a considerar en el estudio del rendimiento académico. Comprender los mecanismos a través de los cuales la ansiedad afecta el aprendizaje y desarrollar intervenciones efectivas para reducir su impacto son aspectos clave para promover el éxito académico de los estudiantes.

Estado del Arte

Antecedentes

Cárdenas Ortega (2024), en su estudio “Ansiedad y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios” de revisión literaria, concluyó que los estudios empíricos sobre la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico han evidenciado que existe una correlación negativa y significativa entre un alto nivel de ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Este hallazgo confirma la hipótesis de que un estado de ansiedad elevado afecta directamente la capacidad de aprendizaje y el desempeño estudiantil. Por el contrario, la investigación también revela que los estudiantes que experimentan niveles de ansiedad bajos y moderados no ven afectados negativamente sus resultados de aprendizaje. Adicionalmente, se ha observado que la naturaleza de la relación entre ambas variables puede ser modulada por factores intrínsecos al estudiante, tales como la carrera universitaria elegida, la edad y el género. Se ha demostrado que, lejos de ser siempre perjudicial, la ansiedad en niveles leves y moderados puede incluso potenciar el éxito en diversas áreas de la vida al actuar como un estímulo. Sin embargo, es crucial diferenciar entre una respuesta de ansiedad

situacional y un trastorno crónico. En este último caso, la ansiedad se convierte en un impedimento significativo que requiere intervención y tratamiento profesional.

Campos (2024), en su estudio “La Ansiedad y el Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología de la Universidad de Flores que Cursaron en la Bimodalidad” investigó la relación entre la ansiedad y el desempeño académico. La investigación se basó en una muestra de 45 estudiantes de primer y segundo año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, sede Comahue, con edades entre 18 y 65 años, que cursaron en la modalidad bimodal durante 2023. Para la recolección de datos, se emplearon el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo de Spielberger (STAI) y encuestas de elaboración propia para evaluar el rendimiento académico y la experiencia en la bimodalidad. Los objetivos del estudio fueron conocer los niveles de ansiedad, comparar las materias aprobadas con las cursadas y determinar la relación entre ambas variables. La investigación concluyó que existe una correlación significativa: a mayor nivel de ansiedad, menor rendimiento académico. Además, se observó que los estudiantes con finales pendientes presentaban niveles de ansiedad estado más elevados, lo que se asoció a un menor rendimiento en comparación con quienes completaron sus finales. La hipótesis de que los estudiantes de esta población presentaban niveles altos de ansiedad se vio respaldada, especialmente en el grupo de segundo año, que mostró una ansiedad predominantemente elevada.

Meneses-Bucheli et al. (2024), en su estudio “la relación entre ansiedad y rendimiento académico en los estudiantes ecuatorianos de 15 años”, reveló que la influencia de la ansiedad en el rendimiento académico no es lineal, sino que sigue una relación en forma de U invertida. Utilizando datos de las pruebas PISA-D de 2018 y un modelo de Mínimos Cuadrados Ordinarios, los investigadores concluyeron que existe un nivel óptimo de ansiedad que puede mejorar el rendimiento, mientras que niveles excesivamente bajos o altos lo perjudican. Específicamente, por cada punto porcentual que aumenta el índice de ansiedad, los puntajes de

los estudiantes en matemática y lectura mejoran, pero esta relación se invierte negativamente una vez que el índice de ansiedad supera el 0.53. Los resultados, basados en una muestra de 6,108 estudiantes ecuatorianos de 173 escuelas, destacan la relevancia de estos hallazgos en un contexto post-pandémico donde la ansiedad es un estado mental frecuente, y señalan la necesidad de repensar los procesos pedagógicos y de integrar la salud mental en el currículo escolar.

Quevedo Calva et al. (2023), en su estudio de revisión “la ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: un desafío para el rendimiento y el bienestar”, concluyó que la ansiedad es un factor multidimensional que afecta negativamente la vida académica y personal de los estudiantes. Se asocia con dificultades de concentración, retención de información y finalización de tareas, comprometiendo así el rendimiento académico. A nivel personal, la ansiedad provoca malestar emocional con síntomas como irritabilidad, preocupación excesiva y problemas de sueño, lo que a su vez deteriora las relaciones interpersonales y la autoestima. La revisión, que se basó en estudios y literatura especializada, identificó diferentes niveles de ansiedad y su relación con trastornos como el estrés postraumático, el estrés agudo y la ansiedad generalizada. Para abordar estos desafíos, el estudio propone estrategias efectivas centradas en fomentar un entorno de apoyo, enseñar habilidades de afrontamiento, establecer metas realistas, promover el autocuidado y buscar ayuda profesional cuando sea necesario. En resumen, la investigación subraya la importancia de crear entornos que apoyen el bienestar emocional de los estudiantes para que puedan superar estos desafíos y tener éxito en su educación.

Supe Landa (2023), en su estudio “ansiedad y calidad de vida en estudiantes universitarios”, concluyó que la ansiedad es un problema de salud mental prevalente en esta población, con una alta incidencia de síntomas leves, moderados y graves, lo que afecta significativamente su calidad de vida. La investigación, de diseño cuantitativo no experimental, des-

criptivo, correlacional y de corte transversal, tuvo como propósito determinar la relación entre ambas variables, aplicando la Escala de Ansiedad de Hamilton y la Escala de Calidad de Vida WHOQOL-BREF a una muestra de 264 estudiantes universitarios (25% hombres y 75% mujeres) de una universidad en Ambato, Ecuador. Los resultados mostraron una correlación inversa leve pero significativa entre ansiedad y calidad de vida ($Rho=-0.56$, $p<0.001$), indicando que a mayores niveles de ansiedad, menor es la calidad de vida de los estudiantes. Se encontró una prevalencia de sintomatología de ansiedad leve (43.6%), grave (28.4%), y moderada (21.2%), mientras que el 79.2% de la población reportó una calidad de vida media. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad entre estudiantes de zonas urbanas y rurales. El estudio subraya que la ansiedad no discrimina por género o etnia y puede causar daños clínicamente significativos en áreas académicas y de salud, por lo que se recomienda implementar estrategias de evaluación y apoyo psicológico para prevenir la deserción académica.

Castiblanco Ochoa (2023), en su estudio “Influencia de la Ansiedad en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Ciencias de la Salud” de revisión literaria concluye que la ansiedad es el trastorno mental más prevalente en estudiantes universitarios, especialmente en el área de la salud, ya que emerge como una respuesta adaptativa al estrés crónico. En dicho sentido, factores como la sobrecarga académica (cualitativa y cuantitativa) son identificados como elementos clave que interfieren significativamente con el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Castiblanco Ochoa realizó una revisión de la literatura utilizando bases de datos como ScienceDirect, ClinicalKey y Taylor and Francis, seleccionó 45 artículos a partir de los descriptores "ansiedad", "ansiedad de desempeño", "rendimiento académico", "salud mental" y "estudiantes universitarios". Los resultados de esta revisión evidenciaron que la ansiedad es el principal trastorno mental que afecta a los estudiantes de Ciencias de la Salud, derivado de situaciones como la carga excesiva, las limitaciones de tiempo y los exá-

menes. Además, se identificaron factores moduladores, como el ambiente, las relaciones entre compañeros y docentes, el plan de estudio y las características individuales, que pueden actuar como predictores del desempeño académico, funcionando como factores protectores o de riesgo. Por otro lado se demostró que si estos síntomas no se manejan adecuadamente, pueden interferir con comportamientos adaptativos como la dedicación al estudio y la asistencia a clases, además de generar daños en procesos cognitivos y aumentar el riesgo de padecer trastornos mentales más complejos, como la depresión. Por último, menciona que es fundamental establecer acciones que permitan a los futuros profesionales de la salud conocer y aplicar herramientas para proteger su salud mental.

Yáñez Yáñez (2023), en su estudio “Ansiedad y Rendimiento Académico en Estudiantes de la Escuela de Medicina del Pucesa” concluyó que existe una alta prevalencia de niveles moderados y graves de ansiedad, tanto de estado como de rasgo, en la muestra de 268 estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, con porcentajes del 86.2% y 77.4% respectivamente. A pesar de estos altos niveles de ansiedad, la investigación, que utilizó una metodología cuantitativa, no experimental y de corte transversal, no encontró una correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones del cuestionario STAI (Ansiedad estado-rasgo) y el rendimiento académico de los estudiantes. Esto sugiere que, en esta población específica, la ansiedad no influye de manera directa en el desempeño académico. El estudio también reveló que la mayoría de los participantes son mujeres (56.3%), solteros (97.4%) y de zona urbana (87.3%), con un predominio de estudiantes mestizos (96.3%) y de familias nucleares (68.3%). La mayoría de los estudiantes (88.1%) solo estudian, y el 54.1% presenta un rendimiento académico calificado como "muy bueno". El autor menciona que, si bien la ansiedad no se relaciona directamente con el rendimiento académico en este estudio, otros factores como la gestión del tiempo, las habilidades de estudio y la comprensión también influyen en el desempeño, y recomienda la creación e imple-

mentación de programas de intervención para reducir los niveles de ansiedad en la población universitaria para cuidar su salud mental.

Palmezano Diaz (2023), en su estudio “Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una Institución Superior de Riohacha-La Guajira” concluyó que la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico es compleja, a través de una investigación correlacional-descriptiva con enfoque cuantitativo. Como metodología aplicó el Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado (IDARE) a una muestra de 83 estudiantes de psicología. Los resultados mostraron una correlación estadísticamente significativa y positiva ($r=0.304, p=0.005$) entre la ansiedad de estado (ansiedad situacional) y el rendimiento académico. Esto sugiere que los estudiantes que experimentan mayor ansiedad ante eventos específicos, como exámenes, tienden a tener promedios académicos más altos. No obstante, no se encontró una correlación significativa entre la ansiedad de rasgo (una predisposición más permanente a la ansiedad) y el rendimiento académico. El estudio identificó que la ansiedad de rasgo prevalecía en la muestra, con el 69.9% de los estudiantes en un nivel medio y el 30.1% en un nivel alto. Aunque los promedios académicos de los estudiantes fueron generalmente altos, con una media de 4.15, la investigación sugiere que otros factores psicosociales y contextuales, como el semestre avanzado en el que se encontraban la mayoría de los participantes y las características individuales, pueden modular esta relación. A pesar de las limitaciones metodológicas, como el tamaño de la muestra y el muestreo no probabilístico, el estudio aportó información valiosa para la institución sobre la problemática de la ansiedad en sus estudiantes.

Banega et al. (2022), en su estudio “El impacto de la ansiedad sobre el desempeño académico. Una mirada desde la percepción de estudiantes de Ciencias Exactas de la UNLP”, concluyó que la ansiedad afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. La investigación, que encuestó virtualmente a 20 estudiantes de Biotecnología

y Física Médica de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) durante el ciclo lectivo 2022, utilizando la escala HADS, reveló que la mayoría de los individuos, especialmente las mujeres, reportan niveles altos de ansiedad ante los exámenes. Los resultados mostraron que los estudiantes con un bajo nivel de ansiedad tuvieron un promedio de materias aprobadas significativamente mayor (85%) y una carrera más rápida, en contraste con aquellos con niveles altos (67% aprobadas) e intermedios (56% aprobadas), siendo estos últimos quienes presentaron el peor promedio de asignaturas aprobadas. Además, la mayoría de los encuestados prefieren exámenes escritos, ya sea a desarrollar o de opción múltiple, y se observó que la ansiedad prolonga la permanencia en la carrera. Estos hallazgos corroboran el impacto perjudicial de la ansiedad en el ámbito académico y sugieren la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas, como simulacros de evaluación y mayor interacción áulica, para mejorar las vivencias individuales en el proceso evaluativo y, por ende, el desempeño estudiantil.

Manchado Porras et al. (2021), en su estudio “procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, examinó el impacto de la procrastinación académica y la ansiedad ante los exámenes en el rendimiento de 201 estudiantes universitarios, revelando una relación inversa significativa entre la ansiedad ante los exámenes y la calificación media, sugiriendo que a mayor ansiedad, menor rendimiento. La investigación empleó el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes Adaptado (GTAI-A), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el registro de calificaciones autodeclaradas, encontrando que la ansiedad ante la evaluación y la procrastinación son fenómenos presentes en la población estudiantil. Aunque la procrastinación no se relacionó directamente con el rendimiento, sí lo hizo indirectamente al incidir en factores de ansiedad como la interferencia (pensamientos intrusivos) y la falta de confianza. El estudio enfatiza que la repercusión negativa en el rendimiento académico es más evidente cuando el nivel de ansiedad es elevado, y concluye que los servicios universitarios de atención psicológica deben considerar

la influencia de múltiples variables para aplicar programas de intervención, específicos y eficaces, que aborden el bajo rendimiento académico y los problemas psicosociales asociados, incluso proponiendo futuras investigaciones para categorizar perfiles de estudiantes y diseñar intervenciones individualizadas.

Marco Teórico

Definición de Ansiedad

A lo largo de la historia, el concepto de ansiedad ha sido examinado desde diferentes enfoques teóricos, lo que ha dado lugar a una variedad de definiciones y comprensiones sobre este fenómeno. Según Spielberger (1980), la ansiedad se define como una reacción emocional desagradable que se activa por un estímulo externo que la persona percibe como amenazante, lo que provoca cambios tanto fisiológicos como conductuales. De manera similar, Engler (1996) la describe como una sensación de aprensión que surge ante una amenaza a un valor que la persona considera fundamental para su existencia. El autor, también menciona que la ansiedad es una característica inherente e inevitable del ser humano, que no tiene un objeto específico, ya que afecta la estructura psicológica que subyace a la autopercepción, causando una confusión entre el yo y el objeto.

Desde un enfoque funcional, Vila (1984) y Casado Morales (1994) argumentan que la ansiedad es una emoción normal y motivadora que ayuda a la persona a responder ante situaciones amenazantes. Sin embargo, cuando su intensidad, frecuencia o duración son excesivas, o si se asocia a estímulos que no representan una amenaza real, puede convertirse en un problema patológico, alterando el funcionamiento emocional y funcional del individuo.

Sarason y Sarason (1996) ven la ansiedad como un sentimiento de “miedo y aprensión” que es confuso, vago y muy incómodo. Postulan que la persona que sufre de ansiedad tiende a preocuparse en gran medida por peligros desconocidos y puede experimentar una

mezcla de síntomas físicos, como un ritmo cardíaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida de apetito, desmayos, mareos, sudoración, insomnio, micción frecuente y temblores. Y que a diferencia del miedo, donde la causa del temor es clara, en la ansiedad las personas a menudo no son conscientes de las razones detrás de sus temores. Por lo tanto, aunque miedo y ansiedad pueden provocar reacciones similares, en el primer caso la causa de la preocupación es evidente, mientras que en el segundo no lo es.

Siguiendo con la perspectiva teórica, Endler (1996), apoyándose en la teoría del constructo personal de Kelly, describe la ansiedad como la conciencia de que los eventos que enfrentamos están fuera del alcance de nuestro propio sistema de constructos. Es decir que, para el autor, el individuo siente ansiedad cuando ya no puede entender su situación y a lo que sucede en su vida a través de sus experiencias pasadas, lo que puede llevar a un cambio en sus propios constructos. En dicho sentido menciona que, aunque la capacidad para sentir ansiedad es innata en el individuo, los eventos específicos que pueden resultar amenazantes son aprendidos, en contraste con el miedo que se manifiesta como una expresión de ansiedad de manera más concreta y específica.

Goldman (1992) describe la ansiedad como un estado emocional incómodo, cuyos orígenes no siempre son fáciles de identificar, y que a menudo viene acompañado de síntomas físicos que pueden provocar fatiga o agotamiento. Postula que la intensidad de la ansiedad puede variar, desde preocupaciones menores hasta temblores evidentes e incluso pánico total, que es su forma más extrema. De manera similar, Papalia (1994) la define como un estado que se caracteriza por sentimientos de inquietud, incertidumbre y tensión, que surgen ante la anticipación de una amenaza, ya sea real o imaginaria. También menciona que la respuesta de los individuos puede variar en grados de ansiedad, dependiendo de su predisposición y del tipo de amenaza que enfrenten, pudiendo clasificarse la ansiedad normal o neurótica según si la reacción de la persona es adecuada o no a la situación que la provoca.

Mischel (1990) argumenta que la ansiedad no se puede reducir a una única definición, ya que cada persona enfrenta un conjunto distinto de amenazas que le generan ansiedad.

Postula que, debido a que cada individuo puede interpretar sus emociones de manera diferente, las experiencias que se podrían clasificar como ansiedad son prácticamente infinitas, abarcando desde traumas del nacimiento hasta el miedo a la muerte, por lo tanto, una manera sencilla de entender la ansiedad es considerarla como un miedo que se ha aprendido.

Por otro lado, Navas (1989) describe la ansiedad como un estado emocional que combina sentimientos, comportamientos y reacciones fisiológicas. Menciona que desde una perspectiva subjetiva, es una emoción singular, claramente distinta de otros estados como la tristeza o la depresión, y se caracteriza por diferentes niveles de aprensión, miedo o nerviosismo. Por otro lado, en términos más objetivos, postula que la ansiedad se manifiesta a través de una actividad elevada del sistema nervioso autónomo, con síntomas que incluyen palpitaciones, sudoración, problemas respiratorios y tensión muscular.

Ansiedad, Miedo y Trastornos de Ansiedad

Según la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013), la ansiedad se describe como una emoción que se manifiesta a través de sentimientos de tensión, pensamientos preocupantes y cambios físicos, como un aumento en la presión arterial. A diferencia del miedo, que surge como respuesta a una amenaza concreta y actual, la ansiedad está más relacionada con la anticipación de una amenaza futura, que puede ser incierta o difusa. Se postula que en cantidades moderadas, la ansiedad puede ser útil, ya que nos prepara para enfrentar situaciones de riesgo, pero luego a niveles mayores pasa a ser desadaptativa.

Para la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013) es crucial entender la diferencia entre la ansiedad normal y un trastorno de ansiedad, ya que un trastorno de ansiedad se caracteriza por una ansiedad que es excesiva y persistente, e interfiere de manera significativa en la vida diaria de la persona. En dicho sentido, el Manual Diagnóstico y Estadístico de

los Trastornos Mentales (DSM-5) de la APA establece criterios específicos para distinguir entre los diferentes tipos de trastornos de ansiedad, como el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG), el Trastorno de Pánico y las Fobias Específicas.

La doctora Nina (2021), como psiquiatra, menciona que la ansiedad es una emoción que casi todos hemos sentido en algún momento y que tiene un propósito: preparar a nuestro cuerpo ante una posible amenaza. Dicha emoción provoca una intensa reacción psicofisiológica al activar nuestro sistema nervioso central, lo que nos ayuda a estar listos para actuar ante un peligro potencial. Describe que el objetivo no sería eliminar la ansiedad por completo, sino aprender a tolerarla y manejarla, pero sin embargo, si esta respuesta se prolonga de manera desproporcionada, puede tener efectos negativos en la salud física (como la hipertensión arterial), y transformarse en un trastorno.

Bienvenu, Davydow y Kendler (2011) describen la ansiedad como un fenómeno complejo y multifacético que no se puede reducir a una sola causa o manifestación. Para ellos es una emoción que todos experimentamos, pero existe la posibilidad de que se vuelva problemática cuando es desproporcionada, persistente e incapacitante. Postulan que los trastornos de ansiedad surgen de una interacción dinámica entre nuestra predisposición genética, las diferencias en la neurobiología del cerebro, los rasgos de personalidad y diversos factores ambientales y psicosociales.

Perspectiva Psicoanalítica

Sigmund Freud (1926) fue uno de los pioneros en explorar el concepto de la angustia, a la que veía como una especie de alarma que alertaba al yo sobre un peligro inminente, ya sea del exterior o del interior. En su obra "Inhibición, síntoma y angustia", sugirió que la angustia neurótica aparece cuando los impulsos reprimidos del ello amenazan con desbordar las defensas del yo. En dicho sentido la angustia se transforma en un síntoma cuando el yo no

puede manejar el conflicto interno, manifestándose a través de mecanismos de defensa que no funcionan adecuadamente.

Más tarde, en "El problema de la ansiedad" (1936), Freud amplió el concepto de ansiedad dentro de la psicología, considerándola un elemento clave en su teoría de la personalidad. La describió como un estado emocional que surge de la incapacidad del "yo" para reprimir impulsos inconscientes que resultan inaceptables. Posteriormente y en forma de reinterpretación, Freud describió la ansiedad como una señal de peligro para el organismo, una fuerza motivacional que impulsa a la acción, entendiéndola como el resultado de un conflicto interno reprimido, desde la perspectiva psicodinámica

Perspectiva Existencial

Desde la perspectiva existencial, May (1950), inspirado por las ideas de Kierkegaard, presentó una visión completamente diferente sobre la ansiedad. Para May, la angustia no es simplemente una enfermedad que hay que eliminar, sino una parte esencial de lo que significa ser humano. En dicho sentido postula que la angustia normal surge de nuestra libertad y la incertidumbre que enfrentamos en momentos de crecimiento, lo que nos lleva a cuestionar nuestro entorno y nuestros valores. En cambio, la ansiedad neurótica se produce cuando evitamos esta angustia normal, lo que impide que nuestro verdadero ser emerja. Esta visión desafía la noción de que la ansiedad es un "invasor" que debe ser erradicado, reconociéndola como una parte de la vida que requiere valentía para ser enfrentada y superada.

Perspectiva Conductual

Desde la óptica del conductismo radical, Skinner (1953) sostenía que la ansiedad, al igual que otras emociones, no es la causa del comportamiento, sino más bien un epifenómeno o una simple descripción de lo que hacemos. En su obra "Science and Human Behavior", sugirió que los comportamientos ansiosos se aprenden a través de nuestras experiencias y se mantienen gracias a factores del entorno. Mencionando, por ejemplo, que una fobia puede

surgir a través del condicionamiento clásico, al asociar un estímulo neutro con una experiencia negativa, y se perpetúa mediante el condicionamiento operante, donde evitar el estímulo reduce la ansiedad y refuerza la conducta de evitación.

Perspectiva Cognitiva

Desde la perspectiva cognitiva, Beck (1967), conocido como el padre de la terapia cognitiva, argumentó que los trastornos de ansiedad tienen su raíz en patrones de pensamiento disfuncionales. Según su modelo, las personas que sufren de ansiedad tienden a interpretar las situaciones de forma sesgada, exagerando el peligro o imaginando catástrofes donde no las hay. Estas distorsiones cognitivas, como la sobregeneralización y el pensamiento catastrófico, se activan por esquemas cognitivos disfuncionales que ya existen. El objetivo de su terapia es ayudar a las personas a identificar y modificar esos pensamientos automáticos negativos para así reducir la ansiedad.

Perspectiva Neurocientífica

Gorman (2002) señala que el circuito del miedo en el cerebro, que incluye la amígdala (responsable de procesar las emociones), el locus coeruleus (que libera noradrenalina) y la corteza prefrontal (que regula la respuesta emocional), y desempeña un papel fundamental. Postula que una disfunción en este circuito, junto con un desequilibrio en neurotransmisores clave como la serotonina, el GABA y la noradrenalina, puede contribuir al desarrollo de los trastornos de ansiedad.

Galletero (2008) afirma que el conocimiento de los mecanismos de la ansiedad se aceleró con el descubrimiento del complejo receptor GABA/BZ, que media la acción de multitud de sustancias ansiolíticas y sedantes. Esta teoría explica que existe una interrelación entre el receptor GABA y el receptor BZ, formando un complejo GABA/BZR de canales iónicos de cloruro, cuya función final es regular el transporte y la permeabilidad de los iones Cl⁻ a través de la membrana neuronal. Además, existen ligandos endógenos ansiogénicos que pueden

actuar sobre este receptor, y se propone que en algunos de los enfermos afectados por estados de ansiedad estaría implicada la presencia de estos ligandos endógenos en su génesis.

Gorman, Kent, Sullivan y Coplan (2000) han señalado varias estructuras y vías en el cerebro que son clave en las respuestas de ansiedad, siendo la amígdala la más importante. Postulan que esta región del cerebro es la que se encarga de guardar recuerdos relacionados con experiencias emocionales, y que cuando nos enfrentamos a un estímulo que tememos, se activa y prepara al cuerpo para la reacción de "lucha o huida", activando el eje hipotálamo-pituitario-suprarrenal (HPA). En el caso del trastorno de pánico, mencionan que se ha encontrado que el locus coeruleus juega un papel importante, ya que esta estructura cerebral regula los neurotransmisores de norepinefrina, y se piensa que un locus coeruleus hiperactivo puede ser la causa de la intensa y frecuente excitación fisiológica que sienten las personas con este trastorno. La activación en cadena de estas estructuras y vías cerebrales es lo que fundamenta los síntomas físicos de la ansiedad, como las palpitaciones, la hiperventilación y la sudoración. Esta activación genera un circuito de retroalimentación donde las sensaciones físicas intensas refuerzan la percepción de peligro, incluso cuando no hay una amenaza real, lo que ayuda a entender por qué los síntomas persisten en algunos casos.

Enfoques Conductuales y de Aprendizaje

La teoría bifactorial de Mowrer (1960), fue un modelo innovador que buscó explicar cómo se origina y se mantiene la ansiedad a través de un proceso de aprendizaje en dos etapas. En la primera etapa, conocida como condicionamiento clásico o pavloviano, se describe cómo un estímulo que inicialmente es neutral se asocia con un evento negativo, creando así una respuesta de miedo. En este sentido, por ejemplo, un individuo podría desarrollar un temor a los perros tras haber sido mordido por uno. La segunda etapa, el condicionamiento operante, se centra en cómo se perpetúa ese miedo. Al evitar el contacto con el estímulo que le causa temor, la persona siente una disminución inmediata de la ansiedad, lo que refuerza su

comportamiento de evitación. Esta evitación activa impide que la persona tenga una experiencia no amenazante, lo que a su vez refuerza la creencia de que el estímulo es peligroso.

La teoría de la preparación de Seligman (1970), complementa el modelo de Mowrer al sugerir que los seres humanos tienen una predisposición innata para desarrollar reacciones fóbicas. Seligman argumentó que las fobias no son aleatorias, sino que tienen cuatro características: son selectivas (se limitan a ciertos estímulos, como serpientes o alturas), se adquieren fácilmente (pueden surgir tras un solo encuentro), son resistentes a la extinción y, a menudo, irracionales, mostrando una desproporción entre el peligro real del estímulo y la respuesta emocional. Esta teoría añade un elemento biológico a los modelos de aprendizaje, sugiriendo que existe una predisposición evolutiva hacia el miedo.

La teoría de la incubación de Eysenck (1980), introduce un tercer modelo importante. Esta teoría sugiere que la ansiedad se aprende y se mantiene a través de un tipo de condicionamiento clásico, donde la experiencia misma de la ansiedad se convierte en un estímulo incondicionado que se refuerza a sí mismo. Según Eysenck, incluso cuando estamos expuestos al estímulo condicionado sin la presencia del estímulo incondicionado original, en lugar de extinguir la respuesta condicionada, esta se intensifica. La complementariedad de estos modelos conductuales representa un avance en la comprensión de la ansiedad, destacando cómo interactúan la biología, el aprendizaje y la cognición, sentando las bases para las terapias que se basan en la exposición.

Manifestaciones Clínicas

Escamilla (2011) señala que los síntomas de la ansiedad se pueden clasificar en tres niveles: físicos, cognitivos y psicológicos. Estos niveles se entrelazan, creando el cuadro clínico de la ansiedad, ya sea en su forma normal o patológica.

Síntomas Físicos

Escamilla (2011), menciona que los síntomas físicos de la ansiedad son una respuesta directa a la activación del sistema nervioso autónomo. La liberación de catecolaminas y el aumento de cortisol son hallazgos comunes en los trastornos de ansiedad. Estos cambios bioquímicos no solo generan síntomas físicos agudos, como los que describe la Mayo Clinic (2023) (palpitaciones, sudoración excesiva, temblores, dificultad para respirar, opresión en el pecho, náuseas, mareos y fatiga), sino que, si la ansiedad persiste, pueden dar lugar a problemas de salud a medio y largo plazo, como hipertensión, enfermedades cardiovasculares, trastornos autoinmunes e infecciones, así como problemas gastrointestinales, entre otros. Estos síntomas son el resultado de la preparación del cuerpo para la respuesta de "lucha o huida".

Síntomas Psicológicos

Según Escamilla (2011), la ansiedad provoca un estado de activación e hiperalerta, que se manifiesta a nivel psicológico como un aumento en la conciencia de las sensaciones fisiológicas (palpitaciones, taquicardia, etc.), lo que puede, a su vez, intensificar la ansiedad y el miedo. En dicho sentido, ser consciente de estar nervioso o asustado ante un público puede aumentar aún más los síntomas de ansiedad.

Para Tobeña (1997) es una emoción, que altera los parámetros biológicos del cuerpo, y es en su forma más normal, una respuesta adaptativa al estrés que puede incluso ayudar a mejorar la concentración. Sin embargo, en el caso de los trastornos de ansiedad, esta respuesta puede volverse abrumadora y persistente, interfiriendo con la vida diaria, el rendimiento en el trabajo o la escuela, y las relaciones interpersonales (APA, 2013).

Síntomas Cognoscitivos

Como señala la APA (2013), los síntomas cognitivos incluyen preocupaciones constantes e incontrolables, miedo a perder el control, pensamientos catastróficos, dificultad para concentrarse, una sensación de irrealidad y una percepción exagerada de las amenazas, pu-

diendo afectar directamente el pensamiento, la percepción y la capacidad de aprendizaje. Escamilla (2011) menciona que la ansiedad puede generar confusión y distorsiones en la forma como el individuo percibe el tiempo, el espacio, e incluso a las personas y el significado de los eventos que le rodean. Estas distorsiones pueden dificultar el aprendizaje, ya que limitan su habilidad para conectar ideas o hacer asociaciones. Además, la ansiedad y el miedo tienden a hacerlo hiperfocalizarse en lo que percibe como una amenaza, lo que reduce drásticamente su capacidad para prestar atención a otros aspectos, analizar causas o desarrollar estrategias de afrontamiento.

Síntomas Conductuales

En cuanto a los síntomas conductuales, Skinner (1974) los describe como la evitación de situaciones que generan ansiedad (fobias), comportamientos de seguridad (como revisar cosas repetidamente), inquietud, agitación y una tendencia a estar en un estado de hipervigilancia o alerta constante.

Clasificación de los Trastornos de Ansiedad según el DSM-5 y la CIE-11

En el ámbito de la psicopatología, se han creado sistemas de clasificación que ayudan a organizar y diagnosticar los distintos trastornos de ansiedad, siendo los más destacados el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la American Psychiatric Association (APA) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El DSM-5 categoriza los trastornos de ansiedad en grupos específicos, cada uno con criterios claros. Por ejemplo, el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) se diagnostica cuando hay una preocupación excesiva y constante sobre problemas cotidianos, que se presenta la mayoría de los días durante al menos seis meses. También incluye el trastorno de pánico, que se caracteriza por ataques de miedo intensos y repentinos sin un peligro evidente; las fobias específicas, que son miedos intensos e irracionales hacia objetos o situaciones que

en realidad representan poco o ningún riesgo, como volar, las alturas o ciertos animales; y otros trastornos como el mutismo selectivo y el trastorno de ansiedad por separación.

Por otra parte, la CIE-11 ofrece una perspectiva diagnóstica un poco diferente, y aunque muchos de sus criterios son similares a los del DSM-5, la CIE-11 introduce una categoría de "trastorno mixto de ansiedad y depresión". Esta nueva categoría refleja la alta comorbilidad entre la ansiedad y la depresión, permitiendo un diagnóstico más preciso en aquellos casos donde los síntomas de ambas condiciones están presentes, pero no son lo suficientemente graves como para cumplir con los criterios de un trastorno por separado.

Diferenciación entre Ansiedad, Miedo, Distrés y Angustia

Según Rose (2021), el miedo se distingue de la ansiedad porque está ligado a un peligro inminente, que es conocido y objetivo. El miedo es una reacción psicológica normal ante un objeto amenazante, mientras que la ansiedad surge como un sentimiento autónomo y sin un motivo claro, sin un objeto específico que la desencadene. Rose profundiza en esta diferencia al describir el miedo como una de las cuatro emociones básicas humanas, que es de corta duración y sirve para la autodefensa. Por otro lado, menciona que la ansiedad es una emoción psicopatológica que se origina del miedo, es más duradera y puede generar un malestar persistente, a veces sin una causa aparente.

Clark y Beck (2010) también hacen una distinción entre conceptos, mencionando a la ansiedad como un estado emocional más prolongado y complejo, que a menudo se activa por un miedo inicial. La ansiedad tiende a ser una experiencia más duradera que el miedo; es un estado de inquietud y excitación física, en el cual el individuo siente que no podemos controlar ni predecir eventos futuros que podrían ser adversos. Es decir que la ansiedad siempre está enfocada en el futuro, impulsada por pensamientos del tipo "¿y si pasara...?". En otras palabras, el individuo no siente ansiedad por lo que ya pasó, sino por situaciones adversas o catástrofes que podrían ocurrir en el futuro, ya sean reales o imaginadas. En contraste, el miedo es

una respuesta básica y automática que surge de la percepción o suposición de una amenaza inminente para la integridad y seguridad del individuo. En dicho sentido el miedo es el núcleo de todos los estados de ansiedad, se presenta como la base psicológica que alimenta esa ansiedad.

Para Casado Morales (1994) a lo largo de la historia ha existido mucha confusión entre los términos ansiedad y angustia, siendo usados como sinónimos muchas veces, o incluso confundiendo sus significados.

Según López Ibor (1969), hay varios aspectos que los distinguen y deben tenerse en cuenta. En la angustia, los síntomas físicos son los que predominan, la reacción del cuerpo tiende a ser de cierto grado de "parálisis", y la claridad con la que se percibe el fenómeno es más difusa. En cambio, la ansiedad se caracteriza por síntomas psíquicos, como esa sensación de que algo catastrófico o peligroso está a punto de suceder, siendo una respuesta más activa que "busca soluciones" ante el peligro, y en este caso, el fenómeno se percibe con mayor claridad.

Por último, es fundamental diferenciar la ansiedad del distrés, como mencionan Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), quienes lo definen claramente como el resultado de la incapacidad de una persona para enfrentar las demandas del entorno, mientras que la ansiedad es presentada como una reacción emocional del individuo ante una amenaza, que se manifiesta a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional.

Ansiedad: Estado y Rasgo

Según Spielberger (1984), la forma de entender a la ansiedad ha cambiado con el tiempo, permitiéndonos distinguir entre una reacción emocional temporal y un rasgo de personalidad más profundo. Spielberger (1966) postuló la diferencia entre la ansiedad-estado (A-E) y la ansiedad-rasgo (A-R) como una distinción significativa en la psicología de la personalidad y la psicopatología, ayudando a dejar atrás, lo que para el autor es "una visión simplista

de la ansiedad", pudiendo separar la experiencia emocional momentánea de la disposición de la personalidad subyacente, lo que ha permitido una comprensión más rica de cómo la ansiedad se manifiesta y afecta nuestro comportamiento.

Es importante tener en cuenta que Cattell (1961) ya había sugerido una distinción similar, estableciendo un precedente para medir la ansiedad a través de su Escala de Ansiedad IPAT, pero sin embargo, fue Spielberger quien perfeccionó y popularizó este modelo, ofreciendo una teoría y una herramienta de medición más sólida y ampliamente aceptada.

Cattell (1972) fue un verdadero pionero al adentrarse en las dimensiones fundamentales de la personalidad, utilizando métodos de análisis factorial en su investigación, marcando un gran avance al dejar atrás la "teoría verbal subjetiva" y optar por una metodología más empírica para entender los constructos psicológicos. Gracias a este enfoque, Cattell y su equipo pudieron establecer las bases para diferenciar entre las medidas de estado y de rasgo, un logro clave que sentó las bases para la sistematización en la medición del constructo de la ansiedad. Esta evolución en la metodología, fue la que permitió medir de manera objetiva las diferencias individuales, y fue el pilar sobre el que se desarrollaría el modelo de Spielberger.

El modelo teórico de Spielberger (1966) se ha convertido en el marco conceptual más influyente para comprender la ansiedad. En su obra "Anxiety and Behavior", Spielberger propuso que la ansiedad está compuesta por dos factores que, aunque están relacionados, son teóricamente distintos. Para el autor la ansiedad-rasgo se define como un rasgo de personalidad que abarca las diferencias individuales, relativamente estables, en la tendencia a reaccionar ante situaciones que se perciben como amenazantes, lo que provoca un aumento de la ansiedad. En contraste, postula que la ansiedad-estado se refiere a una condición emocional temporal, un periodo marcado por sentimientos de tensión y aprensión, que puede variar en intensidad y duración a lo largo del tiempo. Esta clara distinción entre un estado emocional

pasajero y una predisposición de personalidad subyacente se ha convertido en la base fundamental para la investigación y la práctica clínica sobre la ansiedad en la psicología.

Spielberger (1972; 1983) propuso avanzar en el estudio científico de la ansiedad para reflejar la mencionada dualidad (A-E vs A-R), poder comprender y abordar dicho fenómeno de manera efectiva, para lo cual era fundamental distinguir entre la ansiedad como una respuesta emocional temporal a un evento estresante y la ansiedad como una característica de la personalidad que perdura y que hace que una persona esté más predispuesta a reaccionar con ansiedad. Dicha distinción, propuesta y sistematizada por Charles D. Spielberger, no solo facilita un análisis más preciso de las causas y manifestaciones de la ansiedad, sino que también es esencial para desarrollar estrategias de intervención que sean diferenciadas y efectivas. En dicho sentido fue el autor quien creó la herramienta de evaluación STAI (Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo) para poder realizar la distinción entre una reacción emocional temporal (A-E) y una característica de personalidad más duradera (A-R), siendo un inventario que se ha utilizado en muchos países para investigar y medir ambos conceptos, influyendo en la comprensión y evaluación de la ansiedad tanto en la investigación como en la práctica clínica psicológica.

Ansiedad como Estado (A-E)

Según Spielberger (1970), la ansiedad-estado (A-E) se describe como un estado emocional que puede cambiar de intensidad y está directamente relacionado con una situación o estímulo que se percibe como amenazante. Es una reacción momentánea que se siente en el "aquí y ahora" durante eventos estresantes, como hablar en público, enfrentar un examen o vivir un accidente. Las manifestaciones de esta ansiedad, tanto físicas (como el aumento del ritmo cardíaco y la sudoración) como mentales (preocupación y miedo), son temporales y tienden a desaparecer una vez que la situación amenazante se resuelve.

Spielberger (1972), junto con Gorsuch y Lushene (1970), definen la ansiedad-estado como una condición emocional temporal que se caracteriza por una sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación. Esta respuesta es pasajera y depende de un evento o situación específica que la persona percibe como amenazante o peligrosa. La intensidad de esta condición puede variar considerablemente con el tiempo, reflejando su naturaleza cambiante. A modo de ejemplo, un individuo puede experimentar una gran ansiedad-estado antes de una defensa oral, pero esa sensación se desvanecerá una vez que haya terminado la tarea. En dicho sentido se describe a la ansiedad-estado como una emoción que incluye aprensión, tensión y preocupación, y está acompañada por una activación del sistema nervioso autónomo, con raíces biológicas.

En dicho sentido Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970), mencionan que si bien la A-E se define como un estado emocional y subjetivo que es temporal, y se caracteriza por sensaciones de tensión, aprensión, nerviosismo y una activación del sistema nervioso autónomo, también debe tenerse en cuenta que es una respuesta a situaciones que el individuo percibe como amenazantes, y su intensidad puede cambiar con el tiempo y las circunstancias. En dicho sentido la ansiedad-estado se manifiesta a través de síntomas observables, que incluyen reacciones fisiológicas (como un aumento en la frecuencia cardíaca y sudoración), respuestas cognitivas (como preocupación y dificultad para concentrarse) y comportamientos (como inquietud).

Cano-Vindel y Miguel-Tobal (2001) postulan desde un enfoque cognitivo, que la ansiedad-estado está muy relacionada con cómo el individuo percibe las amenazas. La aparición de este tipo de ansiedad depende de la interpretación que haga una persona de un estímulo o situación, ya que si evalúa la situación como peligrosa o estresante, se activa la respuesta de ansiedad. Esta reacción es adaptativa en la mayoría de los casos, ya que prepara al cuerpo para enfrentar o evitar la amenaza; sin embargo, si la percepción de la amenaza es exagerada,

puede volverse contraproducente y afectar negativamente el rendimiento del individuo o su bienestar.

Barlow (2000), Mathews y MacLeod (1994), coinciden con Spielberger (1972) en que la ansiedad como estado no se manifiesta solo en la mente del individuo (como pensamientos o creencias ansiosas que son difíciles de controlar y que interfieren la vida cotidiana) sino que, junto a esos sentimientos de tensión y aprensión, también aparecen cambios físicos bastante evidentes, como un aumento en la frecuencia cardíaca, sudoración y tensión muscular, que son señales de que nuestro sistema nervioso autónomo está en plena actividad. Pudiendo inclusive presentar, el individuo, otros síntomas como mareos, dolores inexplicables, dificultad para respirar y cambios en el comportamiento, y tendencia a la evitación de eventos o actividades.

Beck y Emery (1985) en concordancia con Eysenck (1992) postulan que desde el punto de vista del procesamiento de la información, los individuos que experimentan ansiedad-estado tienden a prestar más atención a los estímulos que perciben como amenazantes y a interpretarlos de manera sesgada, viéndolos como peligrosos. Este sesgo cognitivo provoca una mayor activación emocional y fisiológica, creando un ciclo de retroalimentación que perpetúa el estado de ansiedad. También mencionan que dicho ciclo puede convertirse en un obstáculo para un rendimiento óptimo del individuo, ya que los pensamientos distractores y la preocupación pueden afectar su capacidad para procesar información de manera eficiente, dificultando el almacenamiento o la recuperación de datos relevantes.

Ansiedad como Rasgo (A-R)

Spielberger (1970) postula que la ansiedad como rasgo, o ansiedad-rasgo (A-R), se refiere a una tendencia de la personalidad que es bastante estable y duradera. Las personas que tienen altos niveles de ansiedad-rasgo suelen ver una mayor variedad de situaciones como amenazantes, reaccionando con una intensidad de ansiedad-estado más alta en comparación

con aquellos que tienen niveles bajos. No se trata de una emoción que se sienta de manera constante, sino de una característica latente que hace que la persona esté más predispuesta a experimentar ansiedad-estado con mayor frecuencia y fuerza.

Según Spielberger y Lushene (1970), la ansiedad-rasgo se presenta como un factor que puede hacer a las personas más vulnerables psicológicamente. Aquellos que tienen un alto nivel de ansiedad-rasgo tienden a tener un umbral más bajo para experimentar ansiedad-estado. Esto significa que reaccionarán con ansiedad ante situaciones que alguien con un bajo nivel de ansiedad-rasgo podría considerar inofensivas. Así, la ansiedad-rasgo no varía mucho con el tiempo o las circunstancias, sino que afecta la frecuencia y la intensidad con la que se siente la ansiedad-estado.

Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970), sostienen que si bien la ansiedad-rasgo se define como la propensión ansiosa relativamente estable de un individuo, y una característica de la personalidad que se manifiesta de forma duradera en diferentes situaciones, la misma también se entiende como la tendencia de una persona a percibir un amplio rango de estímulos como amenazantes o peligrosos, y a responder a ellos con un aumento en la intensidad de la ansiedad-estado. En dicho sentido, a diferencia de la ansiedad-estado, que es una reacción puntual, la ansiedad-rasgo es una disposición general que se mantiene relativamente constante a lo largo del tiempo.

Spielberger (1972) describe la ansiedad-rasgo como una característica de la personalidad que predispone a un individuo a ver una amplia gama de situaciones como amenazantes y a reaccionar con un aumento en la intensidad de la ansiedad-estado. En concreto, para el autor, no es una emoción en sí misma, sino una característica de la personalidad que afecta la tendencia de una persona a experimentar ansiedad. Alguien con alta ansiedad-rasgo tiende a ser más propenso a reaccionar con preocupación, nerviosismo y tensión en comparación con alguien que tiene baja ansiedad-rasgo.

Los autores Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg y Jacobs (1983) argumentan que la ansiedad-rasgo actúa como una vulnerabilidad subyacente en el individuo, que puede llevar al desarrollo de la ansiedad-estado. Y que las personas con un alto nivel de ansiedad-rasgo son más propensas a ver muchas situaciones como peligrosas o amenazantes, lo que a su vez provoca reacciones de ansiedad-estado más intensas y frecuentes. Y es esta tendencia, la que no solo afecta la reactividad emocional ante el estrés, sino que también está relacionada con un patrón de procesamiento cognitivo sesgado, donde se presta más atención a la información amenazante y se muestra menos flexibilidad cognitiva, incluso en situaciones que no son.

Zuckerman (1991) y Spielberger et al. (1983) vinculan la idea de la ansiedad-rasgo como una predisposición a percibir y reaccionar ante amenazas con el concepto de neuroticismo, uno de los cinco grandes rasgos de la personalidad. Un alto nivel de neuroticismo se relaciona con una mayor tendencia a experimentar emociones negativas como la ansiedad, el miedo y la depresión. El modelo de Spielberger, al describir la ansiedad-rasgo como un rasgo de personalidad estable, ofrece un marco que ayuda a la psicología de la personalidad y a la clínica a comprender mejor la estructura subyacente de la vulnerabilidad psicológica de un individuo, más allá de simplemente evaluar un estado emocional pasajero.

Vindel (2011) postula que el rasgo de ansiedad puede ayudar a entender las diferencias en cómo las personas perciben estímulos como peligrosos o amenazantes, y cómo responden a esas amenazas con reacciones de ansiedad. Para el autor, este rasgo puede verse como un reflejo de las diferencias individuales en la frecuencia y la intensidad con que se han manifestado los estados de ansiedad en el pasado, así como la probabilidad de que se experimenten en el futuro. Las personas que son más ansiosas, con un rasgo de ansiedad más marcado, tienden a ver muchas situaciones como peligrosas o amenazantes, y responden a ellas con niveles altos de ansiedad.

La Interacción Dinámica, la Relación entre Ansiedad-Estado y Ansiedad-Rasgo

Spielberger (1970), postula la existencia de una interacción dinámica entre la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo como concepto fundamental en su teoría. Menciona que un individuo que tiene un alto nivel de ansiedad-rasgo tiende a percibir amenazas con mayor facilidad, lo que significa que es más propenso a experimentar ansiedad-estado en situaciones que otros individuos podrían considerar neutrales o menos estresantes. Por otro lado, alguien con baja ansiedad-rasgo necesitará un estímulo más fuerte o una amenaza más evidente para sentir ansiedad-estado. Así, la ansiedad-rasgo se convierte en un indicador de cuán susceptible es una persona a experimentar ansiedad-estado en el futuro.

Lazarus y Folkman (1984) concuerdan con el modelo de Spielberger (1972), el cual no sugiere que la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo sean conceptos separados, sino que interactúan de manera dinámica, ya que la ansiedad-estado que siente una persona en un momento específico es el resultado de la combinación de su rasgo de ansiedad (una predisposición interna) y las características del evento estresante (la situación externa). Este enfoque de interacción entre la persona y la situación indica que ningún factor por sí solo puede definir el comportamiento de una persona; el significado que le da a la situación es clave para activar su estado ansioso.

Kertz et al. (2013), mencionan que han encontrado una relación positiva y significativa entre la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo. Kertz y su equipo realizaron un estudio a partir del cual se observó que la ansiedad-estado estaba significativamente correlacionada con la ansiedad-rasgo en una muestra de pacientes con trastornos de ansiedad. Estos resultados apoyaron la idea del modelo de interacción, donde la tendencia a la ansiedad de una persona (rasgo) afecta la intensidad de su respuesta emocional (estado) ante situaciones que percibe como estresantes.

Beck, Emery (1985), Greenberg (1988) y Barlow (2000) coinciden en que la diferenciación entre ambos constructos es fundamental para la práctica clínica, y que la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) se ha mostrado efectiva para reducir la ansiedad-estado al enseñar a los pacientes a replantear sus patrones de pensamiento destructivos y a modificar su forma de reaccionar ante los estímulos que les provocan miedo. Sin embargo, para una intervención más duradera y profunda, se requiere abordar el rasgo de ansiedad subyacente, lo cual implica trabajar en patrones de pensamiento y comportamiento a largo plazo que predisponen al individuo a percibir amenazas en primer lugar, reconociendo que el tratamiento eficaz debe tener un enfoque dual: manejar los síntomas agudos (estado) mientras se modifica la vulnerabilidad crónica (rasgo).

Aplicaciones Empíricas en Diversos Contextos Psicológicos

Según Spielberger (1983), la diferencia entre ansiedad-estado y ansiedad-rasgo, tiene un impacto significativo en cómo se evalúan y tratan problemas psicológicos relacionados con la ansiedad. Para el autor la ansiedad-estado se mide generalmente a través de escalas que preguntan cómo se siente una persona "en este momento", lo que es especialmente útil para ver si una intervención, como la reducción del estrés antes de una cirugía, está funcionando a corto plazo. Por otro lado, la ansiedad-rasgo se evalúa con preguntas que indagan sobre cómo se siente la persona "en general" o "la mayor parte del tiempo". Esta forma de medición es fundamental para identificar a aquellos que pueden estar predispuestos a trastornos de ansiedad, lo que permite planificar tratamientos a largo plazo que no solo aborden las reacciones inmediatas, sino también la tendencia subyacente.

Rendimiento Académico

Para Kerlinger (1988), el estudio del rendimiento académico es un tema fascinante que va más allá de simplemente obtener buenas calificaciones. El autor menciona que la educación formal es un proceso intencionado que busca constantemente mejorar cómo los estu-

diantes aprovechan su aprendizaje en términos de calidad educativa, y es en este contexto, que el rendimiento escolar se convierte en una variable clave.

Pizarro (2000) describe el rendimiento académico como una medida de las capacidades que muestran, de manera estimativa, lo que una persona ha aprendido a través de un proceso de instrucción o formación. Desde el punto de vista del estudiante, el mismo autor lo define como la capacidad de respuesta ante estímulos educativos, que puede interpretarse según objetivos o metas educativas previamente establecidas. En dicho sentido, para Carrasco (1985), este tipo de rendimiento académico también puede entenderse en relación con un grupo social que establece los niveles mínimos de aprobación para un conjunto específico de conocimientos o habilidades.

Pizarro (2000), aclara que, desde la perspectiva de la psicología, el rendimiento académico no se limita simplemente a las calificaciones, o a la aprobación de materias, el mismo es un concepto complejo y multidimensional que refleja el nivel de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera tanto un resultado como un proceso, ya que evalúa no solo el producto final (la calificación), sino también las habilidades, estrategias y factores internos y externos que influyen en ese resultado. Esto incluye tanto la dimensión cuantitativa (notas y promedios) como la cualitativa (comprensión, aplicación de conocimientos y desarrollo de competencias).

Novaez (1986) sostiene que el rendimiento académico es la cantidad de logros que un individuo obtiene en una actividad académica específica. Este concepto de rendimiento está estrechamente relacionado con la aptitud y se considera el resultado de esta, junto con factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la práctica. Por otro lado, Chadwick (1979) señala que el rendimiento académico refleja las capacidades y características psicológicas del estudiante, las cuales se ponen en juego a través de un proceso de aprendizaje.

Siguiendo las ideas de Beltrán Barco y Serna Studzinski (2009), se puede decir que el aprendizaje está vinculado al rendimiento académico, ya que, en el contexto educativo, este rendimiento se traduce en una calificación, ya sea cuantitativa o cualitativa. Si esta calificación es coherente y válida, será un reflejo de un aprendizaje específico o del cumplimiento de ciertos objetivos predefinidos. En el ámbito educativo, el rendimiento académico se genera en el alumno y es provocado por la actividad educativa del profesor, aunque es evidente que no todo aprendizaje es resultado de la acción docente. En dicho sentido, Tourón (1984) argumenta que el rendimiento académico es, en esencia, un resultado del proceso de aprendizaje.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la manifestación de las capacidades y características psicológicas del estudiante que se desarrollan y actualizan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le permite alcanzar un nivel de desempeño y logros académicos durante un período o semestre, resumido en una calificación final (cuantitativa en la mayoría de los casos) que evalúa el nivel alcanzado.

García y Palacios (1991) llevaron a cabo un análisis comparativo de varias definiciones sobre el rendimiento escolar y llegaron a la conclusión de que hay dos perspectivas: una estática y otra dinámica, que se relacionan con el estudiante como un ser social. En términos generales, según los autores, el rendimiento escolar se puede describir de la siguiente manera: En su aspecto dinámico, el rendimiento está vinculado al proceso de aprendizaje y depende de la capacidad y el esfuerzo del alumno. Desde una perspectiva estática, se refiere al resultado del aprendizaje del alumno y refleja su nivel de aprovechamiento. El rendimiento está asociado a criterios de calidad y a evaluaciones. Es importante recordar que el rendimiento es un medio para alcanzar objetivos, no un fin en sí mismo. Además, el rendimiento se conecta con metas éticas que incluyen expectativas económicas, lo que implica que debe alinearse con el modelo social actual.

Según Beltrán Llera et al. (2002) en una de las definiciones más recientes, se describe el rendimiento académico como el cumplimiento de objetivos pedagógicos que son evaluados por el profesor o mediante pruebas estandarizadas, sin embargo, la complejidad proviene de la variedad de factores que lo influyen, como la inteligencia, la motivación, la autoeficacia, la familia y el entorno social, todos interrelacionados de manera sistémica, afectando como conjunto, el desempeño del estudiante.

Delimitación Conceptual de un Fenómeno Multifactorial

Según Ariza, Rueda, y Sardoth Blanchar (2018), el rendimiento académico es un "*constructo complejo*" y una "*propiedad emergente de un sistema educativo*", donde se entrelazan diversas variables que hacen imposible tener un único modelo que lo explique de manera completa. Esta complejidad requiere un enfoque integral que combine tanto las variables cuantitativas, como las notas, con los aspectos cualitativos de la experiencia del estudiante.

Erazo (2014) menciona que la representación del rendimiento académico a través de notas y promedios lo hace más objetivo y lo relaciona directamente con la promoción y evaluación de los estudiantes, aunque esto solo sea útil para clasificaciones y no ofrezca una visión completa de las habilidades y el proceso de aprendizaje.

Gipodes et al. (2017), como autores en la literatura reciente de las últimas décadas, resaltan la necesidad de enriquecer el valor cuantitativo del rendimiento académico al incluir una variedad de factores cualitativos, como la motivación, el esfuerzo, el clima emocional y el logro. En este contexto, Morales et al. (1999) sugieren que el rendimiento académico es el resultado de un entorno complejo que rodea al estudiante, abarcando no solo sus habilidades y capacidades individuales, sino también su contexto socio-familiar y la dinámica del entorno escolar. Este informe tiene como objetivo profundizar en esta perspectiva multifactorial, explorando las bases teóricas y empíricas que sustentan la comprensión psicológica del rendimiento académico.

Según Erazo (2014), el rendimiento académico se trata de un fenómeno que se identifica principalmente a través del sistema de calificaciones y que está vinculado a condiciones cognitivas como la memoria y la atención, así como a variables personales y sociales. En dicho sentido Morales et al. (1999) y Giprodes et al. (2017) argumentan que el rendimiento académico es el resultado de una interacción dinámica y compleja de factores cognitivos, afectivo-motivacionales y contextuales, en una perspectiva más amplia que reconoce que el rendimiento no se puede explicar solo por la calificación obtenida, sino que también considera elementos agrupados en dimensiones académicas, económicas, familiares y psicológicas.

Factores Socio-Ambientales del Rendimiento Académico

El Rol de la Familia

Según González-Pienda (2003), la familia es vista como la variable socio-ambiental más influyente en el rendimiento académico, ya que se considera el "eje fundamental" en la formación de la personalidad y en la transmisión de valores, creencias y comportamientos que impactan en el ámbito escolar. Rojas (2005) subraya que el interés familiar en la educación es un factor clave, y que cuando los padres se involucran activamente en las actividades escolares de sus hijos, no solo los motivan, sino que también les transmiten la importancia de la escuela, lo que se traduce en un mayor esfuerzo y actitudes más positivas hacia el aprendizaje.

Investigaciones como la de Barreto et al. (2017) han explorado el impacto del clima familiar, revelando que un ambiente negativo, marcado por la falta de comunicación, discusiones frecuentes y la represión de sentimientos, se asocia con un bajo rendimiento académico, problemas psicológicos y un mayor riesgo de abandono escolar. En contraste, un clima familiar positivo, caracterizado por el afecto, la comunicación abierta y la seguridad, tiene un efecto favorable en el desempeño escolar.

Cervini, Dari y Quiróz (2014) demostraron que los estudiantes que crecen en familias con ambos padres tienden a tener un rendimiento académico más alto que aquellos de familias monoparentales. Postulan que la familia actúa como una "base segura" emocional que permite al estudiante sentirse respaldado para explorar, cometer errores y perseverar en su aprendizaje. La falta de este apoyo, ya sea por la separación de los padres o por la falta de tiempo debido a compromisos laborales, no solo afecta el rendimiento, sino que también puede manifestarse en problemas de concentración y un desarrollo integral deficiente.

Según Morales et al. (1999), el entorno familiar es un factor social clave, y que factores como el apoyo emocional, la supervisión, el nivel educativo de los padres y la estructura familiar están estrechamente vinculadas al rendimiento académico. Un hogar donde hay comunicación abierta y donde los padres están activamente involucrados en la educación de sus hijos suele estar asociado con mejores resultados en la escuela.

Para González-Pienda et al. (2003), un ambiente familiar lleno de armonía, afecto y estímulo intelectual tiende a fomentar la motivación y el rendimiento académico. En cambio, un hogar conflictivo, descuidado o caótico puede generar estrés y problemas emocionales, lo que a menudo se traduce en un bajo desempeño escolar.

Métodos de Evaluación del Rendimiento Académico

Métodos de Evaluación Numérica del Rendimiento Académico

Para Taipe (2020), la evaluación del rendimiento académico ha estado tradicionalmente ligada a las calificaciones y a las pruebas estandarizadas, sin embargo, la psicología educativa ha ampliado este concepto, diferenciando entre la evaluación diagnóstica (que nos ayuda a entender el punto de partida), la formativa (que sirve para seguir el progreso y guiar la enseñanza), y la sumativa (que certifica el nivel de logro final). Un enfoque que se centre únicamente en la evaluación sumativa puede provocar ansiedad y fomentar una mentalidad orientada al rendimiento en lugar de al aprendizaje.

Según Haimovitz y Dweck (2016), aunque las calificaciones son el método de medición más común, no están exentas de implicaciones psicológicas. En dicho sentido para los autores, el uso de calificaciones puede promover una mentalidad fija, donde los estudiantes piensan que su inteligencia es algo inmutable, lo que puede llevarlos a evitar desafíos y desmotivarse ante el fracaso. En cambio, un enfoque que valore el esfuerzo y el progreso puede cultivar una mentalidad de crecimiento, fomentando una mayor resiliencia y un mejor desempeño a largo plazo.

Rivas Moya, González Valenzuela, y Delgado Ríos (2010) postulan que para lograr una evaluación más objetiva y específica, existen herramientas psicométricas diseñadas para medir el rendimiento académico. Un ejemplo de esto es el Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA), que evalúa áreas como el lenguaje oral, el lenguaje escrito y el razonamiento matemático en niños. Este tipo de herramientas ofrece una evaluación estandarizada y con validez psicométrica, permitiendo un diagnóstico más preciso de las habilidades del estudiante.

Canales (2000) argumenta que el proceso de evaluación es, en esencia, una forma de determinar hasta qué punto los objetivos educativos se están cumpliendo realmente a través del currículo y la instrucción de conocimiento. Sin embargo, dado que estos objetivos son, en su mayoría, cambios en el comportamiento humano, es decir, buscan generar ciertos cambios deseables en los patrones de conducta del estudiante, la evaluación se convierte en el proceso que permite medir el grado en que se están logrando esos cambios de conducta.

Rodríguez (1980) afirma que la evaluación *"es la parte donde se registran todas las maneras en que se debe comprobar el resultado del aprendizaje de los alumnos"*. Por otro lado, Abarca (2000) considera que la evaluación es más que una medida objetiva y precisa de los logros, abarcando también la manifestación de expectativas que, aunque en gran medida son subjetivas, tienen un impacto significativo en los estudiantes. Maita y Vega (1986) sos-

tienen que la evaluación *"es un proceso que permite obtener la información necesaria sobre los logros alcanzados por el educando para considerar algunas alternativas de refuerzo y tomar decisiones"*.

Evaluación Didáctica en el Aula

En cuanto a la evaluación didáctica en el aula, Taípe (2020), clasifica la evaluación en dos grandes categorías: la formativa y la sumativa. La evaluación formativa se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza para seguir el progreso del aprendizaje y ofrecer retroalimentación constante tanto a estudiantes como a docentes, con el fin de mejorar la experiencia educativa. Por otro lado, la evaluación sumativa se realiza al final de un ciclo de instrucción para determinar hasta qué punto se han alcanzado los objetivos, como sucede con los exámenes trimestrales. Sin embargo, los métodos tradicionales, como los exámenes escritos y orales, no están exentos de críticas. Pedrosa (1990) señala el "fallo subjetivo" que puede surgir en estas pruebas y destaca la limitación de las preguntas de "cálculos", que no permiten a los alumnos demostrar una comprensión profunda de la teoría, a diferencia de las preguntas de "desarrollo" que sí lo hacen.

Alto y Bajo Rendimiento Académico

Suarez (1976), señala que en los estudiantes se pueden observar las repercusiones de las relaciones sociales, que primero se desequilibran en la familia, luego en la comunidad, y finalmente, en el país. Factores como las condiciones económicas de la familia, así como sus creencias ideológicas y morales, juegan un papel importante en el bajo rendimiento académico. Además, la forma en que el docente enseña, su conocimiento, métodos y técnicas educativas también influyen en este fenómeno.

Según Borda (1995), la inteligencia no es el único factor que influye en el rendimiento de los estudiantes. Hay casos de alumnos con un coeficiente intelectual elevado que han enfrentado fracasos en su trayectoria escolar, mientras que otros, que quizás no son tan dota-

dos, pero que se organizan mejor y tienen un método de estudio, logran obtener un título universitario con éxito. Así, se define el bajo rendimiento académico como la situación en la que un estudiante no alcanza las metas esperadas según su nivel de inteligencia, mientras que el alto rendimiento se refiere a aquellos que logran cumplir con sus objetivos y metas académicas, siendo ambos aspectos parte del rendimiento académico en general.

Para Hernández-Pozo, Coronado, Araújo y Cerezo (2008), es fundamental considerar la ansiedad en estos procesos de aprendizaje. Estudios recientes han demostrado que una alta ansiedad ante los exámenes está relacionada con una menor capacidad de estudio y con el uso de estrategias de aprendizaje poco efectivas. Estas variables se influyen mutuamente.

Investigadores como Furlán, Sánchez, Heredia, Piemontesi e Illbele (2009) examinaron cuatro dimensiones de la ansiedad (preocupación, emocionalidad, interferencia y falta de confianza), junto con las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Sus hallazgos revelaron que aquellos con mayor ansiedad tendían a recurrir a estrategias de repetición y a buscar ayuda académica, mientras que los que experimentaban menos ansiedad optaban por métodos de estudio más reflexivos, lo que a su vez impactaba positivamente en su rendimiento.

La Ansiedad y el Rendimiento Académico

Ayora (1993), menciona que una de las variables que más se ha vinculado con el rendimiento académico es la ansiedad que se siente ante los exámenes. Señala que esta ansiedad, que puede aparecer antes, durante y después de las evaluaciones, es una experiencia bastante común, y en algunos casos, puede llevar a resultados negativos como calificaciones bajas, un rendimiento académico deficiente, o incluso al abandono escolar y universitario.

Sarason y Mandler (1952), posteriormente citados por Spielberger (1980), realizaron una serie de estudios que revelaron que los estudiantes universitarios con altos niveles de ansiedad en los exámenes tendían a obtener peores resultados en las pruebas de inteligencia

en comparación con aquellos que tenían menos ansiedad, especialmente en situaciones que generaban tensión y ponían a prueba su autoestima. En contraste, los estudiantes más ansiosos lograban mejores resultados en condiciones donde la tensión se reducía. Estos investigadores atribuyeron el bajo rendimiento académico de los estudiantes con alta ansiedad a la aparición de sentimientos de incapacidad, impotencia, reacciones físicas intensas, y la anticipación de castigos o la pérdida de su estatus y autoestima, así como a intentos implícitos de evadir el examen. Además, los estudiantes con altos niveles de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo rendimiento, mientras que aquellos con menos ansiedad no lo hacían. Al parecer, los primeros respondían a la tensión de los exámenes con reacciones emocionales intensas y pensamientos negativos centrados en sí mismos, lo que les dificultaba un buen desempeño, mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración en aumento.

Psicología Educacional

Según Spielberger (1972), la psicología de la educación ha demostrado que entender la diferencia entre ansiedad-estado y ansiedad-rasgo es fundamental para analizar el rendimiento académico. En dicho sentido para Wine (1971) y Contreras et al. (2005), la conexión entre la ansiedad y el rendimiento escolar es bastante compleja y no sigue un patrón lineal. Mencionan que hay evidencia a favor de que un nivel leve o moderado de ansiedad-estado puede ser beneficioso, ya que puede mantener, al individuo, en alerta y en tensión, lo que a su vez puede mejorar su rendimiento. Sin embargo, dicha ansiedad se vuelve demasiado intensa, puede afectar negativamente, principalmente porque la persona se centra en pensamientos de autoevaluación negativa, lo que puede llevar a un "bloqueo" cognitivo que dificulta la concentración y el procesamiento de la información. Esto resalta que la ansiedad no es necesariamente algo malo; su efecto depende de cuán intensa sea, remarcan los autores.

Colunga et al. (2021) han señalado que la ansiedad estado-rasgo es un problema común entre los adolescentes, y Hafstad et al. (2021) mencionan que existe evidencia que indica que las mujeres suelen tener puntuaciones más altas de ansiedad-rasgo en comparación con los hombres, y que los adolescentes presentan niveles más altos de ansiedad-rasgo que los jóvenes adultos. Para los autores estos resultados sugieren que la ansiedad es el resultado de una interacción de múltiples factores, donde aspectos biológicos, sociales y culturales juegan un papel importante. Por ejemplo, durante la adolescencia, las presiones sociales para cumplir con ciertos estándares de apariencia y la exposición a un "mundo aterrador y amenazante" pueden aumentar la ansiedad, especialmente en las mujeres, quienes son más propensas a compararse negativamente en el contexto de las redes sociales. Los psicólogos educativos pueden utilizar el STAI para identificar a estos estudiantes y brindarles apoyo a través de técnicas de manejo de la ansiedad, tutorías o ajustes en los métodos de evaluación.

Método

El presente estudio empírico se llevó a cabo desde un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y descriptivo.

Objeto de estudio: estudiantes universitarios de 4to año de la carrera de Licenciatura en Psicología pertenecientes a la Universidad de Flores, Sede Comahue.

Criterios de inclusión: se presentan como criterios de inclusión en el presente trabajo de investigación el ser estudiante de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Flores, estar cursando cuarto año de la carrera ya sea en forma virtual, presencial o de forma mixta, en la sede de Cipolletti turno mañana, o en la sede Neuquén turno noche.

Muestra: se evaluó una muestra heterogénea de estudiantes de 4to año de la carrera de Licenciatura en Psicología. Se evaluaron a 95 estudiantes de ambos sexos, con edades de entre 20 y 59 años.

Se operacionalizaron las variables “Ansiedad y rendimiento académico”, para lo cual se planificó la carga en google forms del cuestionario de ansiedad STAI, en conjunto con preguntas que relevaron la cantidad de materias cursadas y aprobadas con final de la carrera (de elaboración propia), y preguntas de contextualización (de elaboración propia).

Se planificó contactar a los alumnos mediante el grupo de Whats App perteneciente a cuarto año de la carrera de turno noche, y al grupo de cuarto año de la carrera perteneciente al grupo mañana, brindando el enlace del cuestionario que permitirá una sola respuesta, dando las indicaciones del estudio, que debe ser respondido en forma completamente anónima, y se resguardará plena confidencialidad con los datos obtenidos.

Consentimiento Informado de los Participantes

En el inicio del formulario google, cada participante pudo observar el consentimiento informado del estudio, en el cual se menciona que el mismo tiene como finalidad recolectar información específica de los alumnos/as de la carrera de la Licenciatura de Psicología en cuanto a su estado anímico y rendimiento académico, para la confección del Trabajo Final Integrador de la carrera, con el resguardo de todos los datos obtenidos, de forma confidencial y enmarcados dentro del secreto profesional. Se aclara específicamente que el formulario y respuestas deben responderse en forma completa, y se realiza de manera anónima, por lo cual no se recolectan mails, nombres o cualquier dato que permita identificar a la persona que participa en el presente estudio. Cabe aclarar que las personas participantes deben leer y aceptar el consentimiento previo a continuar con el formulario.

STAI, Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo

STAI, conocido originalmente como "State-Trait Anxiety Inventory (Self Evaluation Questionnaire)", es un cuestionario de ansiedad estado-rasgo creado por C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch y R. E. Lushene de Consulting Psychologists Press en Palo Alto, California. La adaptación española fue realizada por Gualberto Buela-Casal, Alejandro Guillén-Riquelme y

Nicolás Seisdedos Cubero en 1982 y 2011. Su aplicación puede ser individual o colectiva y está diseñado para adolescentes y adultos con un nivel cultural mínimo que les permita comprender las instrucciones. Con una duración aproximada de 15 minutos, su finalidad es evaluar la ansiedad tanto como estado como rasgo. Para la baremación, se utilizan baremos percentiles y decatipos para adolescentes y adultos, diferenciados por sexo. El material necesario para su administración incluye un manual y un ejemplar autocorregible.

Desde la psicología, se utilizan diversos cuestionarios para medir ansiedad, destacando entre los principales el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Este instrumento fue uno de los primeros validados en España y se ha consolidado como uno de los más utilizados por profesionales e investigadores de la salud mental.

La versión inicial del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) fue descrita y evaluada por Levitt (1967), quien lo comparó con otros instrumentos para medir la ansiedad. Este cuestionario consta de dos escalas de autoevaluación que miden dos conceptos independientes de la ansiedad: Ansiedad Estado (A-E) y Ansiedad Rasgo (A-R). Aunque se diseñó para investigar la ansiedad en adultos sin alteraciones psiquiátricas, ha demostrado ser útil en estudiantes y en diversos grupos clínicos. La ansiedad-estado es una condición emocional transitoria, caracterizada por sentimientos de tensión y aprensión, junto con una hiperactividad del sistema nervioso autónomo, que puede fluctuar en intensidad y variar con el tiempo. Por su parte, la ansiedad-rasgo se refiere a una propensión ansiosa relativamente estable que predispone a los individuos a percibir situaciones como amenazadoras, lo que consecuentemente eleva su ansiedad estado. Los sujetos con alta ansiedad rasgo (A-R+) suelen presentar una mayor ansiedad estado (A-E+) en comparación con aquellos con baja ansiedad rasgo (A-R-), ya que perciben más situaciones como peligrosas, especialmente aquellas que amenazan la autoestima. La relación entre A-R y A-E depende de cómo una persona percibe una situación específica, lo cual está influenciado por sus experiencias pasadas. La escala E (A-E)

consta de 20 frases que describen cómo se siente el sujeto en un "momento particular", mientras que la escala R (A-R), también con 20 frases, describe cómo se siente "generalmente".

La subescala de Ansiedad Estado (A-E) es útil para medir los niveles de ansiedad actuales, inducidos por el estrés, y ha demostrado aumentar con la tensión y disminuir con técnicas de relajación. La subescala de Ansiedad Rasgo (A-R) permite seleccionar sujetos con diferente predisposición a responder al estrés. En el ámbito clínico, la puntuación A-R ayuda a discriminar la predisposición a la ansiedad en estudiantes, mientras que la A-E es un índice sensible del nivel de ansiedad transitoria en pacientes. El cuestionario, diseñado para ser autoaplicado individual o colectivamente, no tiene límite de tiempo; la aplicación completa toma alrededor de 15 minutos. Su validez radica en que el sujeto entienda las instrucciones para reflejar sus impresiones del momento ("estado") o cómo se siente "en general" ("rasgo"). Las puntuaciones A-E y A-R varían de 0 a 60, utilizando una escala de respuesta de 0 a 3. Para evitar el efecto de aquiescencia, se combinan elementos de escala directa (donde una puntuación alta indica más ansiedad) y de escala invertida (donde una puntuación alta indica menos ansiedad). En la parte A-E hay 10 elementos de cada tipo, mientras que en la A/R hay 7 de escala invertida y 13 de escala directa. Para la nueva edición, se utilizaron muestras de adolescentes (11-19 años, n=541), universitarios (17-54 años, n=610) y adultos (18-69 años, n=1.157) recogidas entre 2005 y 2010. Debido a que la edad y el sexo influyen en las puntuaciones, se crearon baremos diferenciados por sexo y grupo de edad (adolescentes, universitarios y adultos). En lugar de la escala T original, se mantuvieron los percentiles (que indican el porcentaje del grupo normativo superado) y los decatipos (una escala de 10 puntos con media 5.50 y desviación 2). Para interpretar los resultados, se suman las respuestas del ejemplar autocorregible y se buscan en la tabla de baremos correspondiente al sexo y la edad del sujeto para obtener las puntuaciones percentil y decatipo.

Datos Recopilados para Contextualización Dentro de Formulario de Google

Al principio del mismo, antes de la sección destinada al cuestionario STAI, se recabaron los datos de edad, sexo, genero, convivientes, hijos/as, si efectivamente se encuentra cursando cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UFLO, la sede en la que cursan (Cipolletti, Neuquén o anexos), el turno en el que cursa (Mañana o Noche), si la persona trabaja, cantidad de horas trabajadas, tiempo de viaje para ir a cursar, si hace actividad física (ejercicio), cantidad de horas que hace ejercicio, cantidad de horas que duerme en la noche (de descanso efectivo), si se ha cambiado de universidad (de la UNCO u otras) a la UFLO y ha tenido que cursar materias de diferentes años, y si conoce el SAU (Servicio de acompañamiento universitario) de UFLO.

Datos Recopilados de Rendimiento Académico

Luego de presentar el cuestionario STAI, se presenta un cuestionario de elaboración propia para recopilar datos respecto a si la persona ha cursado y regularizado todas las materias correspondientes a cada año sin atrasos (según el plan de estudio), si adeuda finales por rendir de las materias que ya ha cursado y regularizado, si ha tenido que abandonar sus estudios (por un período de un cuatrimestre o más, y retomarlos posteriormente), si ha tenido que pedir una extensión de regularidad de una materia, el promedio general numérico que tiene la persona en su rendimiento académico contabilizando los aplazos (finales desaprobados), el promedio general numérico que tiene la persona en su rendimiento académico sin contabilizar los aplazos (o finales desaprobados).

Análisis Estadístico de Datos

Para dicho análisis se utilizará el programa estadístico SPSS versión 26.

Resultados

A continuación se detallan los resultados estadísticos que permiten la caracterización de la población objeto de estudio:

En la tabla 1 y el gráfico 1 (ver anexo) se presenta la distribución de edades de los estudiantes, en frecuencia, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n= 95). Se visualiza una media de edad de 29,98, una moda de 22, un mínimo de edad de 20 y un máximo de 59.

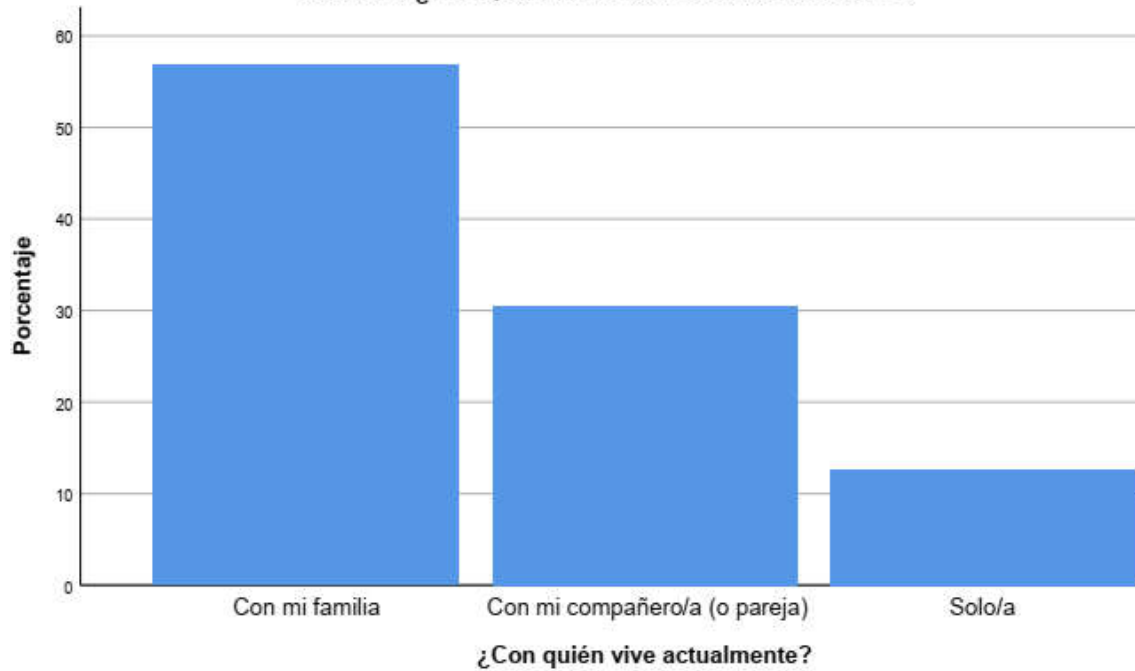
En la tabla 2 y el gráfico 2 (ver anexo) se presenta la distribución del sexo de los estudiantes pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 90,5% de la muestra (n=86) de estudiantes fueron de sexo femenino, y el 9,5% de la muestra (n=9) de estudiantes fueron de sexo masculino.

En la tabla 3 y el gráfico 3 (ver anexo) se presenta la distribución del género de los estudiantes pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 87,4% de la muestra (n=83) de estudiantes se identificó como mujeres, el 8,4% de la muestra (n=8) de estudiantes se identificó como hombres, y un 4,2% de la muestra (n=4) de estudiantes se identificó como LGBTIQ.

Tabla 4: Convivientes_del_Estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Con mi compañero/a (o pareja)	29	30,5	30,5	30,5
	Con mi familia	54	56,8	56,8	87,4
	Solo/a	12	12,6	12,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

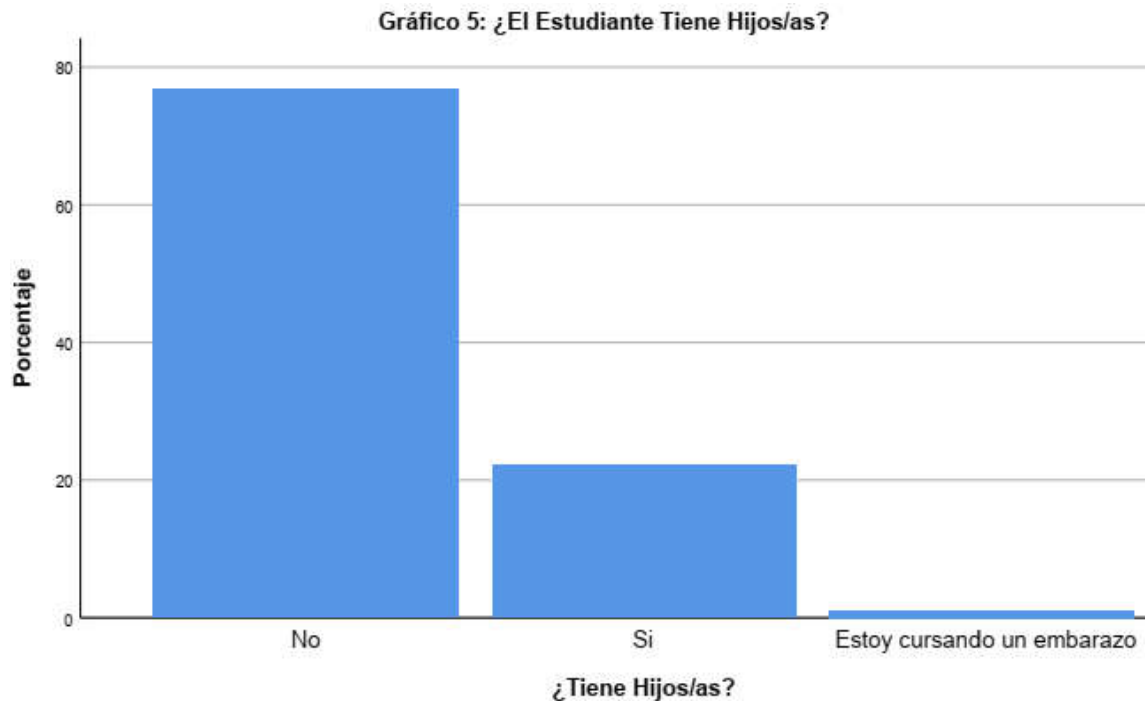
Gráfico 4: ¿Con Quién Vive Actualmente el Estudiante?



En la tabla 4 y gráfico 4 se presenta la distribución de convivientes de los estudiantes pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 56,8% de la muestra (n=54) de estudiantes convive con su familia, el 30,5% de la muestra (n=29) de estudiantes convive con su pareja (compañero/a), y el 12,6 de la muestra (n=12) de estudiantes vive solo.

Tabla 5: ¿El Estudiante Tiene Hijos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Estoy cursando un embarazo	1	1,1	1,1	1,1
	No	73	76,8	76,8	77,9
	Si	21	22,1	22,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

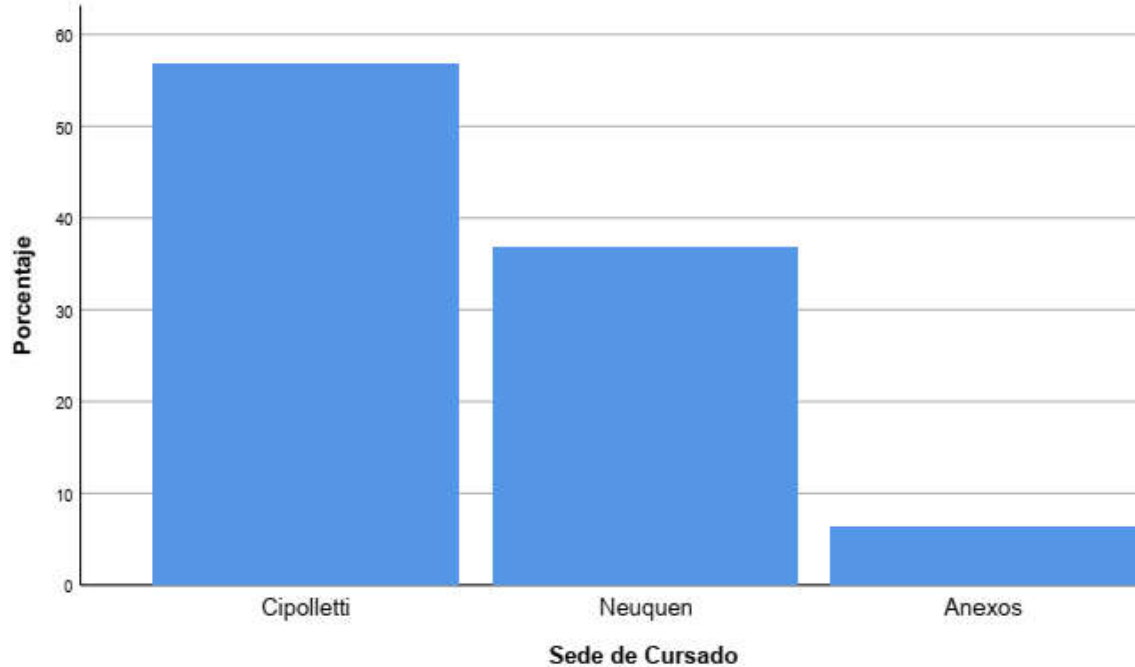


En la tabla 5 y gráfico 5 se presenta el porcentaje de los estudiantes que tienen hijos/as, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 76,8% de la muestra (n=73) de estudiantes no tenían hijos, el 22,1% de la muestra (n=21) de estudiantes tenían hijos/as, y el 1,1% de la muestra (n=1) se encontraba cursando un embarazo.

Tabla 6: Sede en que Cursa sus Estudios Universitarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Anexos	6	6,3	6,3	6,3
	Cipolletti	54	56,8	56,8	63,2
	Neuquen	35	36,8	36,8	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

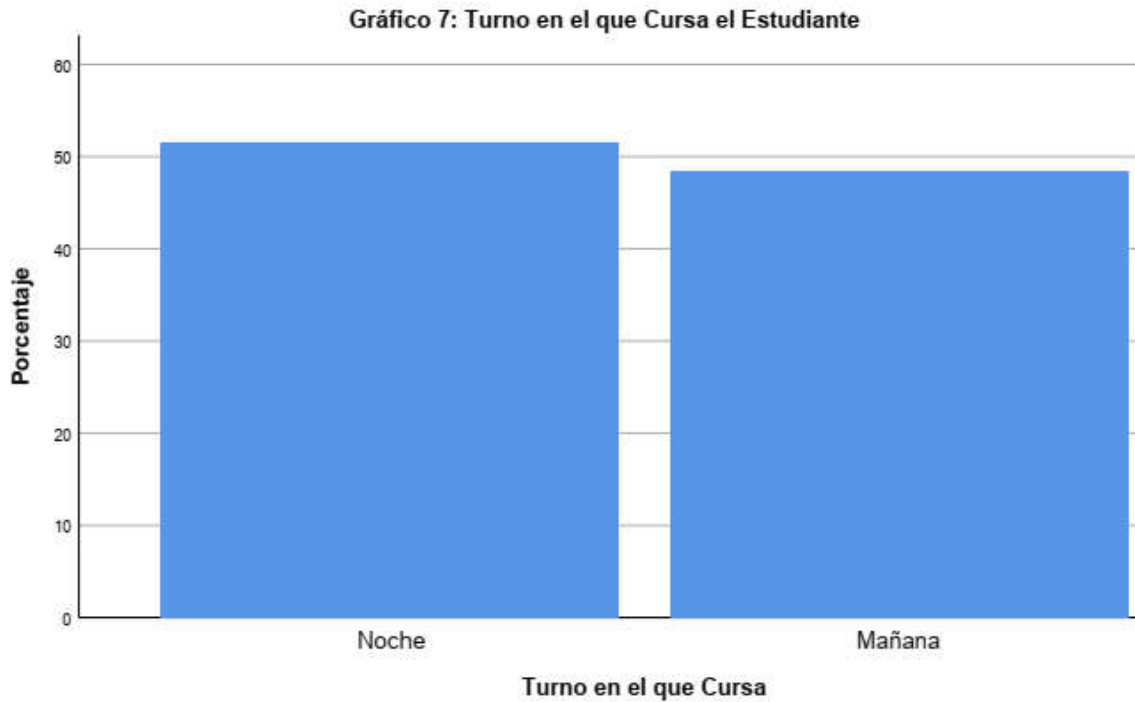
Gráfico 6: Sede Cursa sus Estudios Universitarios Cada Estudiante



En la tabla 6 y gráfico 6 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto la sede de la Universidad de Flores (UFLO) en la que cursan, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 56,8% de la muestra (n=54) de estudiantes cursaba en la sede Cipolletti, el 36,8% de la muestra (n=35) de estudiantes cursaba en la sede Neuquén, y el 6,3% de la muestra (n=6) de estudiantes cursaba en los anexos.

Tabla 7: Turno en el que Cursa el Estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mañana	46	48,4	48,4	48,4
	Noche	49	51,6	51,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

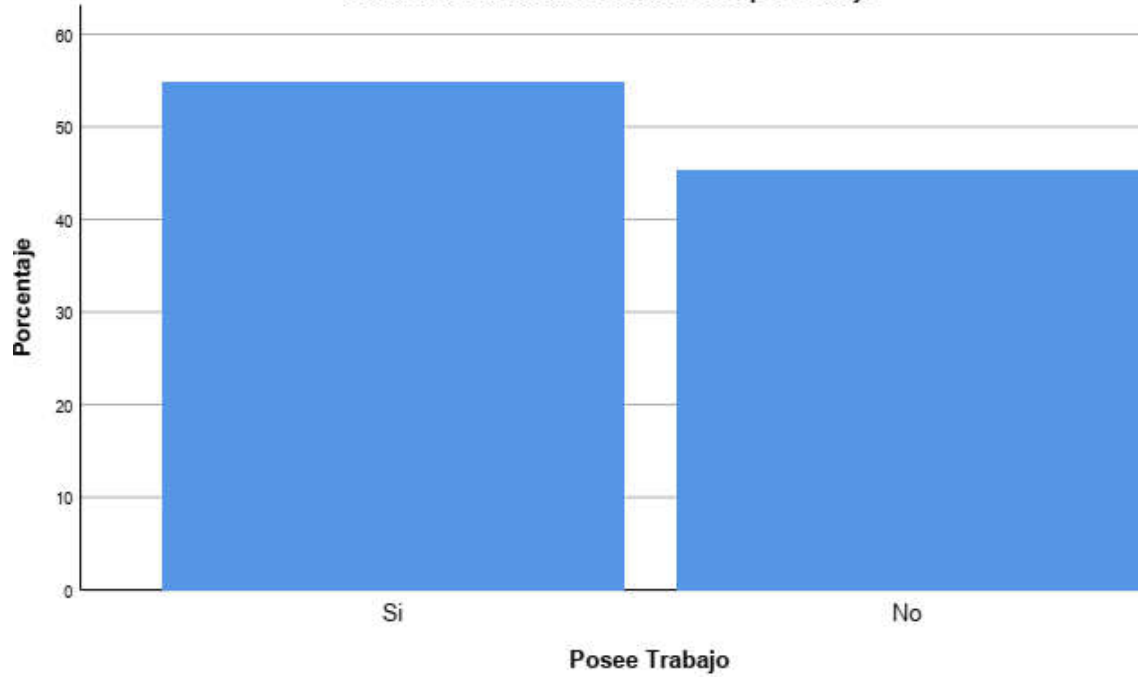


En la Tabla 7 y Gráfico 7 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto al turno en el que cursan, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 51,6% de la muestra (n=49) de estudiantes cursaba en el turno noche, y el 48,4% de la muestra (n=46) de estudiantes cursaba en el turno mañana.

Tabla 8: Cantidad de Estudiantes que Trabaja

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	43	45,3	45,3	45,3
	Si	52	54,7	54,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 8: Cantidad de Estudiantes que Trabaja

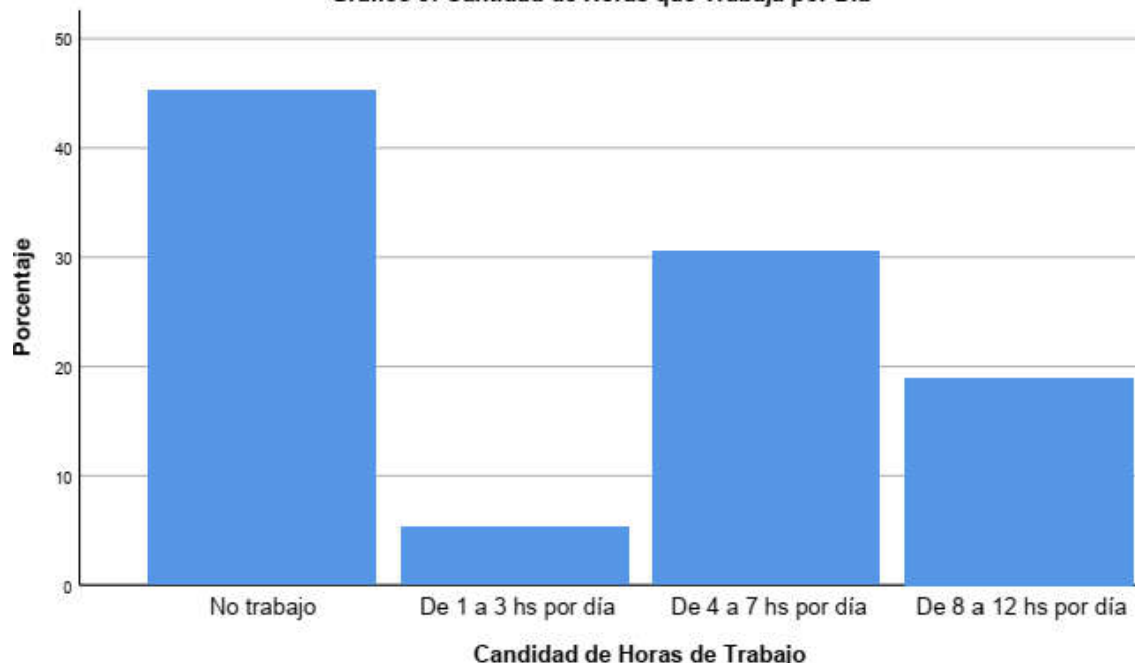


En la tabla 8 y gráfico 8 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que trabajan, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 54,7% de la muestra (n=52) de estudiantes se encontraba trabajando, y el 45,3% de la muestra (n=43) de estudiantes no se encontraba trabajando.

Tabla 9: Cantidad de Horas que Trabaja por Día

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido De 1 a 3 hs por día	5	5,3	5,3	5,3
De 4 a 7 hs por día	29	30,5	30,5	35,8
De 8 a 12 hs por día	18	18,9	18,9	54,7
No trabajo	43	45,3	45,3	100,0
Total	95	100,0	100,0	

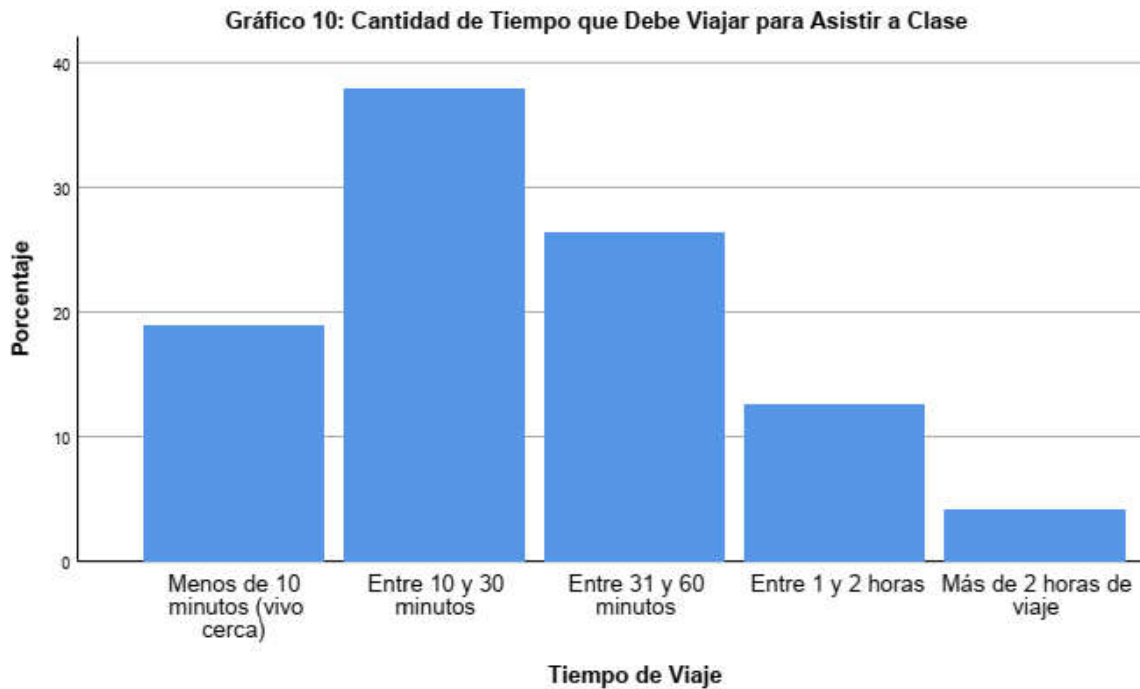
Gráfico 9: Cantidad de Horas que Trabaja por Día



En la tabla 9 y gráfico 9 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto a cantidad de horas de trabajo, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 45,3% de la muestra (n=43) de estudiantes no trabajaba, el 5,3% de la muestra (n=5) de estudiantes trabajaban de 1 a 3 hs al día, el 30,5% de la muestra (n=29) de estudiantes trabajaban de 4 a 7 hs al día, y el 18,9% de la muestra (n=18) de estudiantes que trabajaba de 8 a 12 hs al día.

Tabla 10: Tiempo que Debe Viajar para Asistir a Clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Entre 1 y 2 horas	12	12,6	12,6	12,6
	Entre 10 y 30 minutos	36	37,9	37,9	50,5
	Entre 31 y 60 minutos	25	26,3	26,3	76,8
	Más de 2 horas de viaje	4	4,2	4,2	81,1
	Menos de 10 minutos (vivo cerca)	18	18,9	18,9	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

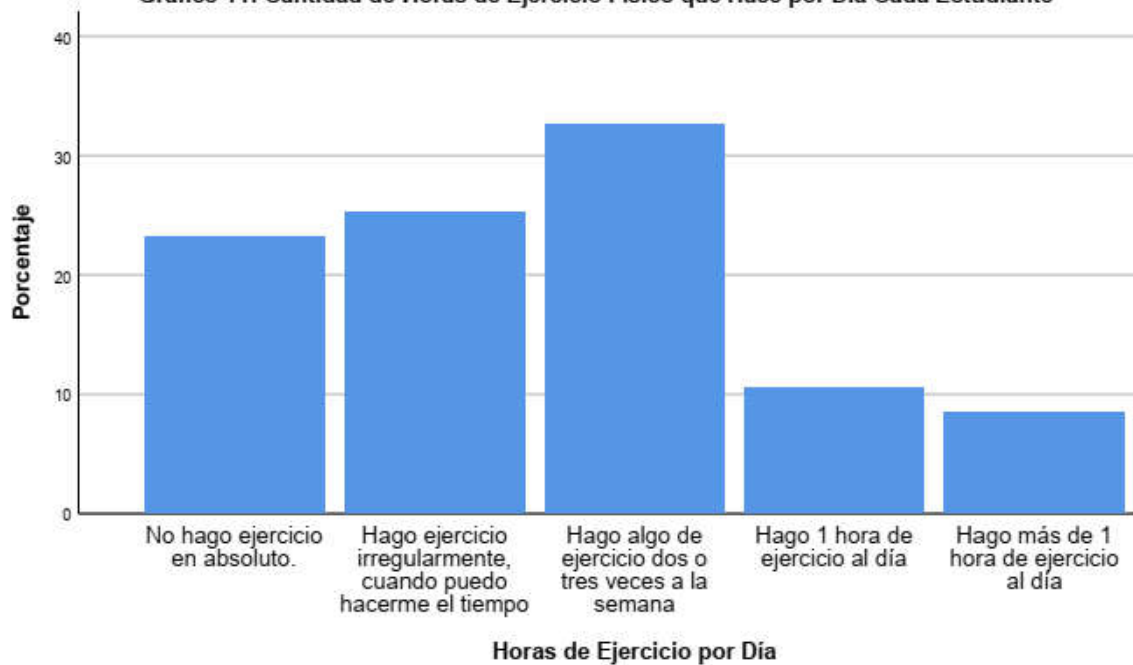


En la tabla 10 y gráfico 10 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto a cantidad de tiempo que deben viajar para asistir a clases, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 18,9% de la muestra (n=8) de estudiantes viajaban menos de 10 minutos, el 37,9% de la muestra (n=36) de estudiantes viajaban entre 10 y 30 minutos, el 26,3% de la muestra (n=25) de estudiantes viajaban entre 31 y 60 minutos, el 12,6% de la muestra (n=12) de estudiantes viajaban entre 1 y 2 horas, y el 4,2% de la muestra (n=4) de estudiantes trabajaban más de 2 horas.

Tabla 11: Cantidad de Horas de Ejercicio por Día

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hago 1 hora de ejercicio al día	10	10,5	10,5	10,5
	Hago algo de ejercicio dos o tres veces a la semana	31	32,6	32,6	43,2
	Hago ejercicio irregularmente, cuando puedo hacerme el tiempo	24	25,3	25,3	68,4
	Hago más de 1 hora de ejercicio al día	8	8,4	8,4	76,8
	No hago ejercicio en absoluto.	22	23,2	23,2	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 11: Cantidad de Horas de Ejercicio Físico que Hace por Día Cada Estudiante



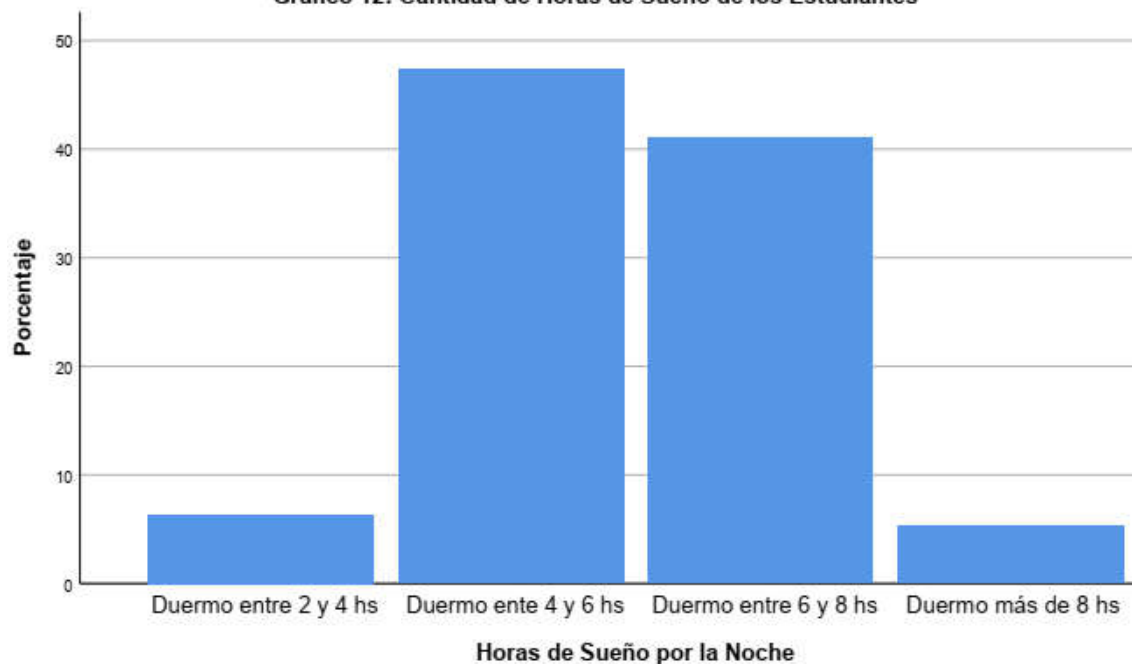
En la tabla 11 y gráfico 11 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto a cantidad de tiempo de ejercicio físico que hace cada estudiante, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 23,2% de la muestra (n=23) de estudiantes refirieron no hacer ejercicio, el 25,3% de la muestra (n=24) de estudiantes refirió hacer

ejercicio irregularmente, el 32,6% de la muestra (n=31) de estudiantes refirió hacer ejercicio 2 o 3 veces por semana, el 10,5% de la muestra (n=10) de estudiantes refirió hacer una hora de ejercicio al día, y el 8,4% de la muestra (n=8) de estudiantes refirió hacer más de una hora al día.

Tabla 12: Cantidad de Horas de Sueño de los Estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Duermo entre 4 y 6 hs	45	47,4	47,4	47,4
	Duermo entre 2 y 4 hs	6	6,3	6,3	53,7
	Duermo entre 6 y 8 hs	39	41,1	41,1	94,7
	Duermo más de 8 hs	5	5,3	5,3	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 12: Cantidad de Horas de Sueño de los Estudiantes



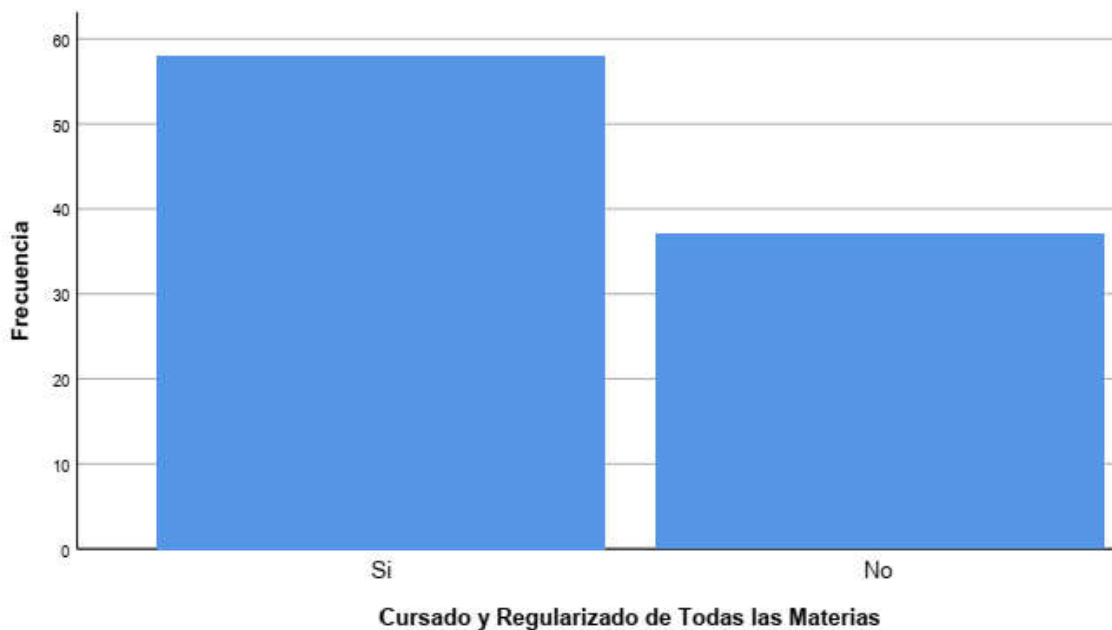
En la tabla 12 y gráfico 12 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto a cantidad de horas de sueño de cada estudiante, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 6,3% de la muestra (n=6) de estudiantes refirió dormir entre 2 y 4 horas, el 47,4% de la muestra (n=45) de estudiantes refirió dormir entre 4 y 6

horas, el 41,1% de la muestra (n=39) de estudiantes refirió dormir entre 6 y 8 horas, y el 8,4% de la muestra (n=5) de estudiantes refirió dormir más de 8 horas.

Tabla 13: Estudiantes que han Cursado y Regularizado Todas las Materias Ccorrespondientes a cada Año sin Atrasos, Según el Plan de Estudio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	37	38,9	38,9	38,9
	Si	58	61,1	61,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 13: Estudiantes que han Cursado y Regularizado Todas las Materias a la Fecha

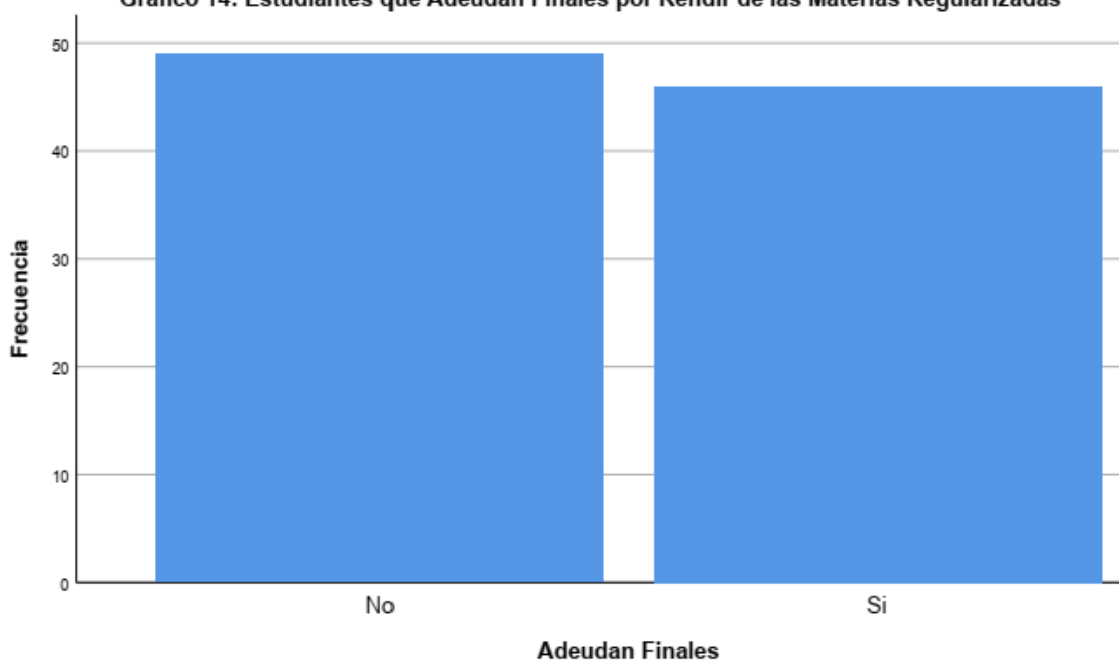


En la tabla 13 y gráfico 13 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que han cursado y regularizado todas las materias pertenecientes a cada año de cursado sin atrasos, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 61,1% de la muestra (n=58) de estudiantes cursó y regularizó todas las materias, y el 38,9% de la muestra (n=37) de estudiantes que no cursó y regularizó todas las materias.

Tabla 14: Estudiantes que Adeudan Finales por Rendir de las Materias que ya han Cursado y Regularizado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	49	51,6	51,6	51,6
	Si	46	48,4	48,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 14: Estudiantes que Adeudan Finales por Rendir de las Materias Regularizadas

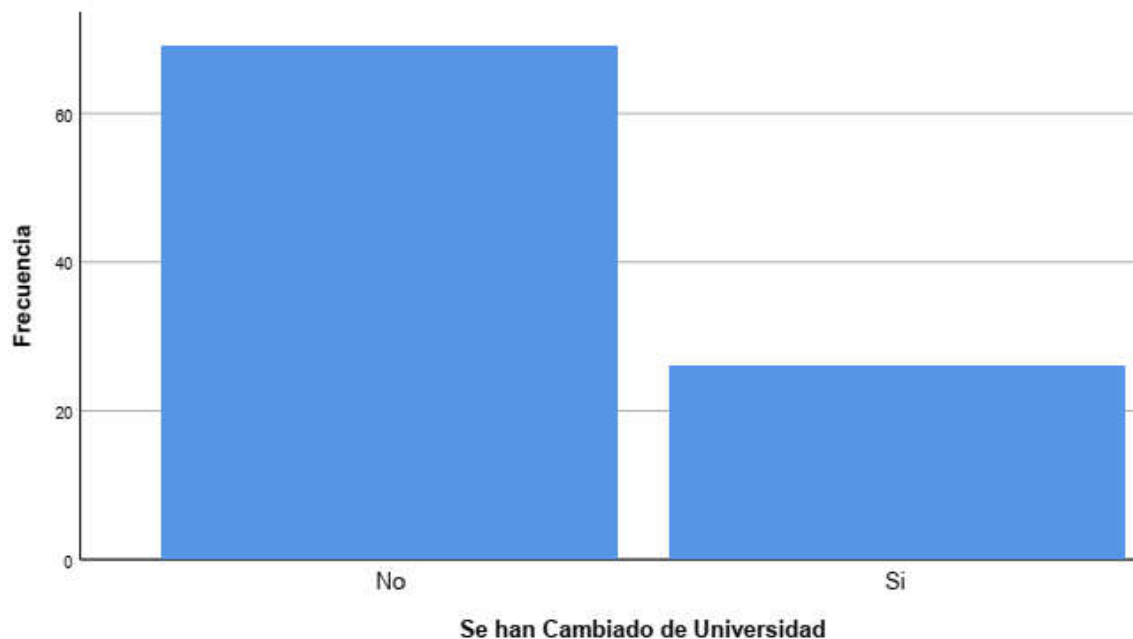


En la tabla 14 y gráfico 14 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que adeudan finales por rendir de las materias regularizadas, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 51,6% de la muestra (n=49) de estudiantes no adeudaba finales, y el 48,4% de la muestra (n=46) de estudiantes si adeudaba finales.

Tabla 15: Estudiantes que se han Cambiado de Universidad a la Universidad de Flores y han Tenido que Cursar Materias de Diferentes Años?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	69	72,6	72,6	72,6
	Si	26	27,4	27,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 15: Estudiantes que se han Cambiado a la Universidad de Flores

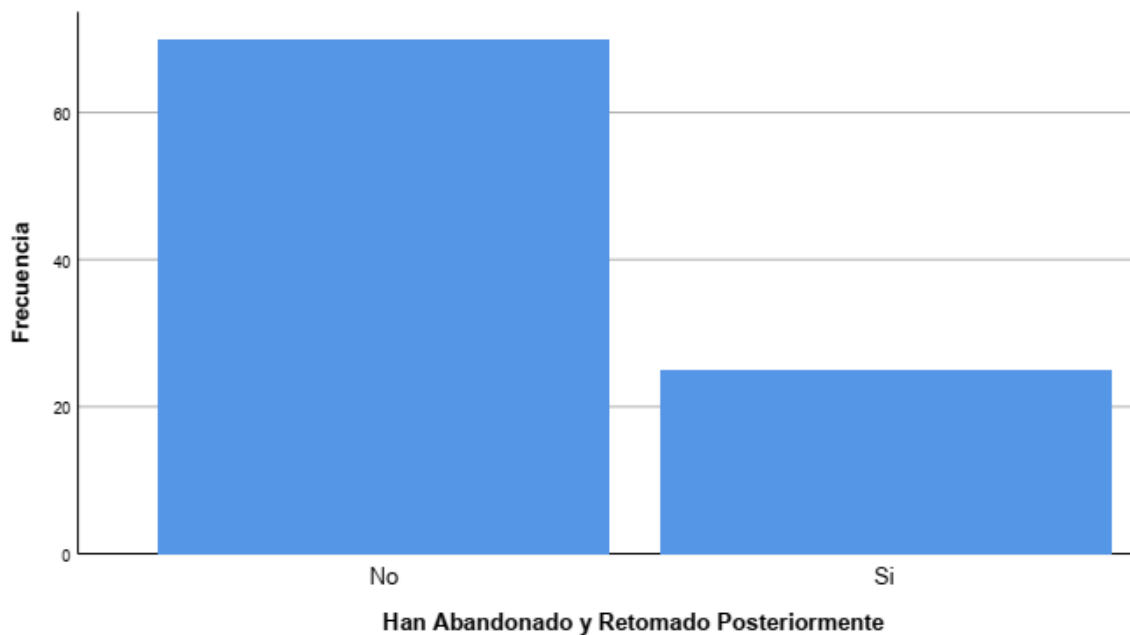


En la tabla 15 y gráfico 15 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que se han cambiado desde otras universidades a la Universidad de Flores, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 72,6% de la muestra (n=69) de estudiantes no se habían cambiado de universidad, y el 27,4% de la muestra (n=26) de estudiantes refirió que si provienen de otras universidades y se habían cambiado a la Universidad de Flores.

Tabla 16: Estudiantes que han tenido que Abandonar sus Estudios por un Período de un Cuatrimestre (o más), y Retomarlos Posteriormente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	70	73,7	73,7	73,7
	Si	25	26,3	26,3	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 16: Estudiantes que Abandonaron sus Estudios y Retomaron Posteriormente

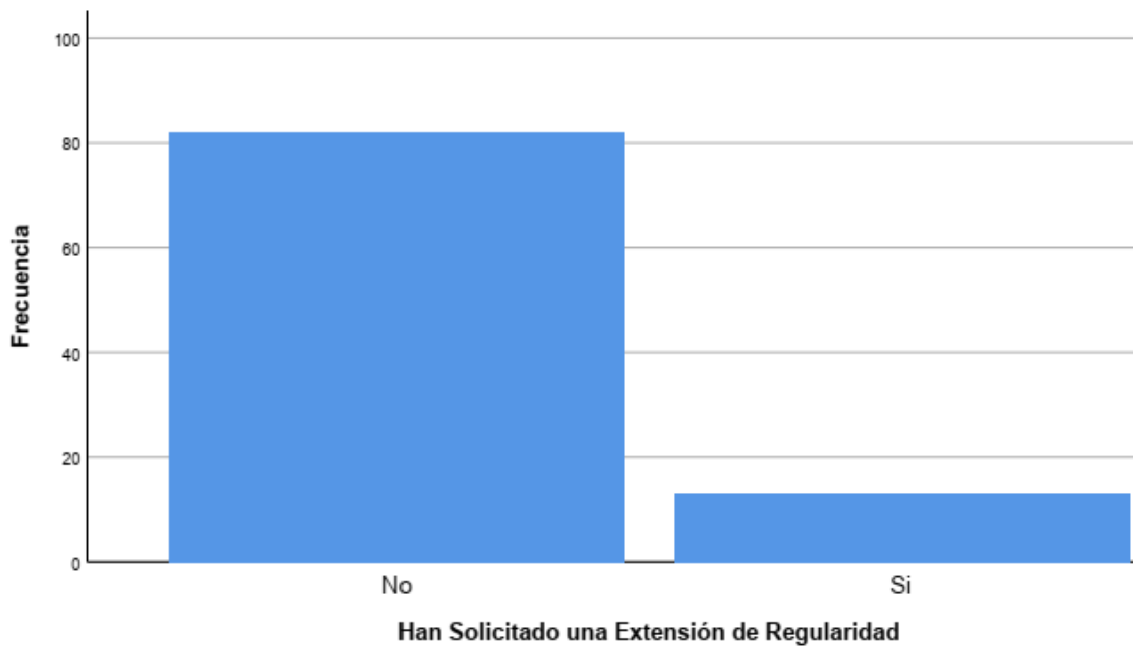


En la tabla 16 y gráfico 16 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que han tenido que abandonar sus estudios por un período de un cuatrimestre (o más) y retomarlos posteriormente, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 73,7% de la muestra (n=70) de estudiantes habían tenido que abandonar sus estudios, y el 26,3% de la muestra (n=25) de estudiantes no había tenido que abandonar sus estudios.

Tabla 17: Estudiantes que han tenido que Solicitar una Extensión de Regularidad en Alguna Materia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	82	86,3	86,3	86,3
	Si	13	13,7	13,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 17: Estudiantes que han Solicitado una Extensión de Regularidad de Alguna Materia

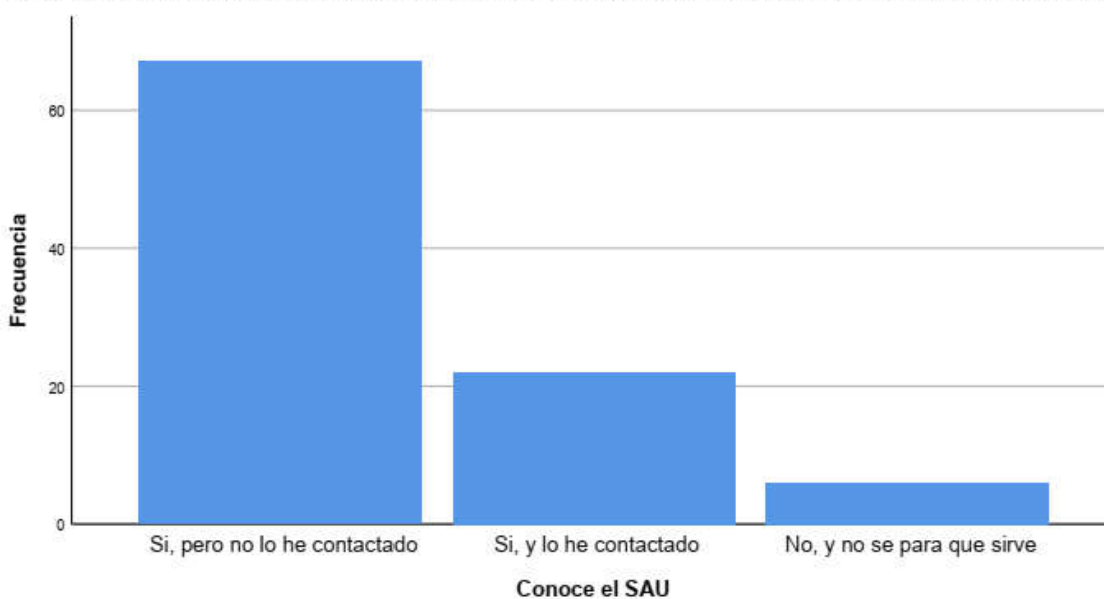


En la tabla 17 y gráfico 17 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que han tenido que solicitar la extensión de la regularidad de alguna materia, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 86,3% de la muestra (n=82) de estudiantes no había tenido que solicitar una extensión en la regularidad, y el 13,7% de la muestra (n=13) de estudiantes sí habían tenido que solicitar una extensión.

Tabla 18: Estudiantes que Conocen la Existencia del Servicio de Acompañamiento Universitario de UFLO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No, y no se para que sirve	6	6,3	6,3	6,3
	Si, pero no lo he contactado	67	70,5	70,5	76,8
	Si, y lo he contactado	22	23,2	23,2	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 18: Estudiantes que Conocen la Existencia del Servicio de Acompañamiento Universitario de UFLO

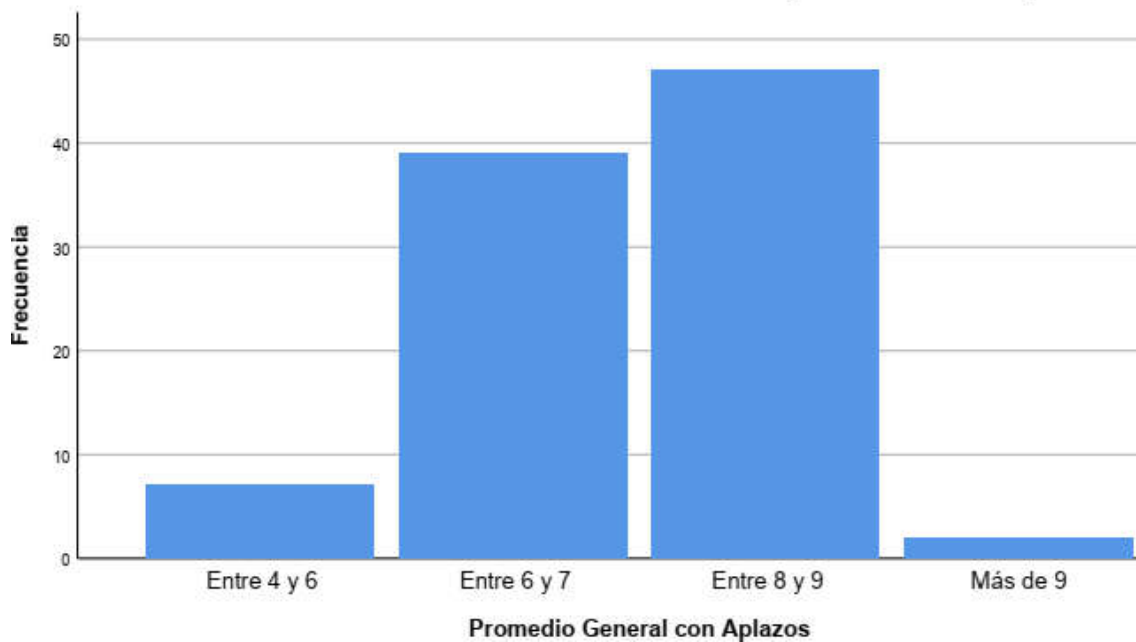


En la tabla 18 y gráfico 18 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes que conocen de la existencia del Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) y lo han contactado, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 70,5% de la muestra (n=67) de estudiantes refirieron que conocen el SAU pero no lo han contactado, el 23,2% de la muestra (n=22) estudiantes refirieron que conocen el SAU y lo han contactado, el 6,3% de la muestra (n=6) de estudiantes refirieron que no conocen al SAU y desconocen su utilidad.

Tabla 19: Promedio General del Estudiante Contabilizando los Aplazos o Finales Desaprobados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Entre 4 y 6	7	7,4	7,4	7,4
	Entre 6 y 7	39	41,1	41,1	48,4
	Entre 8 y 9	47	49,5	49,5	97,9
	Más de 9	2	2,1	2,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 19: Promedio General del Estudiante Contabilizando los Aplazos o Finales Desaprobados

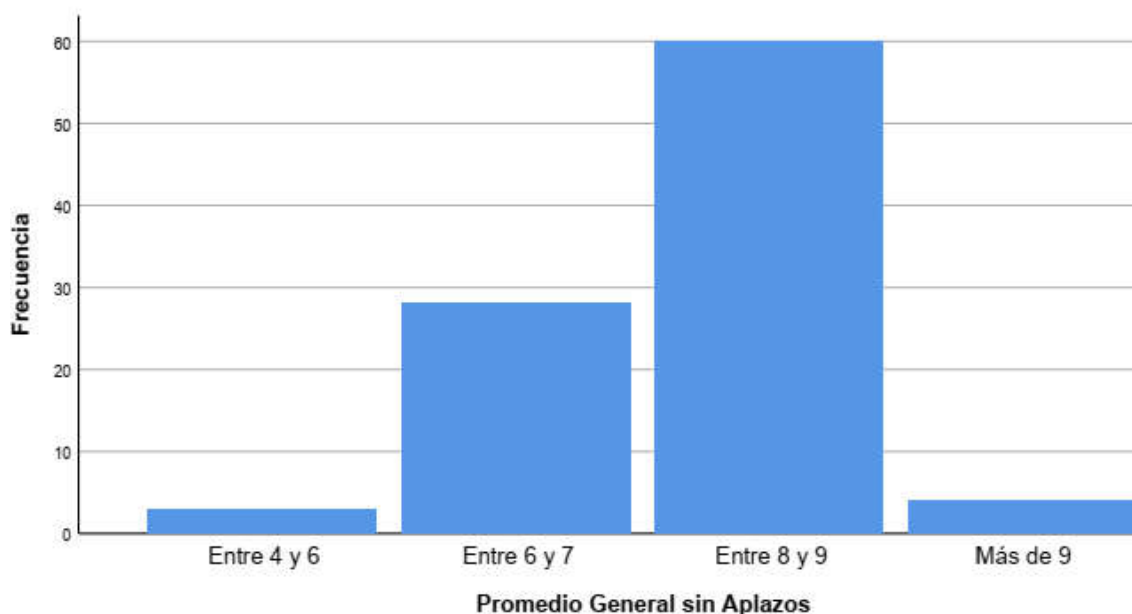


En la tabla 19 y gráfico 19 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto a su promedio general de la carrera contabilizando los aplazos o finales desaprobados, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 7,4% de la muestra (n=7) de estudiantes tuvo un promedio entre 4 y 6, el 41,1% de la muestra (n=39) de estudiantes tuvo un promedio entre 6 y 7, el 49,5% de la muestra (n=47) de estudiantes tuvo un promedio entre 8 y 9, y el 2,1% de la muestra (n=2) de estudiantes tuvo un promedio mayor a 9.

Tabla 20: Promedio General del Estudiante sin Contabilizar Aplazos o Finales Desaprobados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Entre 4 y 6	3	3,2	3,2	3,2
	Entre 6 y 7	28	29,5	29,5	32,6
	Entre 8 y 9	60	63,2	63,2	95,8
	Más de 9	4	4,2	4,2	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 20: Promedio General del Estudiante sin Contabilizar Aplazos o Finales Desaprobados



En la tabla 20 y gráfico 20 se presenta la frecuencia y el porcentaje de los estudiantes en cuanto a su promedio general de la carrera sin contabilizar los aplazos o finales desaprobados, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio (n=95). El 3,2% de la muestra (n=3) de estudiantes tuvieron un promedio entre 4 y 6, el 29,5% de la muestra (n=28) de estudiantes tuvieron un promedio entre 6 y 7, el 63,2% de la muestra (n=60) de estudiantes tuvieron un promedio entre 8 y 9, y el 4,2% de la muestra (n=4) de estudiantes tuvo un promedio mayor a 9.

Tabla 21

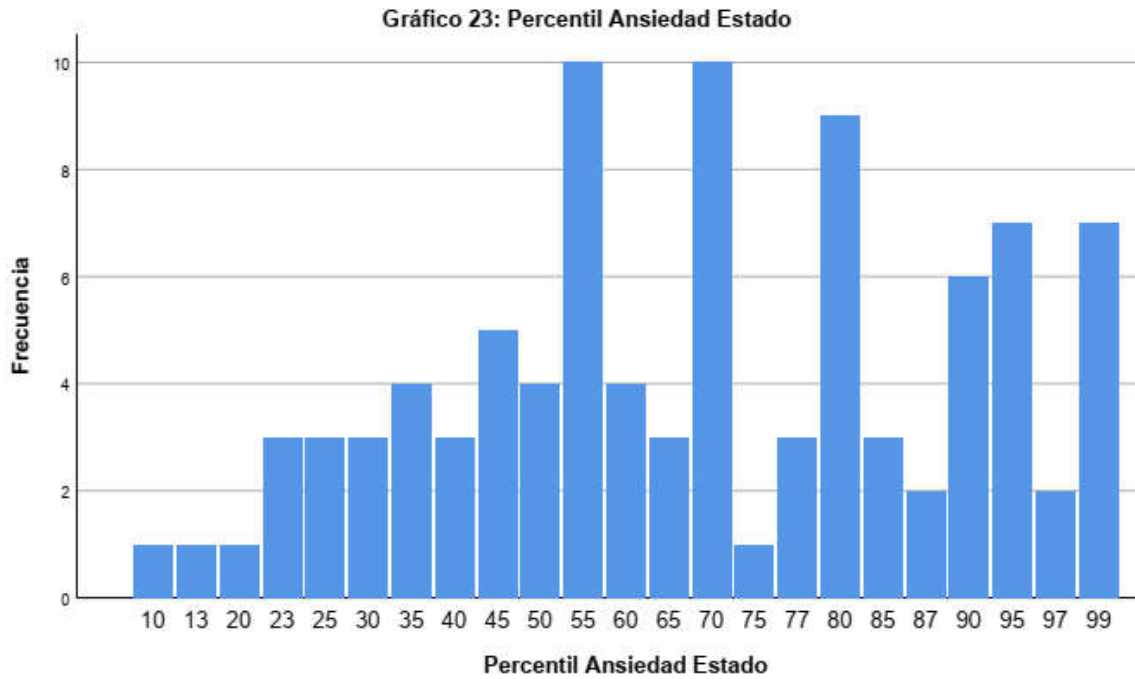
Puntaje_Directo_Ansiedad_Estado		
N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		25,81
Error estándar de la media		1,142
Mediana		25,00
Moda		27
Desv. Desviación		11,134
Varianza		123,964
Rango		53
Mínimo		5
Máximo		58

En la tabla 21 y el gráfico 21 (ver anexo) se evidencia la distribución en frecuencia del puntaje directo ansiedad estado de los estudiantes, tomado a partir del cuestionario STAI, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio con un N igual a 95, una media de 25,8, una moda de 27, un mínimo de edad de 5 y un máximo de 58.

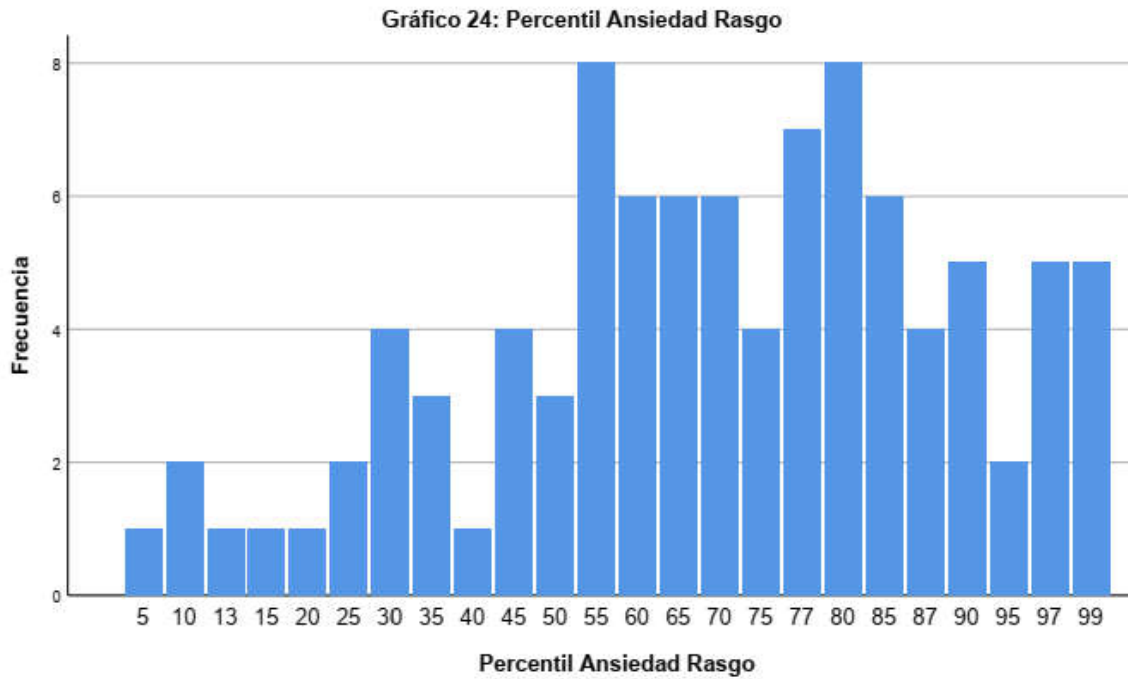
Tabla 22

Puntaje_Directo_Ansiedad_Rasgo		
N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		27,81
Error estándar de la media		1,045
Mediana		27,00
Moda		31
Desv. Desviación		10,189
Varianza		103,815
Rango		45
Mínimo		8
Máximo		53

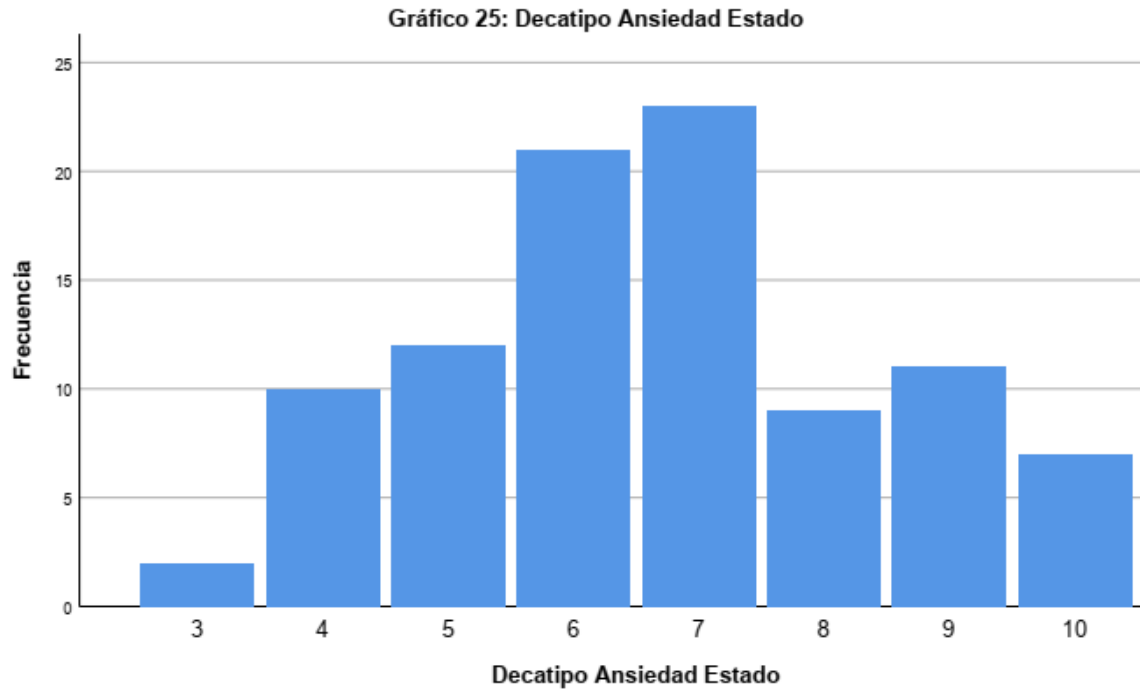
En la tabla 22 y el gráfico 22 (ver anexo) se evidencia la distribución en frecuencia del puntaje directo ansiedad rasgo de los estudiantes, tomado a partir del cuestionario STAI, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio con un N igual a 95, una media de 25,8, una moda de 27, un mínimo de edad de 5 y un máximo de 58.



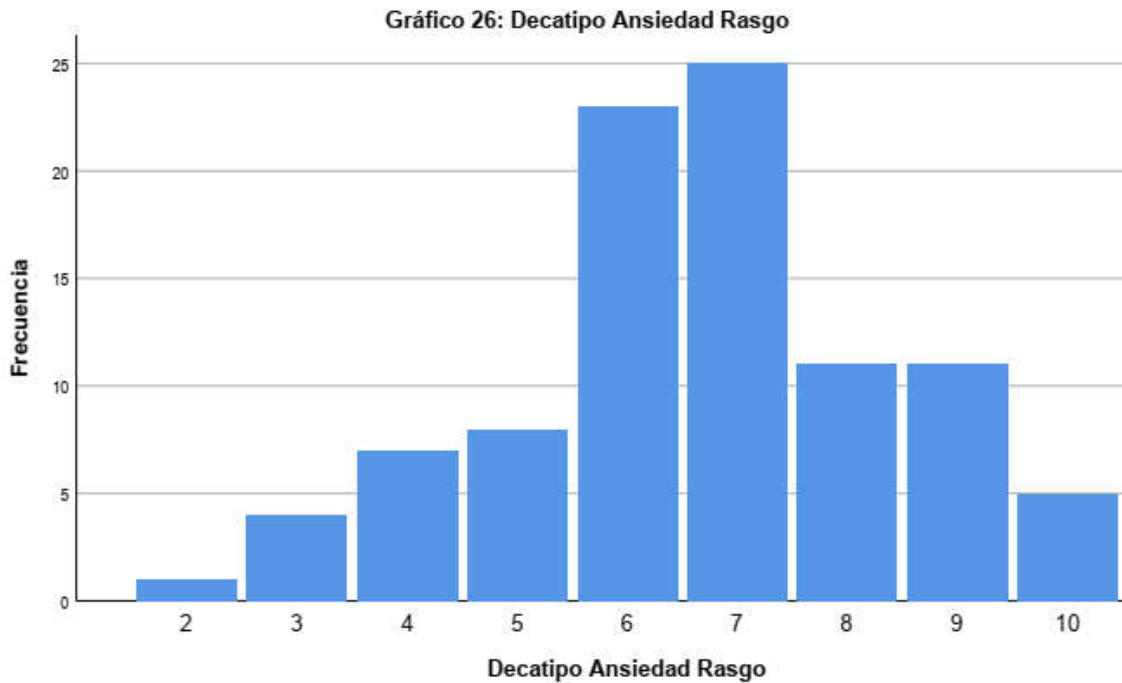
En la tabla 23 y el gráfico 23 (ver anexo) se evidencia la distribución en frecuencia del percentil ansiedad-estado de los estudiantes, tomado a partir del cuestionario STAI y transformado a partir del baremos, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio con un N igual a 95, una media de 65,2, una moda de 55, un mínimo de 10 y un máximo de 99.



En la tabla 24 y el gráfico 24 (ver anexo) se evidencia la distribución en frecuencia del percentil ansiedad-rasgo de los estudiantes, tomado a partir del cuestionario STAI y transformado a partir del baremos, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio con un N igual a 95, una media de 66,16, una moda de 55, un mínimo de 10 y un máximo de 99.



En la tabla 25 y el gráfico 25 (ver anexo) se evidencia la distribución en frecuencia del decatipo ansiedad-estado de los estudiantes, tomado a partir del cuestionario STAI y transformado a partir del baremos, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio con un N igual a 95, una media de 6,67, una moda de 7, un mínimo de 3 y un máximo de 10.



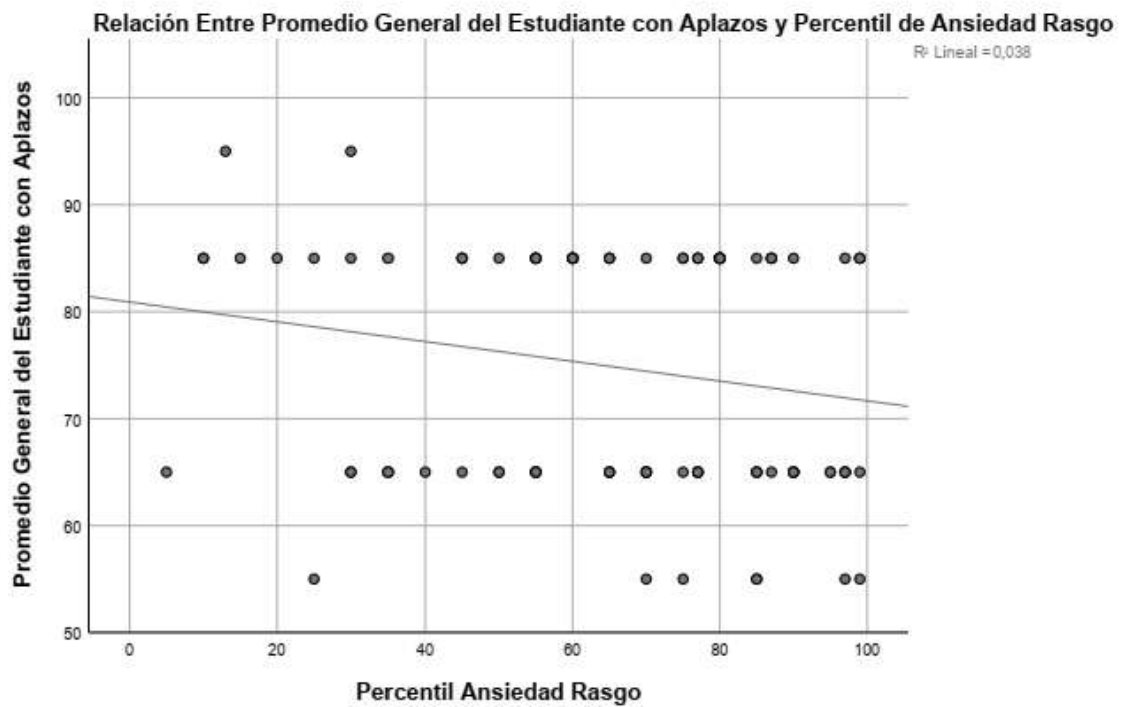
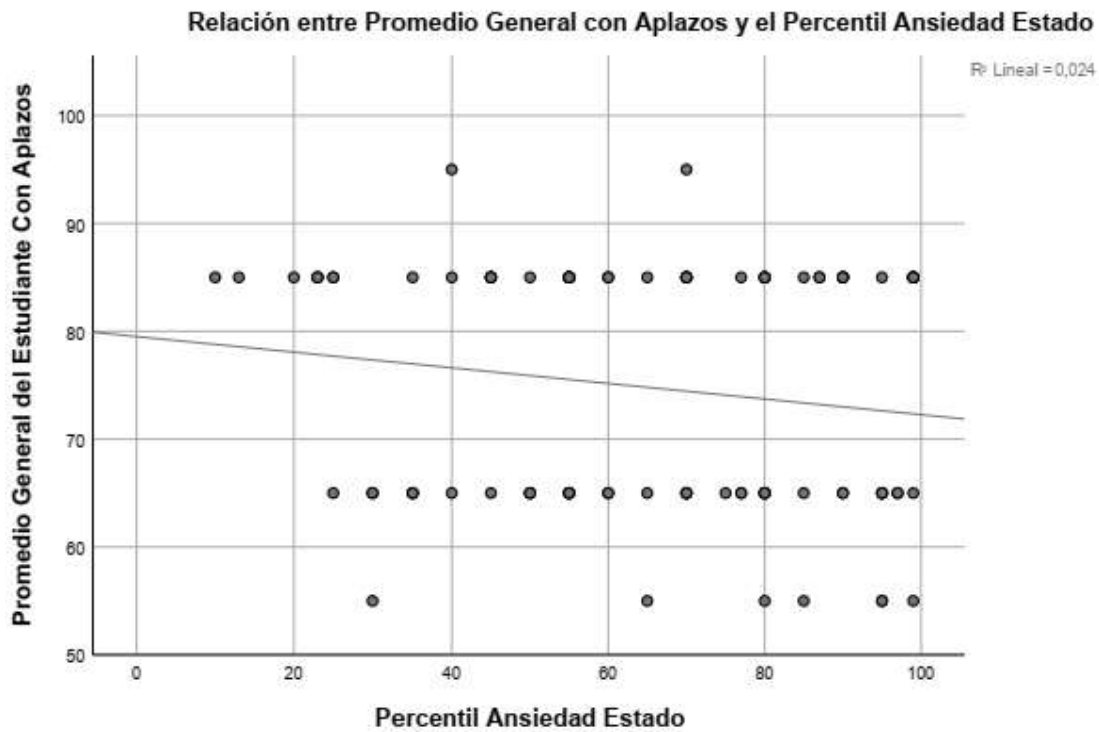
En la tabla 26 y el gráfico 26 (ver anexo) se evidencia la distribución en frecuencia del decatipo ansiedad-rasgo de los estudiantes, tomado a partir del cuestionario STAI y transformado a partir del baremos, pertenecientes a la muestra tomada en el presente estudio con un N igual a 95, una media de 6,65, una moda de 7, un mínimo de 2 y un máximo de 10.

Tabla 27, Gráficos 27a y 27b

Inferencia de factor de Bayes en correlaciones por parejas^a

		Promedio General con Aplazos	Percentil Ansiedad Estado	Percentil Ansiedad Rasgo
Promedio General con Aplazos	Correlación de Pearson	1	-,155	-,196
	Factor Bayes		4,005	2,025
	N	95	95	95
Percentil Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	-,155	1	,726
	Factor Bayes	4,005		,000
	N	95	95	95
Percentil Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	-,196	,726	1
	Factor Bayes	2,025	,000	
	N	95	95	95

a. Factor Bayes: hipótesis nula versus hipótesis alternativa



En la tabla 27 para determinar si existe una correlación entre el nivel de ansiedad y el rendimiento académico de los 95 estudiantes, se utilizó la correlación de Pearson (método que se usa para medir la fuerza y dirección de una relación lineal entre dos variables conti-

nuas). En la presente tabla se visualizan las variables: el percentil de ansiedad estado, el percentil de ansiedad rasgo (variables de ansiedad) y el promedio general con aplazos (variable de rendimiento académico). Se muestra una correlación de -0,155 entre el percentil ansiedad estado y el promedio general con aplazos; y una correlación de -0,196 entre el percentil ansiedad rasgo y el promedio general con aplazos. Además se visualiza una correlación de pearson de 0,726 la cual es estadísticamente significativa con una correlación directa y fuerte entre el percentil de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

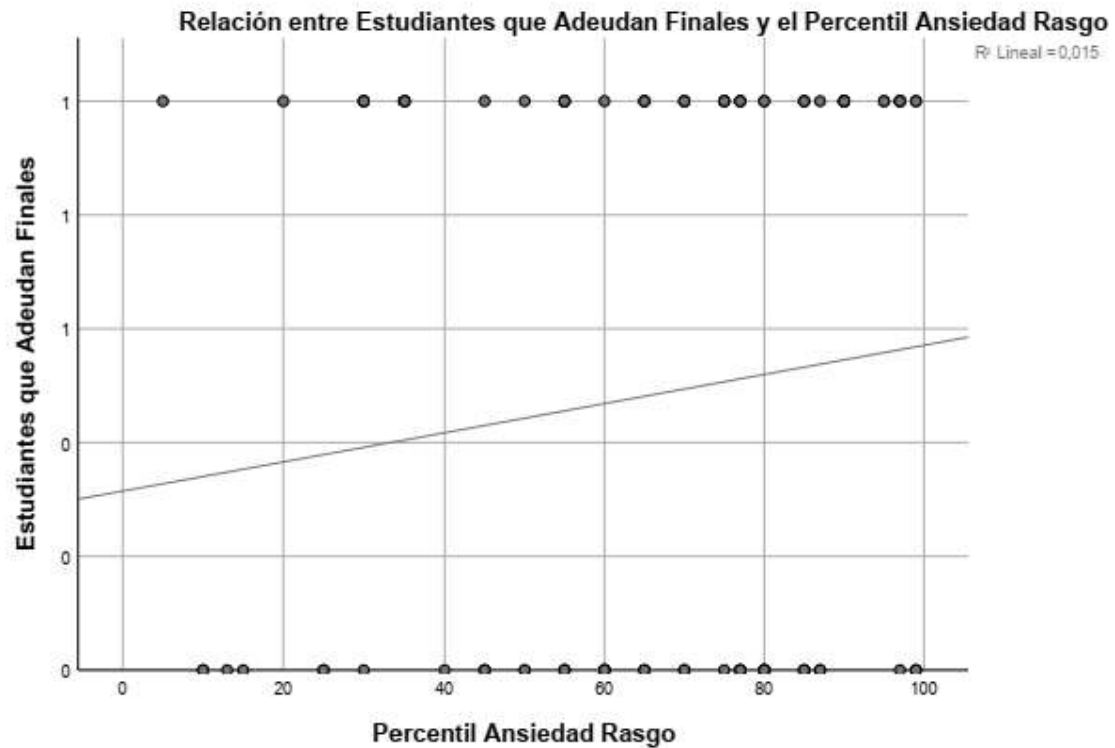
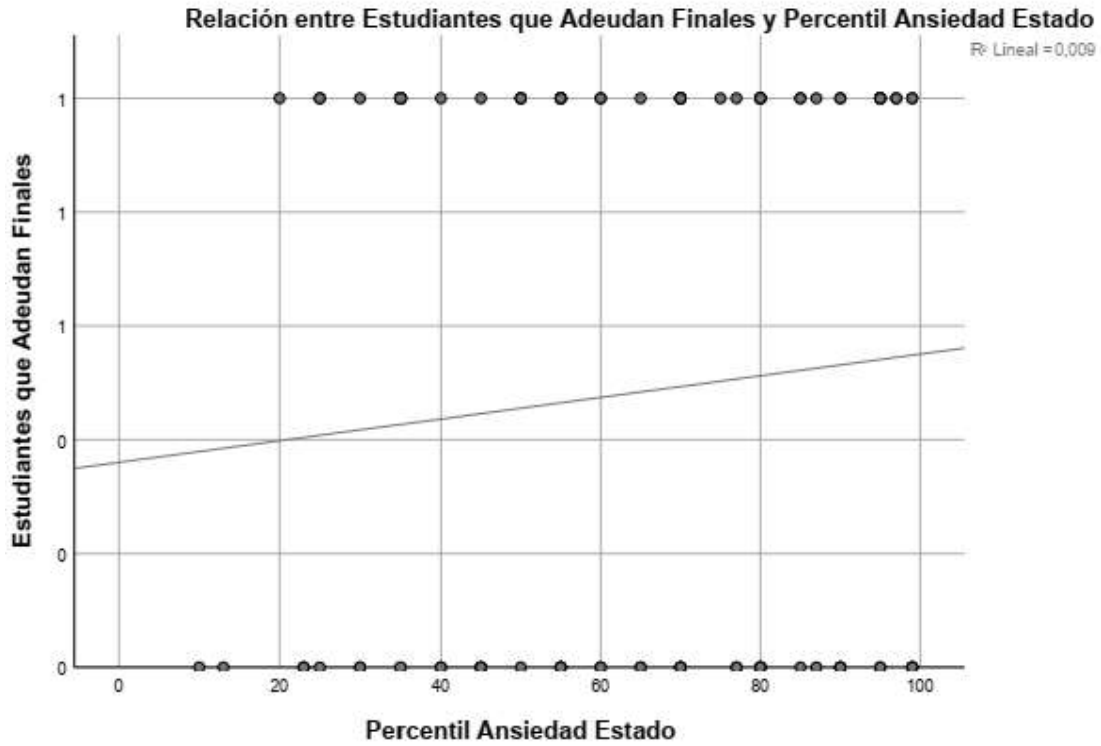
En ambos gráficos se puede visualizar que a medida que aumenta el percentil de ansiedad estado y ansiedad rasgo, disminuye el promedio general del alumno.

Tabla 28, Gráficos 28a y 28b

Inferencia de factor de Bayes en correlaciones por parejas^a

		Adeuda Finales	Percentil Ansiedad Estado	Percentil Ansiedad Rasgo
Adeuda Finales	Correlación de Pearson	1	,093	,123
	Factor Bayes		8,307	6,096
	N	95	95	95
Percentil Ansiedad Estado	Correlación de Pearson	,093	1	,726
	Factor Bayes	8,307		,000
	N	95	95	95
Percentil Ansiedad Rasgo	Correlación de Pearson	,123	,726	1
	Factor Bayes	6,096	,000	
	N	95	95	95

a. Factor Bayes: hipótesis nula versus hipótesis alternativa



En la tabla 28 para determinar si existe una correlación entre el nivel de ansiedad y el rendimiento académico de los 95 estudiantes, se utilizó la correlación de Pearson (método

que se usa para medir la fuerza y dirección de una relación lineal entre dos variables continuas). En la presente tabla se visualizan las variables: el percentil de ansiedad estado, el percentil de ansiedad rasgo (variables de ansiedad) y los estudiantes que adeudan finales (variable de rendimiento académico). Se muestra una correlación de 0,093 entre el percentil ansiedad estado y el hecho de adeudar finales; y una correlación de 0,123 entre el percentil ansiedad rasgo y el hecho de adeudar finales. Además se visualiza una correlación de Pearson de 0,726 la cual es estadísticamente significativa con una correlación directa y fuerte entre el percentil de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

En ambos gráficos se puede visualizar que a medida que aumenta el percentil de ansiedad estado y ansiedad rasgo, aumenta la cantidad de estudiantes que adeudan finales.

Tabla 29 y 29a

Rangos

	¿Usted ha cursado y regularizado todas las materias correspondientes a cada año sin atrasos, según el plan de estudio?	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Si	58	43,86	2544,00
	No	37	54,49	2016,00
	Total	95		
Puntaje directo ANSIEDAD RASGO	Si	58	43,09	2499,50
	No	37	55,69	2060,50
	Total	95		

Estadísticos de prueba^a

	Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Puntaje directo ANSIEDAD RASGO
U de Mann-Whitney	833,000	788,500
W de Wilcoxon	2544,000	2499,500
Z	-1,833	-2,173
Sig. asintótica(bilateral)	,067	,030

a. Variable de agrupación: ¿Usted ha cursado y regularizado todas las materias correspondientes a cada año sin atrasos, según el plan de estudio?

En la tabla 29 y 29a se visualiza el análisis estadístico que compara dos grupos de estudiantes, aquellos que han cursado y regularizado todas las materias correspondientes a cada año (de la carrera de la Licenciatura en Psicología de la UFLO) sin atrasos, respecto a los distintos niveles de ansiedad (estado y rasgo), evidenciados por los puntajes directos. De la muestra total (n=95) se evidencia en el grupo del “Si”, a aquellos estudiantes que han cursado y regularizado todas las materias (n=58), y en el grupo del “No” a aquellos estudiantes que han cursado y regularizado todas las materias (n=37). Al realizar la prueba U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y Sig. asintótica (bilateral), se visualiza que en ambos grupos (del “Si” y del “No”), respecto a la ansiedad estado presentan un valor de p de 0,067, como este valor es mayor que 0.05, la diferencia en la ansiedad estado entre los dos grupos no es estadísticamente significativa. Las mismas pruebas en ambos grupos, respecto a la ansiedad rasgo presentan un valor de p de 0.030, y como este valor es menor que 0.05, la diferencia en la ansiedad rasgo entre los dos grupos es estadísticamente significativa, indicando que los estudiantes que no han cursado y regularizado todas las materias tienen una propensión a la ansiedad rasgo significativamente mayor que los estudiantes que sí han regularizado y regularizado las materias.

Tabla 30 y 30a

Prueba de Mann-Whitney

Rangos				
	¿Tiene Hijos/as?	N	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Si	21	38,76	814,00
	No	73	50,01	3651,00
	Total	94		
Puntaje directo ANSIEDAD RASGO	Si	21	37,00	777,00
	No	73	50,52	3688,00
	Total	94		

Estadísticos de prueba^a

	Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Puntaje directo ANSIEDAD RASGO
U de Mann-Whitney	583,000	546,000
W de Wilcoxon	814,000	777,000
Z	-1,667	-2,003
Sig. asintótica(bilateral)	,096	,045

a. Variable de agrupación: ¿Tiene Hijos/as?

En la tabla 30 y 30a se visualiza el análisis estadístico que compara dos grupos de estudiantes, aquellos que tienen hijos/as y los que no, respecto a los distintos niveles de ansiedad (estado y rasgo), evidenciados por los puntajes directos. De la muestra total (n=94) se evidencia en el grupo del “Si”, a aquellos estudiantes que tienen hijos/as (n=21), y en el grupo del “No” a aquellos estudiantes que no tienen hijos (n=73), se excluye a la estudiante que cursa un embarazo (n=1). Al realizar la prueba U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y Sig. asintótica (bilateral), se visualiza que en ambos grupos (del “Si” y del “No”), respecto a la ansiedad estado presentan un valor de p de 0,096, como este valor es mayor que 0.05, la diferencia en la ansiedad estado entre los dos grupos no es estadísticamente significativa. Las mismas pruebas en ambos grupos, respecto a la ansiedad rasgo presentan un valor de p de 0.045, y como este valor es menor que 0.05, la diferencia en la ansiedad rasgo entre los dos

grupos es estadísticamente significativa, indicando que los estudiantes que no tienen hijos/as tienen una propensión a la ansiedad rasgo significativamente mayor que los estudiantes que sí tienen hijos/as.

Tabla 31 y 31a

Correlaciones

		¿Cuál es su edad?	Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Puntaje directo ANSIEDAD RASGO
¿Cuál es su edad?	Correlación de Pearson	1	-,120	-,231*
	Sig. (bilateral)		,246	,025
	N	95	95	95
Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Correlación de Pearson	-,120	1	,747**
	Sig. (bilateral)	,246		,000
	N	95	95	95
Puntaje directo ANSIEDAD RASGO	Correlación de Pearson	-,231*	,747**	1
	Sig. (bilateral)	,025	,000	
	N	95	95	95

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

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

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
¿Cuál es su edad?	95	20	59	29,98	10,586
Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	95	5	58	25,81	11,134
Puntaje directo ANSIEDAD RASGO	95	8	53	27,81	10,189
N válido (por lista)	95				

En la tabla 31 y 31a para determinar si existe una correlación entre el nivel de ansiedad (estado y rasgo) y la edad de los 95 estudiantes, se utilizó la correlación de Pearson (método que se usa para medir la fuerza y dirección de una relación lineal entre dos variables continuas). En la presente tabla se visualizan las variables: el puntaje directo de ansiedad estado, el puntaje directo de ansiedad rasgo y la edad de los estudiantes. Se muestra una correlación de Pearson de $-0,120$ entre el puntaje directo de ansiedad estado y la edad de los estu-

diantes (lo cual una correlación negativa y débil) con una significancia (Sig asintótica bilateral) de 0,246 (que es mayor a 0.05 por lo que no es significativa estadísticamente); y una correlación de -0,231 entre el puntaje directo de ansiedad rasgo y la edad de los estudiantes (lo cual es una correlación negativa y moderada) con una significancia (Sig asintótica bilateral) de 0,025 (que es menor a 0.05 por lo que es significativa estadísticamente). Dichas correlaciones indican la existencia de una relación lineal significativa entre ansiedad rasgo y la edad de los estudiantes, presentando una correlación negativa, lo que significa que a mayor edad el nivel de ansiedad rasgo tiende a disminuir.

Además se visualiza una correlación de pearson de 0,726 la cual es estadísticamente significativa con una correlación directa y fuerte entre el percentil de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

Tabla 32

		Correlaciones		
		Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Puntaje directo ANSIEDAD RASGO	¿Qué promedio general, de nota, tiene usted en su rendimiento académico contabilizand o los aplazos (o finales desaprobado s)?
Puntaje directo ANSIEDAD ESTADO	Correlación de Pearson	1	,747**	-,129
	Sig. (bilateral)		,000	,214
	N	95	95	95
Puntaje directo ANSIEDAD RASGO	Correlación de Pearson	,747**	1	-,210*
	Sig. (bilateral)	,000		,041
	N	95	95	95

En la tabla 32 para determinar si existe una correlación entre el nivel de ansiedad (estado y rasgo) y la edad de los 95 estudiantes, se utilizó la correlación de Pearson (método

que se usa para medir la fuerza y dirección de una relación lineal entre dos variables continuas). En la presente tabla se visualizan las variables: el puntaje directo de ansiedad estado, el puntaje directo de ansiedad rasgo y el promedio general de los estudiantes contabilizando los aplazos (como parte de su rendimiento académico). Se muestra una correlación de Pearson de $-0,129$ entre el puntaje directo de ansiedad estado y el promedio de nota de los estudiantes (lo cual es una correlación negativa y débil) con una significancia (Sig. asintótica bilateral) de $0,214$ (que es mayor a $0,05$ por lo que no es significativa estadísticamente); y una correlación de $-0,210$ entre el puntaje directo de ansiedad rasgo y la edad de los estudiantes (lo cual es una correlación negativa y moderada) con una significancia (Sig. asintótica bilateral) de $0,041$ (que es menor a $0,05$ por lo que es significativa estadísticamente). Dichas correlaciones indican la existencia de una relación lineal significativa entre ansiedad rasgo y el promedio de nota de los estudiantes, presentando una correlación negativa, lo que significa que a mayor nivel de ansiedad rasgo, el promedio de nota tiende a disminuir.

Además se visualiza una correlación de Pearson de $0,726$ la cual es estadísticamente significativa con una correlación directa y fuerte entre el percentil de ansiedad estado y ansiedad rasgo.

Discusión

Los resultados de la presente investigación, revelan niveles de ansiedad (tanto estado, como rasgo) moderados a elevados en los estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Psicología, perteneciente a la Universidad de Flores, sede Comahue. Se puede visualizar que una media del percentil de ansiedad estado de $65,2$, y una media del percentil de ansiedad rasgo de $66,16$, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes se sitúan muy por encima del promedio (como se visualiza en los gráficos), lo que valida la hipótesis de que esta población presenta altos niveles de ansiedad.

Dicho hallazgo se puede visualizar en las tablas y gráficos de puntaje directo de ansiedad estado, puntaje directo de ansiedad rasgo, percentilos de ansiedad estado, percentilos de ansiedad rasgo, decatipos de ansiedad estado y decatipos de ansiedad rasgo, los cuales en su conjunto tienen una mayor significancia estadística para corroborar la hipótesis de que la ansiedad es una problemática prevalente y significativa en los estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Psicología de la UFLO, sede Comahue.

Este hallazgo es concordante con estudios recientes como el de Supe Landa (2023), quien demostró una alta prevalencia de síntomas de ansiedad (leve, moderada y grave) en estudiantes universitarios, y el estudio de Yáñez Yáñez (2023), que reportó una alta prevalencia de ansiedad (moderada a grave) en estudiantes de medicina, un campo de ciencias de la salud, con demandas académicas similares. A favor de dichos hallazgos, la investigación de Campos (2024), realizada en la misma universidad con estudiantes de primeros años (primero y segundo), de la misma carrera, también concluyó que los estudiantes de psicología presentan niveles altos de ansiedad, lo que sugiere que esta problemática no es exclusiva de un año académico en particular (como podría ser cuarto año), sino que podría ser una característica general de la población estudiantil en esta carrera.

Según lo postulado por Spielberger (1980), la alta prevalencia de ansiedad en la muestra podría explicarse desde múltiples factores como la sumatoria de las demandas académicas y la “presión” por el desempeño acorde a lo estipulado, que podrían ser percibidas como estímulos amenazantes, por parte de los estudiantes, lo que activa una respuesta emocional de ansiedad. Por otro lado, la alta amplitud (o heterogeneidad) de edad en la muestra, con una media de 29.98, y un máximo de 59 años, podría influir, ya que, como señalan Cárdenas Ortega (2024), la edad es un factor intrínseco que modula la relación entre ansiedad y rendimiento. En dicho sentido las responsabilidades laborales y familiares, presentes en muchos de estos estudiantes, pueden generar un contexto de alta demanda que exagera la ansiedad, un

punto que es clave para entender por qué la ansiedad se vuelve un problema patológico que interfiere en la vida diaria, tal como lo describen Vila (1984) y Casado Morales (1994).

En el presente estudio se obtuvo una correlación de Pearson, que muestra una relación negativa y débil entre el percentil de ansiedad (estado y rasgo respectivamente) y el promedio académico ($r=-0.155$ y $r=-0.196$), que corrobora la hipótesis de que un alto nivel de ansiedad se asocia con un menor rendimiento académico. Este resultado está en línea con las conclusiones de la mayoría de los estudios citados, como los de Cárdenas Ortega (2024), Campos (2024), y Manchado Porras et al. (2021), quienes encontraron una relación inversa, pero más significativa. Se debe tener en cuenta que en el presente estudio se tuvo una muestra relativamente chica de estudiantes ($n=95$) respecto a otros estudios de los autores citados.

El hecho de que en el presente trabajo se visualizara una correlación débil y negativa entre los percentilos de la ansiedad y el rendimiento académico ($r = -0.155$ para ansiedad estado y $r = -0.196$ para ansiedad rasgo), denotando que un alto nivel de ansiedad se asocia con un menor rendimiento académico, podría interpretarse a la luz de la teoría de la relación en U invertida propuesta por Meneses-Bucheli et al. (2024). Según dicha teoría, un nivel óptimo de ansiedad puede mejorar el rendimiento académico (pueden potenciarlo), mientras que niveles excesivamente bajos o altos lo perjudican (pueden deteriorarlo). En dicho sentido es posible que, si bien la mayoría de la muestra presenta altos niveles de ansiedad, una parte de ella se encuentre en ese rango "óptimo" donde la ansiedad funciona como un motivador para el estudio, como sugiere Palmezano Diaz (2023). El autor Palmezano Diaz (2023), encontró una correlación positiva y significativa entre la ansiedad de estado y el rendimiento académico, lo que respalda la idea de que la ansiedad situacional (ansiedad estado), ante los exámenes (por ejemplo), puede tener un efecto potenciador. Por lo tanto podría pensarse que el hecho de que la correlación sea débil, en el presente trabajo, puede deberse a que la muestra incluye tanto a

estudiantes con ansiedad que es desadaptativa, como aquellos estudiantes en los que la ansiedad es adaptativa, a la vez, lo que disminuye la fuerza de la correlación general.

En contraste, la falta de correlación estadística significativa más fuerte en el presente estudio, al igual que en el estudio de Yáñez Yáñez (2023), quien obtuvo una correlación igualmente débil entre ansiedad y rendimiento académico, sugiere que otros factores, como la gestión del tiempo, la planificación, y las habilidades de estudio, también influyen en el rendimiento académico, como él mismo autor lo señala. Esto coincide con la visión de Castiblanco Ochoa (2023), que identifica factores moduladores como el ambiente y las características individuales que actúan como predictores del desempeño y rendimiento académico.

Otro hallazgo que se observó en la presente investigación fue que disminuye de forma significativa con la edad, y en aquellos estudiantes que tienen hijos, lo cual podría tomarse como un factor modulador, teniendo en cuenta que la muestra presenta una heterogeneidad de edad con un rango de 5 a 59 años y una media de 29.98 años. En contraste a lo postulado por Vila (1984) y Casado Morales (1994), quienes mencionan que la presencia de responsabilidades laborales y familiares en muchos de los estudiantes podría exacerbar la ansiedad, y en dicho contexto de alta demanda se puede generar un ambiente en el que la ansiedad se vuelve desadaptativa e interfiere con la vida diaria. Hecho que si puede relacionarse, según los autores con el hallazgo en el presente estudio de que la ansiedad rasgo fue significativamente mayor en los estudiantes que no habían regularizado todas sus materias, lo que refuerza la idea de que la propensión a la ansiedad es un factor que contribuye a un rendimiento académico menor.

La compleja relación planteada entre ansiedad y rendimiento académico también puede explicarse por lo postulado por Contreras et al. (2005), quienes argumentan que la ansiedad no actúa de forma aislada, sino que su efecto se ve mediado por otras variables como la percepción de autoeficacia, en concordancia con la visión de Castiblanco Ochoa (2023), que

identifica factores moduladores de dicha ansiedad, como el ambiente, las relaciones interpersonales y las características individuales que pueden funcionar como predictores del desempeño. En dicho sentido el estudio realizado por Borda (1995), refuerza la idea planteada por los autores al señalar que la inteligencia no es el único factor de éxito o buen rendimiento académico, sino que la organización y los métodos de estudio son determinantes. Además, como se mencionó previamente, se observó que la ansiedad rasgo disminuye significativamente con la edad, una correlación que podría ser un factor modulador importante, en concordancia con la perspectiva de Cárdenas Ortega (2024), quien identifica la edad como un factor intrínseco que modula la relación entre ansiedad y rendimiento académico.

Conclusión

A modo de conclusión, puede decirse que en la presente investigación se corrobora que la ansiedad es una problemática prevalente y significativa en los estudiantes de cuarto año de Psicología de la Universidad de Flores, sede Comahue. Dichos hallazgos se alinean con la mayoría de los autores revisados, confirmando la relación negativa entre la ansiedad y el rendimiento académico, siendo este un fenómeno complejo que está modulado por múltiples factores. En dicho sentido el estudio de Banega et al. (2022), también demostró que a mayor ansiedad, menos materias aprobadas, un resultado que se refleja en el alto porcentaje de estudiantes que adeudan finales en el presente estudio.

Aunque la correlación es débil, es lo suficientemente significativa para señalar que la ansiedad es un factor a considerar en el desempeño académico de los estudiantes. El estudio de Manchado Porras et al. (2021) ya había advertido que la repercusión negativa es más evidente cuando los niveles de ansiedad son elevados, lo cual es el caso de la muestra estudiada.

Los resultados de esta investigación justifican la necesidad de que la Universidad, a través de su Servicio de Acompañamiento Universitario y profesores, implemente programas de intervención temprana. En dicho sentido, como futuros profesionales de la salud mental, es

fundamental que los propios estudiantes de Psicología no solo conozcan estos conceptos, sino que también aprendan a aplicar herramientas de autocuidado, como señala Castiblanco Ochoa (2023).

La investigación abre la puerta a futuros estudios, como la propuesta por Manchado Porras et al. (2021), que sugiere categorizar perfiles de estudiantes para diseñar intervenciones individualizadas. Profundizar en la relación entre ansiedad, horas de sueño, carga laboral, y rendimiento académico, así como también otros factores moduladores, sería un paso fundamental para comprender mejor la realidad de la población estudio y poder contextualizarla correctamente.

Aportes, Contribución y Recomendaciones para Futuras Investigaciones

La presente investigación representa un aporte significativo al campo de la psicología educativa al confirmar la alta prevalencia de ansiedad (tanto de estado como de rasgo) en la población (muestra objeto de estudio) de estudiantes universitarios de cuarto año de la Licenciatura en Psicología, perteneciente a la Universidad de Flores, sede Comahue. Específicamente, la presente investigación pretende ser una contribución valiosa al contexto educativo de la Universidad de Flores (UFLO) sede Comahue (donde la investigación sobre esta temática se ha mostrado limitada a la hora de recabar antecedentes), tanto para los directivos y profesores, como para los estudiantes, al cuantificar y analizar los niveles de ansiedad en esta población específica, ya que el estudio no solo valida los hallazgos de investigaciones previas citadas en el marco teórico (Supe Landa, 2023; Yáñez Yáñez, 2023; Campos, 2024), sino que también genera datos empíricos que pueden servir como base para el diseño e implementación de programas de intervención y apoyo psicológico dentro de la institución.

El presente estudio intentó ser riguroso desde lo científico y metodológico para poder ser punto de partida y motivador para siguientes investigaciones sobre los niveles de ansiedad

en los estudiantes de la Universidad de Flores, su rendimiento académico, los factores causales y los factores que son capaces de modificar dichas variables (factores moduladores).

A modo de recomendación se puede realizar un estudio cuantitativo y comparativo de los niveles de ansiedad que se presentan en los estudiantes de los diferentes años de la carrera de la Licenciatura de Psicología de la UFLO haciendo un corte transversal (por ejemplo: desde primero a cuarto).

Se puede realizar un estudio cuantitativo y comparativo de los niveles de ansiedad que se presentan los estudiantes mismos estudiantes de la carrera de la Licenciatura de Psicología de la UFLO, a lo largo de su carrera como un estudio longitudinal de seguimiento (por ejemplo: brindar un consentimiento informado que incluya a los estudiantes de una cohorte en el estudio longitudinal desde primero a cuarto).

Se puede realizar un estudio cuantitativo y comparativo de los niveles de ansiedad que se presentan en los estudiantes de las diferentes carreras pertenecientes a la UFLO, comparando dichos niveles año a año (por ejemplo: comparar el primer año de diferentes carreras).

Se puede realizar un estudio cuantitativo y comparativo de los niveles de ansiedad, y los modos de afrontamiento para hacer frente a las exigencias académicas que presentan los distintos estudiantes.

Se puede realizar un estudio cuantitativo y comparativo de los niveles de ansiedad, y los métodos de planificación, y métodos de estudio aplicados por los estudiantes para hacer frente a las exigencias académicas que se presentan.

Se puede realizar un estudio cuantitativo y comparativo de las diferentes causas o factores que influyen en el surgimiento de ansiedad en los distintos estudiantes de las diferentes carreras.

Se puede realizar un estudio cualitativo de los niveles de ansiedad y sus posibles causas percibidos por los estudiantes de los distintos años de las carreras pertenecientes a la UFLO.

Limitaciones de la Investigación

El presente estudio tuvo como limitación el no acceder a las notas numéricas exactas del promedio de cada estudiante en los registros de secretaría académica de la UFLO, debido a que se prefirió y optó por el completo anonimato de los participantes que aceptaron formar parte de la muestra en el presente estudio, por lo tanto se les solicitó que brindaran la información más exacta que pudieran (en base a su rendimiento académico) dentro de un rango de notas.

La siguiente limitación que presentó el presente estudio fue al momento de convocar estudiantes voluntarios para la muestra. En dicho sentido se obtuvieron 27 estudiantes voluntarios de cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicología el año 2024 (segundo cuatrimestre), y se completó la muestra en el 2025 con 68 estudiantes más (de cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicología), obteniendo 95 participantes voluntarios.

El presente estudio es de tipo descriptivo y correlacional, con un diseño de corte transversal, lo cual implica que la recolección de datos se realizó en un único momento, por lo tanto, no es posible establecer relaciones de causalidad, y solo se puede afirmar que existe una asociación entre las variables.

Este estudio no tuvo en cuenta una serie de variables que podrían actuar como mediadoras o moderadoras en la relación entre ansiedad y rendimiento académico. Dichos factores como las estrategias de estudio, la motivación, la percepción de autoeficacia, el apoyo social y las condiciones socioeconómicas no fueron evaluados, y podrían tener un impacto significativo en los resultados observados.

Otra limitación que se presentó es no haber podido correlacionar el rendimiento académico y los niveles de ansiedad (estado y rasgo), de los estudiantes de diferentes años de la Licenciatura en Psicología en la UFLO, aunque no haya sido el objetivo del presente estudio.

Propuesta de Intervención: Programa de Reducción de la Ansiedad en Estudiantes

La presente propuesta de intervención tiene como objetivo principal brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar la ansiedad de manera efectiva y optimizar el proceso de aprendizaje, ante el hallazgo de niveles moderados a elevados de ansiedad en los estudiantes, lo cual se condice con la necesidad de actuación postulada por los autores citados en el presente trabajo (Supe Landa, 2023; Yáñez Yáñez, 2023; Campos, 2024).

El mismo se presenta en forma de un programa armado por etapas, que pueden ser implementadas individualmente o en conjunto, con un enfoque integral que combina estrategias cognitivo-conductuales, mindfulness y el desarrollo de habilidades académicas (de gestión, planificación, y administración de tiempos).

En primer lugar, basado en los autores citados previamente (Spielberger, 1979; Vila, 1984; Casado Morales, 1994), se proponen una serie de talleres grupales de una duración estimada de 40 minutos, los cuales se planifica poder brindarlos con alumnos de los diferentes años de la facultad (de primero a cuarto) para favorecer la riqueza del intercambio de experiencias, e inclusive poder pedirle a un estudiante egresante que pueda dar su testimonio. Los talleres estarán a cargo del Servicio de Acompañamiento Universitario de la UFLO, y serán dictados cada 15 días por los profesionales integrantes de su equipo, o profesores/as de la carrera de Licenciatura en Psicología.

El primer taller/conversatorio que se propone se llama “Reconociendo que es la ansiedad y cuáles son sus efectos”. En el mismo se puede comenzar con un tiempo de 20 minutos de conversatorio y puesta en común entre pares de los conceptos que trae cada estudiante

al respecto de la temática, luego en los siguientes 20 minutos los/las profesores/as pueden clarificar los conceptos, validar las experiencias, explicar las manifestaciones físicas y cognitivas de la ansiedad, así como su posible impacto en el rendimiento académico, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a identificar los patrones de ansiedad que pueden presentarse, trabajar sobre los mismos y saber en qué momento es necesario pedir ayuda.

El segundo taller/conversatorio que se propone se llama “Aprendiendo Estrategias para Afrontar la Ansiedad”. En el mismo se puede comenzar con un tiempo de 20 minutos de conversatorio y puesta en común entre pares de los conceptos que trae cada estudiante al respecto de la temática, luego en los siguientes 20 minutos los/las profesores/as pueden clarificar los conceptos, validar las experiencias, explicar y enseñar estrategias para identificar y modificar algunos pensamientos negativos como “no voy a poder hacerlo”, “es demasiado para mí”, “en el final seguro me bloqueo y quedo en blanco”, y así poder exponerse gradualmente a situaciones académicas percibidas como estresantes, pudiendo de a poco cambiar patrones de pensamiento y comportamiento que puedan perpetuar la ansiedad.

El tercer taller (práctico) que se propone se llama “Herramientas para el Manejo de la Ansiedad”, como propone Quevedo Calva et al. (2023). En el mismo se puede comenzar con un tiempo de 10 minutos de conversatorio y puesta en común entre pares de los conceptos que trae cada estudiante al respecto de la temática, luego en los siguientes 10 minutos los/las profesores/as pueden clarificar los conceptos de la meditación, Mindfulness, respiración diafragmática y relajación muscular progresiva (aclarando que solo se hará la práctica de una técnica por taller). Luego se procede a dar las indicaciones para realizar la práctica de una de las técnicas expuestas (por ejemplo la respiración diafragmática), con el objetivo de ante un estado ansioso poder disminuir la activación fisiológica de la ansiedad, centrarse en el aquí y ahora; pudiendo relajarse y mejorar la concentración. Al finalizar el taller se anima a los estudiantes a participar de los siguientes talleres para aplicar las otras técnicas y dar testimonio

en los primeros minutos de los beneficios que encontraron al aplicar la respiración diafragmática.

En segundo lugar se propone identificar en los talleres a los estudiantes que presenten dificultades en el avance con la carrera, el estudio, el cumplimiento de los requerimientos académicos, o que presenten claras dificultades para el manejo de la ansiedad, con el fin de ofrecerles la posibilidad de tener una reunión individual con los profesionales del Servicio de Acompañamiento Universitario, las cuales pueden realizarse desde la virtualidad con herramientas como Google Meet.

Las reuniones individuales pueden apuntar a una “Asesoría Académica”, como postula Castiblanco Ochoa (2023), con consultas específicas de acuerdo al caso del estudiante con dificultades, su contexto, y dificultades específicas que no pudieron ser resueltas en los talleres. En dicho caso se pueden dar estrategias específicas y profundizar en habilidades de estudio como la correcta gestión del tiempo, la toma de apuntes, la preparación de exámenes, la organización del material de estudio, etc. Con la finalidad de brindar herramientas para poder cumplir con los requerimientos académicos, a la par que se le puede pedir al estudiante que siga concurriendo a los talleres ya existentes de habilidades de estudio programados por el SAU. Adicionalmente se le puede asignar un tutor académico al estudiante para seguir sus avances y brindarle la posibilidad de formar un grupo de estudio con estudiantes que estén aplicando las habilidades ya enseñadas.

Por otro lado, las reuniones individuales pueden apuntar a identificar a los estudiantes con niveles de ansiedad que no pueden manejar y les está resultando desadaptativa, para poder brindar consejería, psicoeducación y sugerir la necesidad de una consulta con un terapeuta individual que pueda brindar estrategias específicas, psicoterapia y hacer las interconsultas con otros profesionales de la salud de considerarlo necesario.

En tercer lugar se propone un espacio de “Guías de estudio y Apoyo Estudiantil”, el cual se confeccionará en forma virtual en el campus al que acceden todos los estudiantes al matricularse a sus materias y cursados, en dicho sentido, este espacio se verá como una materia más (una pestaña aparte del resto de materias), en la cual el estudiante de cualquier año de la carrera puede acceder y encontrar recursos bibliográficos importantes (como por ejemplo: guías de estudio, guías de gestión de tiempo, guías de redes conceptuales), información de los contactos pertinentes (como por ejemplo: Bedelía, SAU, Secretaría Académica), y foros específicos con pares o tutores en los cuales debatir y sacarse sus dudas (como por ejemplo: foro de distintas formas de preparar un final, distintas formas de hacer un resumen, distintas formas de tomar notas).

En cuarto lugar se propone la realización de un taller mensual para los/las profesores/as, acorde a lo postulado por Castiblanco Ochoa (2023), de 40 minutos de duración, en el cual se puedan brindar herramientas para poder identificar los signos de ansiedad en sus estudiantes, y aplicar estrategias para un manejo constructivo del aula, fomentando un ambiente de aprendizaje menos competitivo y más colaborativo. El presente taller tiene como objetivo principal el poder actuar de forma preventiva sobre los estados de ansiedad, y no solo trabajar luego de que los mismos ya se presentaron en los estudiantes.

Del presente programa de intervención planteado se espera la reducción de la ansiedad-rasgo (a través del desarrollo de habilidades de afrontamiento a largo plazo por parte del estudiante), la disminución de la ansiedad-estado (a través de la implementación de técnicas de relajación y manejo del estrés aplicadas en situaciones específicas de demanda académica por el estudiante), y la mejoría del rendimiento académico de los estudiantes (al disminuir los niveles de ansiedad y ganar seguridad al aplicar habilidades de estudio más pulidas).

Por último, cabe mencionar que el presente programa de intervención intenta ser una estrategia proactiva de manejo de la ansiedad y mejoría del rendimiento académico, poniendo

en primer lugar al estudiante, el cual tendrá un rol activo en la construcción de sus habilidades de estudio, y la aplicación de las técnicas que considere apropiadas para el manejo de la ansiedad en su día a día, haciéndolo un estudiante autónomo, con el desarrollo de sus capacidades, y el conocimiento de cuándo se debe buscar ayuda ante sus distintas necesidades, en contraposición a la figura de posible estudiante pasivo al cual se le dice lo que debe hacer sin favorecer el autoconocimiento y crecimiento personal.

Referencias Bibliográficas:

- Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P., Sánchez, D. L. (2008). *Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios*. International Journal of Psychological Research, 1(1), 34-39.
- Alonso Fernández, F. (2008). *¿Por qué trabajamos? El trabajo entre el estrés y la felicidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Álvarez, J., Aguilar, J. M., y Lorenzo, J. J. (2012). *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.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.)*. Editorial Médica Panamericana.
- American Psychological Association, Division of Clinical Psychology, Task Force on Promotion and Dissemination of Psychological Procedures. (1995). *Training and dissemination of empirically validated psychological treatments: Report and recommendations*. The Clinical Psychologist, 48(1), 2–25.
- Arco, J. L., López, S., Heilborn, V. A., Fernández, F. D. (2005). *Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: eficacia del modelo "La Cartuja"*. International Journal of Clinical and Health Psychology, 5 (3), 589-608.
- Ariza, C. P., Rueda Toncel, L. A., Sardoth Blanchar, J. (2018). *El rendimiento académico: una problemática compleja*. Boletín REDIPE, 7(7), 137-141.
- Avalos Guijarro, A. de L. Ángeles. (2024). *Impacto del estrés estudiantil en el rendimiento académico y el bienestar emocional*. Dominio De Las Ciencias, 10(2), 784–794.
- Ayora, Á. (1993). *Ansiedad en situaciones de evaluación o examen en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja*. Revista Latinoamericana de Psicología, 25(2), 273-286.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Banega, S., Ocolotobiche, E., & Güerci, A. (2022). El impacto de la ansiedad sobre el desempeño académico. Una mirada desde la percepción de estudiantes de Ciencias Exactas de la UNLP. Reseña de Investigación presentada en las 4° Jornadas sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata, Argentina. Link: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144959>
- Barlow, D. H., Esler, J. K., Vitali, A. E. (1998). *Psychological treatments for panic disorder, phobias, and generalized anxiety disorder*. En P. E. Nathan & J. M. Gorman (Eds.), *A guide to treatments that work* (pp. 290–315). Oxford University Press.
- Barlow, D. H. (2000). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford Press.
- Barreto, F. (2017). *Motivación de logro, hábitos de estudio, clima escolar y clima familiar como predictores del rendimiento académico en estudiantes de bachillerato*. (Tesis de grado, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Beck, A. T., Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
- Beck, A. T., Greenberg, R. L. (1988). *Cognitive therapy of anxiety*. Guilford Press.
- Beltrán Barco, J., Serna Studzinski, J. M. (2009). *Rendimiento académico y competencias básicas*. *Revista Española de Pedagogía*, 67(244), 481-496.
- Beltrán Llera, J. A., Bermejo, M. R., Contreras, J., Lacasa, P., Moraleda, M., Vence, M. C. (2002). *Psicología de la educación: El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Paidós.

- Bertoglia Richards, L. (2005). *El estudiante ansioso, una forma de enfrentar el problema*. Psicoperspectivas, IV(1), 19-26.
- Bhave, S. Nagpal, J. (2005). *Trastornos de ansiedad y depresión en jóvenes universitarios*. Clínicas pediátricas de Norteamérica, 52, 97-134.
- Bienvenu, O. J., Davydow, D. S., Kendler, K. S. (2011). *Genetics of anxiety disorders*. Dialogues in clinical neuroscience, 13(4), 438–448.
- Bigge, M. L. (1990). *Teorías de aprendizaje para el maestro*. Editorial Trillas.
- Borda, A. (1995). *Rendimiento académico*. Editorial Presencia.
- Brodowicz M (2023). *El impacto de los trastornos de ansiedad en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Revista de Psicología Educativa, 10(2), 50-65.
- Campos, A. F. (2024). *La ansiedad y el rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad de Flores que cursaron en la bimodalidad*. (Trabajo Final de Integración). Universidad de Flores, Neuquén, Argentina. Link:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.uflo.edu.ar/bitstreams/94964d44-5b66-4571-8fb9-98dc70dd3623/download&ved=2ahUKEwjJk4WUleKOAxVUqpUCHU5XGGQQFn_oECBsQAQ&usg=AOvVaw0IUCdZrWpaZ36Brmq8jCX
- Canales, I. J. (2000). *Evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la educación*. Editorial San Marcos.
- Cano-Vindel, A., Miguel-Tobal, J. J. (2001). *Evaluación y tratamiento del estrés*. En A. M. Polaino-Lorente (Ed.), *Manual de psicopatología y psiquiatría* (pp. 699-738). McGraw-Hill.
- Cano-Vindel, A., Fernández-Rodríguez, A., y Díaz-Guerrero, R. (2011). *Terapia cognitivo-conductual de los trastornos de ansiedad*. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 16(1), 1-22.

- Cárdenas Ortega, M. I. (2024). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. (Trabajo de titulación). Universidad Católica de Cuenca, Azogues, Ecuador.
Link: <https://dspace.ucacue.edu.ec/bitstreams/ee0ac581-33ea-4821-8417-f0916cab2f93/download>
- Carrasco, J. (1985). *La recuperación educativa*. Anaya.
- Casado Morales, M. I. (1994). *Ansiedad, estrés y trastornos psicofisiológicos*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). *Cognitive Test Anxiety and Academic Performance*. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Castiblanco Ochoa, D. (2023). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Salud*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. Link: <https://repository.udca.edu.co/entities/publication/c2146af8-ac3e-46fc-b2f0-576f93bb922a>
- Cattell, R. B. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Ronald.
- Cattell, R. B. (1972). *The 16 PF and the clinical psychological practitioner*. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 9(2), 163-169.
- Celis, A., Cumsille, F., y Sastre, J. (2001). *Prevalencia de estrés académico en estudiantes de medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. *Revista médica de Chile*, 129(6), 629-636.
- Cervantes Arreola, D. I., Valadez Sierra, M. de los D., Valdés Cuervo, A. A. (2016). *Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico*. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 573-578.
- Cervantes, D. I., Rentería-Rodríguez, A., Valadez, M. D. (2018). *Variables psicosociales asociadas al rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 1198-1215.

- Cervantes, D., Valadez, M. D., Valdés, A., Tánori, J. (2018). *Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico*. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
- Cervini, R. D., Dari, N., Quiróz, V. (2014). *El efecto de la estructura familiar en el rendimiento en matemáticas y lectura*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 1-28.
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Editorial Tecla.
- Cizek, G. J., & Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Clark, D. A., Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Colunga-Vázquez, C., Vázquez-Vázquez, M. A., Vázquez-Vázquez, J. C., Vázquez-Vázquez, C. L., Colunga-Vázquez, B. A. (2021). *Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria*. *Revista de Estudios e Investigación*, 21(2), 1-13.
- Colunga-Vázquez, C., Vázquez-Vázquez, M. A., Vázquez-Vázquez, J. C., Vázquez-Vázquez, C. L., Colunga-Vázquez, B. A. (2021). *Niveles de ansiedad-rasgo en adolescentes de 13 a 17 años de la región de Saltillo, Coahuila*. *Anales de la Facultad de Medicina*, 82(1), 1-8.
- Contreras, F., Esguerra, D. E., Espinoza, L. A., Palacios, M. I. (2005). *Ansiedad, rendimiento académico y salud percibida en estudiantes universitarios*. *Cuadernos de Neuropsicología*, 2(1), 16-25.
- Córdoba Urbano, G. Marroquín Yerovi, J. (2018). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación Psicológica*, (19), 77-90.

- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth*. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, Vol. 1 (pp. 77-113). Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Endler, N. (1996). *State – trait coping, state – trait anxiety and academic performance*. *Revista Personality and Individual Differences*, Vol. 16.
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. Editorial Mc Graw-Hill/Interamericana Editores. México.
- Erazo-Santander, O. (2014). *El rendimiento académico: Un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades*. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 5(2), 144-173.
- Escamilla, I. (2011). *Trastornos de ansiedad*. *Medicine: Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 10(64), 4299–4306.
- Eysenck, H. J. (1980). *A unified theory of neurosis*. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(2), 173–192.
- Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. En M. W. Eysenck (Ed.), *The Oxford handbook of anxiety and related disorders*. Oxford University Press.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Sáez, I. A. (2019). *Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39-49.
- Freud, S. (1926). *Inhibición, síntoma y angustia*. Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. Norton.

- Freud, S. (1979). *Inhibición, síntoma y angustia*. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas* (Vol. 20, pp. 71–164). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1926).
- Furlan, L., Sánchez, J. (2009). *Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios*. *Revista Pensamiento Psicológico*, 5(11), 31-41.
- Furlán, L. A., Sánchez, G., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. (2009). *Dimensiones de la ansiedad académica en estudiantes universitarios*. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-21.
- Galletero, J., Guimón, J. (2008). *Etiología de la ansiedad*. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 1, 41–46.
- García, O., Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. Natividad, L. A. (2012). *Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 143-154.
- Grasses, V. F. y Rigo, D. S. (2010). *Ansiedad-rasgo, ansiedad-estado y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 19(1), 167-183.
- Goldman, H. (1992). *Review of general psychiatry*. Editorial Prentice Hall International Inc. USA.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Glez-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, P., González, S. (2003). *Influencia de la familia, la escuela y el autoconcepto en el rendimiento académico*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (7), 133-149.
- Gorman, J. M., Kent, J. M., Sullivan, G. M., Coplan, J. D. (2000). *Neuroanatomy of panic disorder*. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 61(Suppl 8), 16–25.

- Gorman, J. M., Kent, J. M., Sullivan, G. M., Coplan, J. D. (2002). *Neuroanatomical hypothesis of panic disorder, revisited*. *Anxiety and Stress*, 15(4), 185–207.
- Grases, G., Rigo, E. (2010). *Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés*. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogía*, 21, 97-116.
- Grasses, R., Rigo, A. (2010). *La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí*. *Redalyc*.
- Hafstad, G. W., Stenseng, E. M., Folling, I. A., Haugland, R. S. W., Haugland, B. W. (2021). *Anxiety and depression among Norwegian adolescents from 2017 to 2020: a population-based study of prevalence trends*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(11), 1735-1746.
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2016). *What are parents' implicit theories of intelligence and how do they impact their children's development?*. En S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge handbook of creativity and innovation in education* (pp. 52-65). Cambridge University Press.
- Hernández, M., Coronado, O. (2008). *Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoeficacia*. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 99-106.
- Hernández, M., Coronado, O., Araujo, V., Cerezo, S. (2008). *Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación*. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- Instituto Nina, (2021). *Las diferencias entre el miedo y la ansiedad*. Disponible en <https://www.institutonina.com/post/las-diferencias-entre-el-miedo-y-la-ansiedad>.

- Kendler, K. S., Neale, M. C., Kessler, R. C., Heath, A. C., Eaves, L. J. (1992). *Generalized anxiety disorder in women: A population-based twin study*. Archives of General Psychiatry, 49(4), 267–272.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento: Métodos y técnicas*. McGraw-Hill.
- Kertz, S. J., Stites, C. E., Sugg, A. J., Ramey, S. K. (2013). *Investigating the role of state and trait anxiety in stress and coping with chronic pain*. Journal of Anxiety Disorders, 27(5), 519-526.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lerner Matiz, J. (2010). *Rendimiento académico en la perspectiva del desarrollo y bienestar del estudiante. Una visión clínico psicoanalítica*. Revista EAFIT, (158), 76-88.
- López Ibor, J. J. (1969). *Aspects of comprehensive medicine*. Psychosomatics, 10(1), 1–6.
- Manchado Porras, M. & Hervías Ortega, F. (2021). *Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines, 38(2), 243–258. Link: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272021000200242
- Maita, G., Vega, J. (1986). *Didáctica general*. Editorial Universitaria de la Universidad de San Martín de Porres.
- Mandler, G., Sarason, S. B. (1952). *A study of anxiety and learning*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47(2), 166-173.
- Martens, R., Vealey, R. S., Burton, D. (1990). *Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2)*. Human Kinetics.
- Mathews, A., MacLeod, C. (1994). *Cognitive approaches to emotion and emotional disorders*. Annual Review of Psychology, 45(1), 25-50.

- May, R. (1950). *The meaning of anxiety*. Ronald Press.
- Mayo Clinic. (2023). *Ansiedad*. Disponible en <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/anxiety/symptoms-causes/syc-20350961>
- Meneses-Bucheli, K., Yáñez-Arcos, A., Zevallos-Polo, D., Carranza-Villaruel, C. (2024). *La relación entre ansiedad y rendimiento académico en los estudiantes ecuatorianos de 15 años*. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana Abril 2024, Vol. 61, N° 1, pp. 1-14. Link: <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v61n1/0719-0409-pel-61-01-00106.pdf>
- Mischel, W. (1990). *Introducción a la personalidad*. McGraw-Hill.
- Morales, M. L., Rincón, A. M., Aranzábal, E. (1999). *El rendimiento académico de los alumnos en función de la familia y de la escuela*. Universidad de Granada.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Wiley.
- Muñoz, M. L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico*. Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana.
- Navas, J. (1989). *Ansiedad en la toma de exámenes: Algunas explicaciones cognoscitivo-conductuales*. Revista de Aprendizaje y Comportamiento, 7.
- Navarro, E. (2003). *Factores asociados al rendimiento académico*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, Extra, 12-25.
- Nina, R. (2021). *¡El miedo y la ansiedad!* Instituto Nina. Disponible en: www.institutonina.com.
- Novais, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. Editorial Iberoamericana.
- Ochoa Enríquez, D. (2012). *Competencias, capacidades y Educación Superior. Repensando el desarrollo humano en la universidad*. Estudios Sobre Educación, (34), 29-46.
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (versión del 25 de enero) [Modelo de lenguaje grande]. <https://chat.openai.com/chat>

- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.^a Revisión (CIE-11)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. (1994). *Human Development*. McGraw-Hill.
- Pérez-Mármol, J. M., Riquelme-Pérez, M., Valero-Aguayo, L. (2017). *Validación de la versión española del State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAI-C) en una muestra de niños y adolescentes*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3), 253-264.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pintrich, P. R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. *International Journal of Educational Research*, 31(6-7), 459-470.
- Pizarro, R. (2000). *Rasgos y factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. *Revista de Pedagogía*, 21(62), 163-181.
- Quevedo Calva, Y. M. (2023). *La ansiedad en el proceso educativo de los estudiantes: un desafío para el rendimiento y el bienestar*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3). Link: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/6386/9732/>
- Reyes, R. M. (2003). *Factores asociados al rendimiento académico*. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (33), 1-24.
- Rivas Moya, M., González Valenzuela, M., Delgado Ríos, P. (2010). *Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA): un instrumento para la evaluación psicopedagógica*. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 241-248.
- Rodríguez, A. (1980). *Dirección del aprendizaje*. Editorial Universo S.A.

- Rojas-Jaramillo, E. M. (2005). *La familia como eje fundamental del desarrollo del adolescente*. Revista Colombiana de Psicología, 14(3), 133-146.
- Sarason, G., Sarason, R. (1996). *Psicología anormal, el problema de la conducta inadaptada*. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.
- Schmidt, V. P., Shoji Muñoz, A. D. (2018). *La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años (Tesis de grado)*. Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila", Argentina.
- Seligman, M. E. P. (1970). *On the generality of the laws of learning*. Psychological Review, 77(3), 200–213.
- Sierra, J. C., Ortega, V., Zubeidat, I. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. Mal-Estar e Subjetividade, 3(1), 10–59.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Knopf.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety*. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety as a trait-state construct: A reconceptualization*. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research (Vol. 1)*. Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Tensión y Ansiedad*. México: Harla.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, P. R., Vagg, P. R., Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Consulting Psychologists Press.

- Spielberger, C. D. (1984). *State-Trait Anxiety Inventory: A comprehensive bibliography*. En C. D. Spielberger & R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural anxiety* (Vol. 2, pp. 289–302). Hemisphere Publishing Corporation.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E. (1997). *Cuestionario de ansiedad Estado-Rasgo, STAI*. Madrid: TEA.
- Suárez, L. (1976). *Sociología de la Educación*. Editorial Grimaldo.
- Supé Landa, R. V., Gavilanes Manzano, F. R. (2023). *Ansiedad y calidad de vida en estudiantes universitarios*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, Paraguay. ISSN en línea: 2789-3855, julio, 2023, Volumen IV, Número 2 p 2530. Link: <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/download/774/1047/1413>
- Taípe, A. (2020). *Métodos de evaluación del aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes de Bachillerato*. ResearchGate.
- Tobeña, A. (1997). *Trastornos de ansiedad: Orígenes y tratamiento*. Alamex.
- Tourón, J. (1984). *Modelos de predicción del rendimiento académico: un enfoque metodológico*. ICE de la Universidad de Barcelona.
- Palmezano Diaz, A. P., & Palmezano Diaz, V. S. (2023). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de psicología de una Institución Superior de Riohacha-La Guajira*. (Proyecto de grado para optar al título de Psicólogo). Universidad Antonio Nariño, Riohacha, Colombia. Link: <https://repositorio.uan.edu.co/items/273a9019-b678-425d-a698-3e6d718a35b6>
- Pedrosa, S. (1990). *El fallo subjetivo en las pruebas escritas*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2(1), 45-60.
- Pérez, C., Maldonado, P., Aguilar, C. (2013). *Clima educativo y su relación con la salud mental de alumnos universitarios chilenos*. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22 (3), 257-268.

- Pérez, C., Bonnefoy, C., Cabrera, A., Peine, S., Muñoz, C., Baquedano, M. y Jiménez, J. (2011). *Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile)*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29 (1), 148-160.
- Vila, J. (1984). *Hacia la autorregulación de los estados emocionales: Biofeedback*. En P. Tudela (ed.), *Psicología experimental*. Madrid: UNED.
- Wine, J. D. (1971). *Test anxiety and the evaluation of performance*. *Psychological Bulletin*, 76(2), 121–134.
- Yáñez Yáñez, M. G. (2023). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de la escuela de medicina de la PUCESA*. (Proyecto de investigación para obtener el título de Licenciada en Psicología). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, Ambato, Ecuador. Link:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.puce.edu.ec/bitstreams/146eab32-95d8-4293-bb9d-56e9c4e901fb/download&ved=2ahUKEwjCrZKKwuSOAxU2IbkGHea7J_4QFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw2t8-xGur_8efpugIXQCMel
- Zeidner, M. (1998). *The anxiety-performance paradox: A meta-analytic review*. *Psychological Bulletin*, 123(4), 260-274.
- Zuckerman, M. (1991). *Psychobiology of personality*. Cambridge University Press.

Anexo

Tablas y Gráficos

Tabla 1: Edad

N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		29,98
Error estándar de la media		1,086
Mediana		25,00
Moda		22
Desv. Desviación		10,586
Varianza		112,063
Mínimo		20
Máximo		59

Gráfico Número 1: Edad

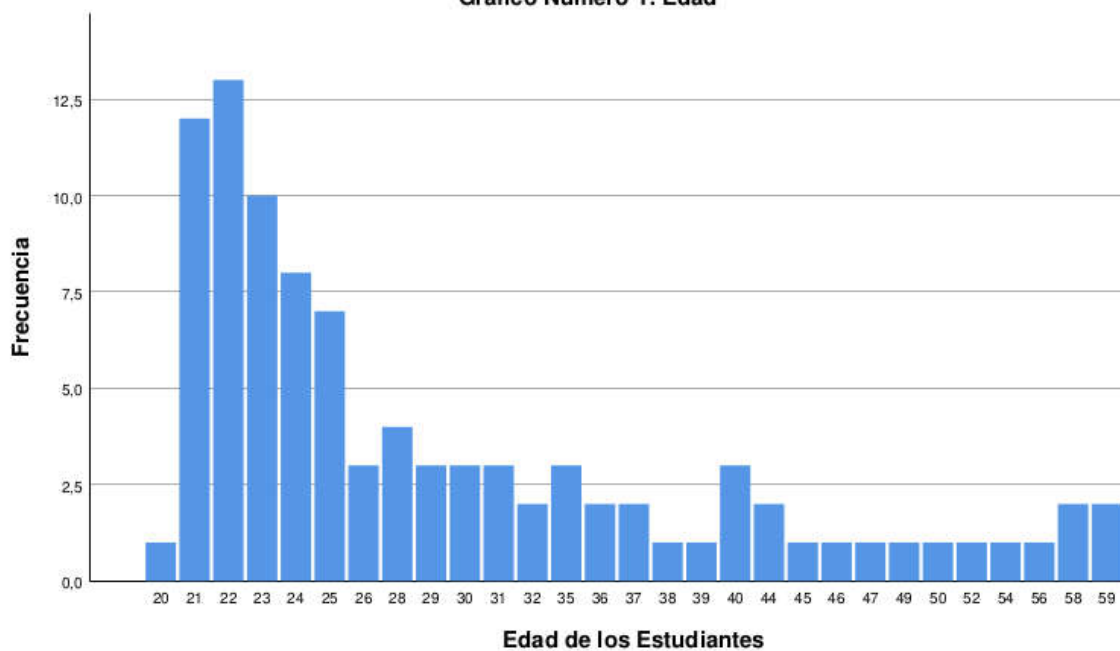


Tabla 2: Frecuencia y Porcentajes Según Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	86	90,5	90,5	90,5
	Maculino	9	9,5	9,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 2: Porcentajes Según Sexo

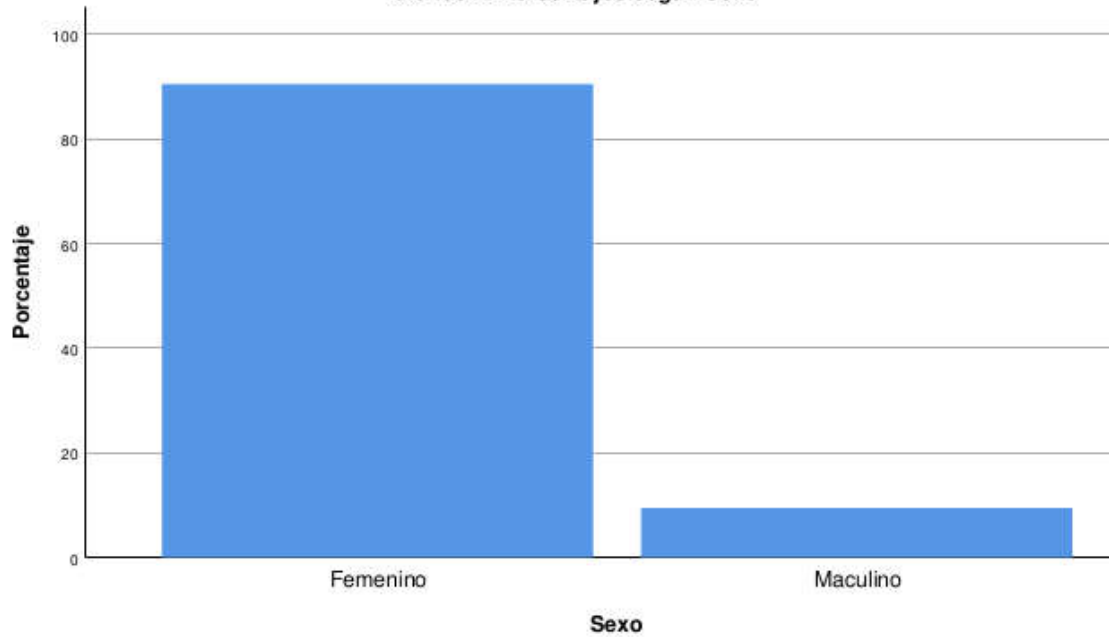


Tabla 3: Género con el que se Identifican los Estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	8	8,4	8,4	8,4
	LGBTIQ	4	4,2	4,2	12,6
	Mujer	83	87,4	87,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

Gráfico 3: Género con el que se Identifican los Estudiantes

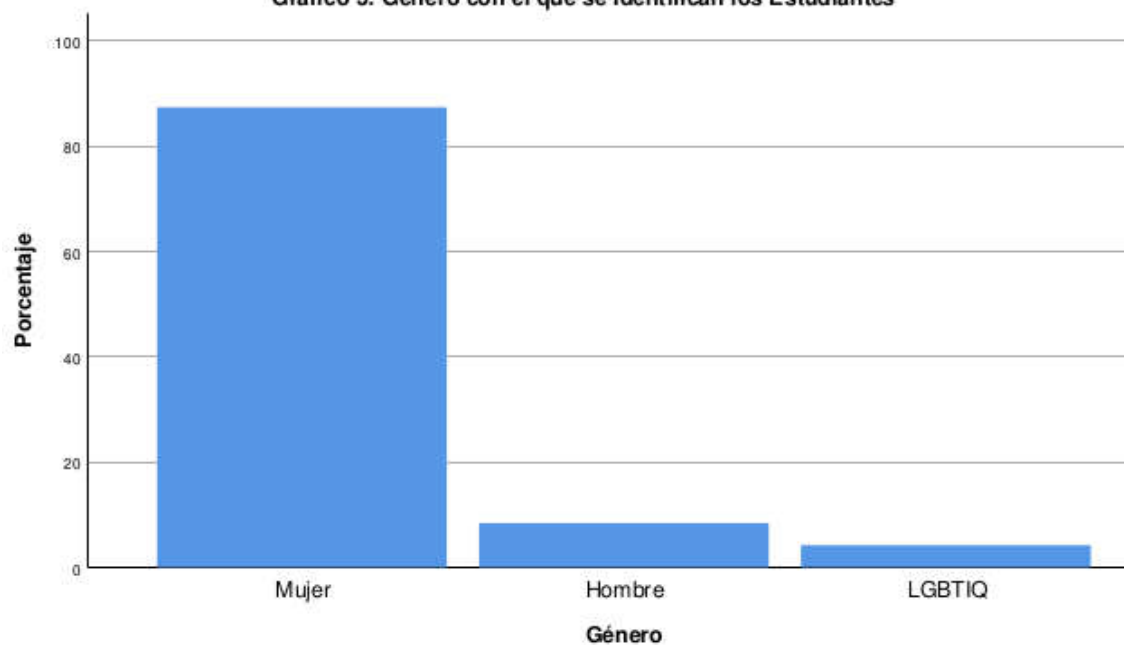


Tabla 21

Puntaje_Directo_Ansiedad_Estado

N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		25,81
Error estándar de la media		1,142
Mediana		25,00
Moda		27
Desv. Desviación		11,134
Varianza		123,964
Rango		53
Mínimo		5
Máximo		58

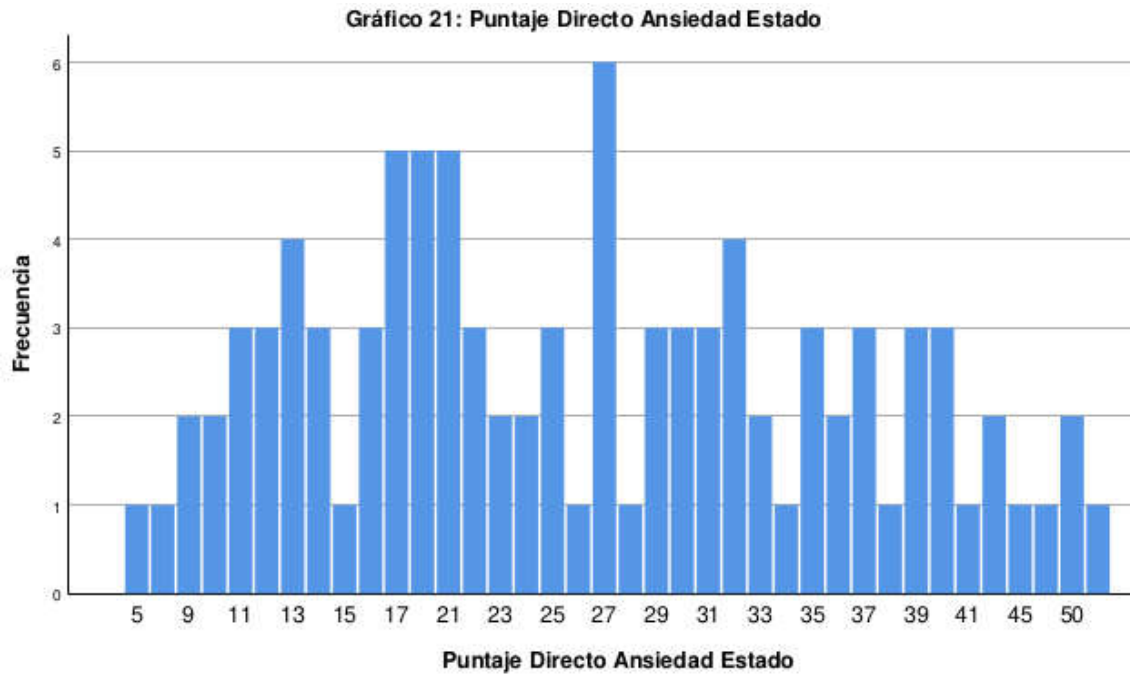


Tabla 22

Puntaje_Directo_Ansiedad_Rasgo

N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		27,81
Error estándar de la media		1,045
Mediana		27,00
Moda		31
Desv. Desviación		10,189
Varianza		103,815
Rango		45
Mínimo		8
Máximo		53

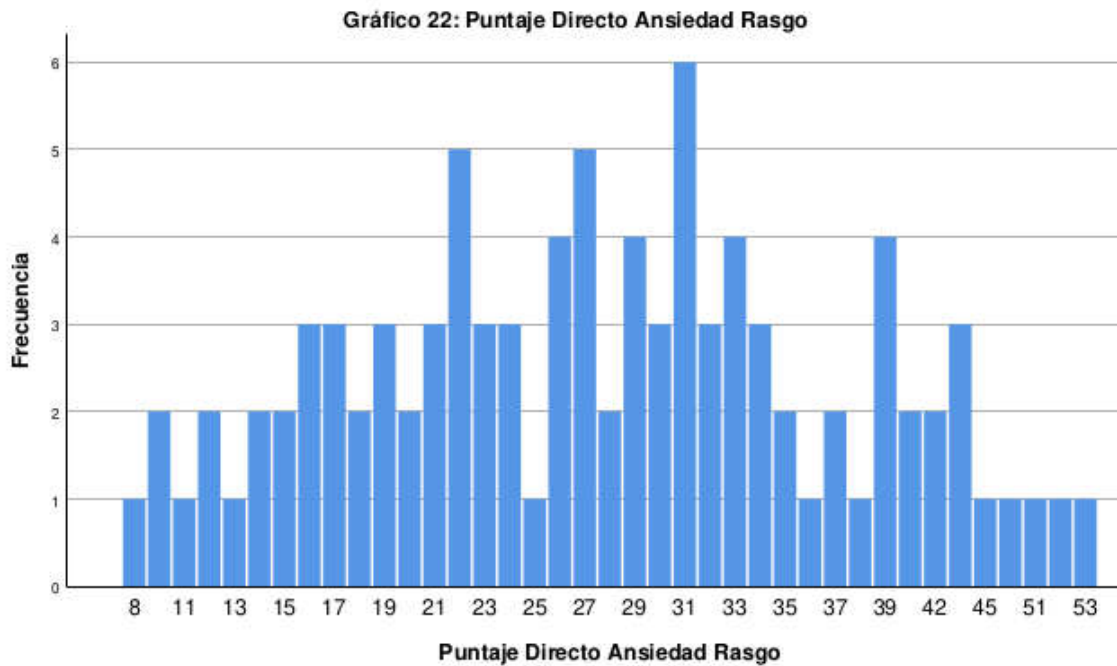


Tabla 23

Percentil_Ansiedad_Estado		
N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		65,20
Error estándar de la media		2,508
Mediana		70,00
Moda		55 ^a
Desv. Desviación		24,442
Varianza		597,417
Rango		89
Mínimo		10
Máximo		99

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

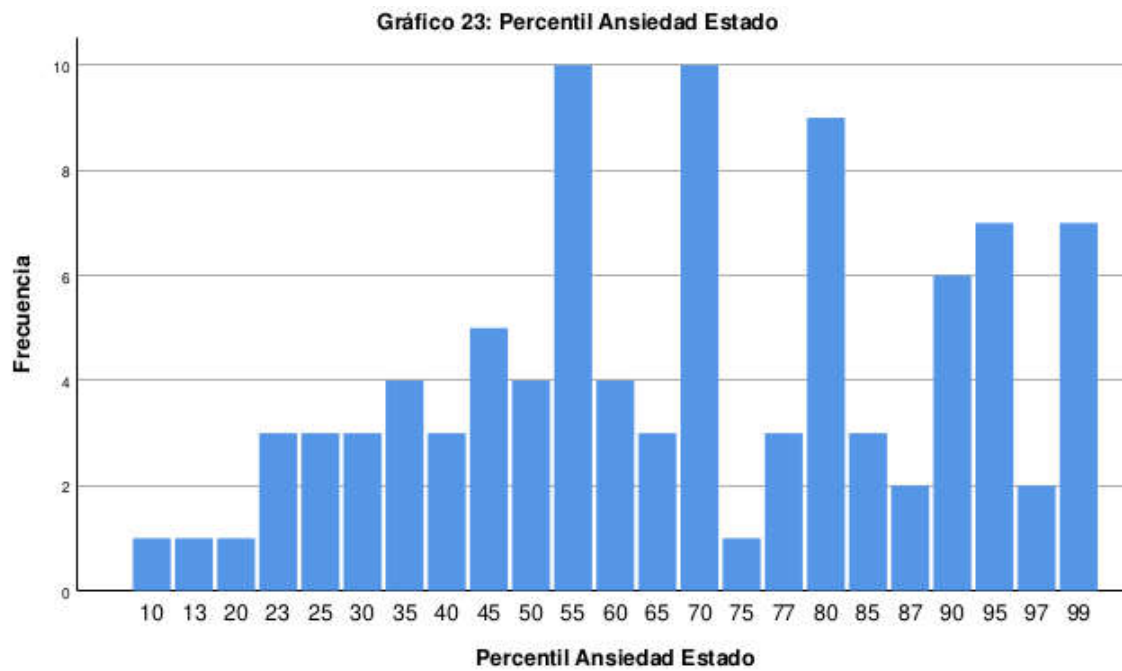


Tabla 24

Percentil_Ansiedad_Rasgo		
N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		66,16
Error estándar de la media		2,480
Mediana		70,00
Moda		55 ^a
Desv. Desviación		24,172
Varianza		584,262
Rango		94
Mínimo		5
Máximo		99

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

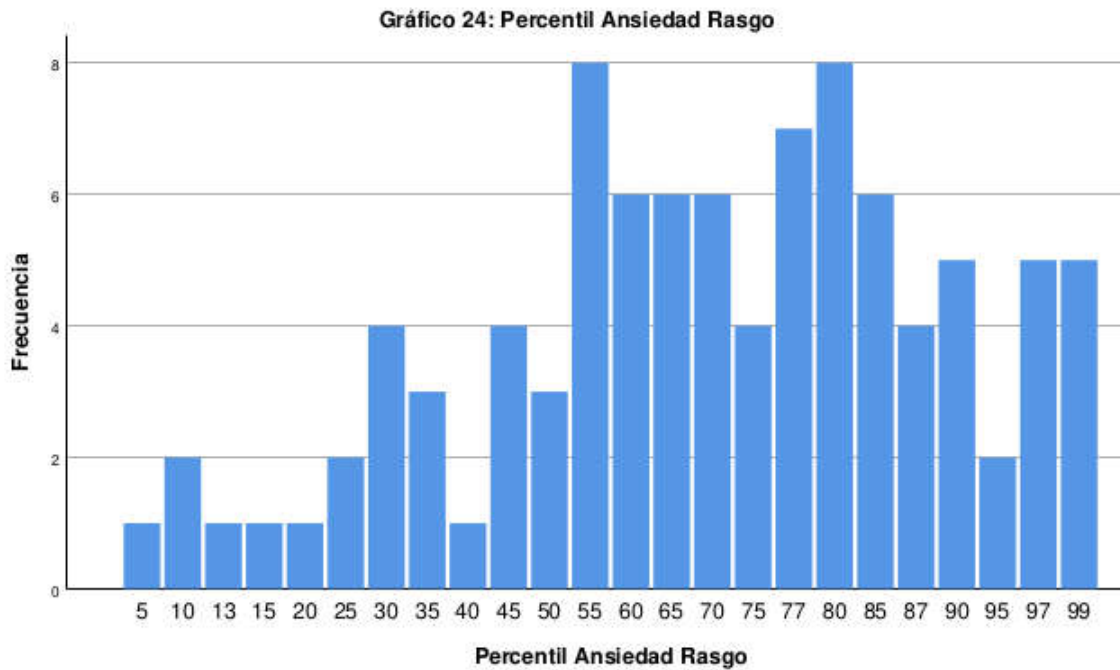


Tabla 25

Decatipo_Ansiedad_Estado

N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		6,67
Error estándar de la media		,182
Mediana		7,00
Moda		7
Desv. Desviación		1,777
Varianza		3,158
Rango		7
Mínimo		3
Máximo		10

Gráfico 25: Decatipo Ansiedad Estado

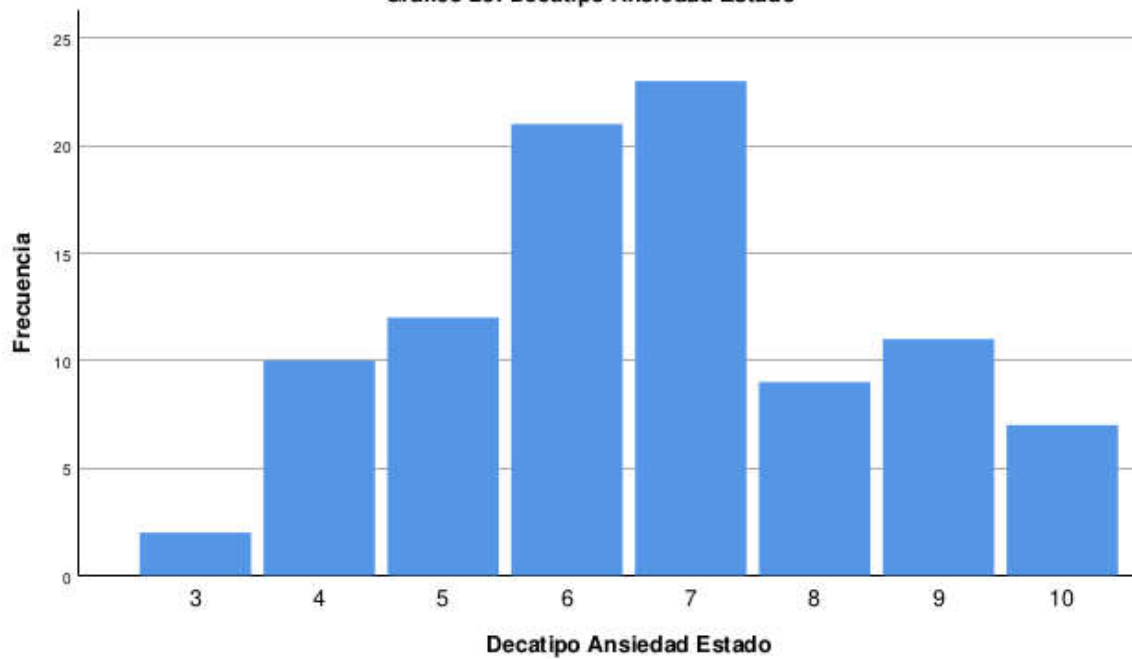
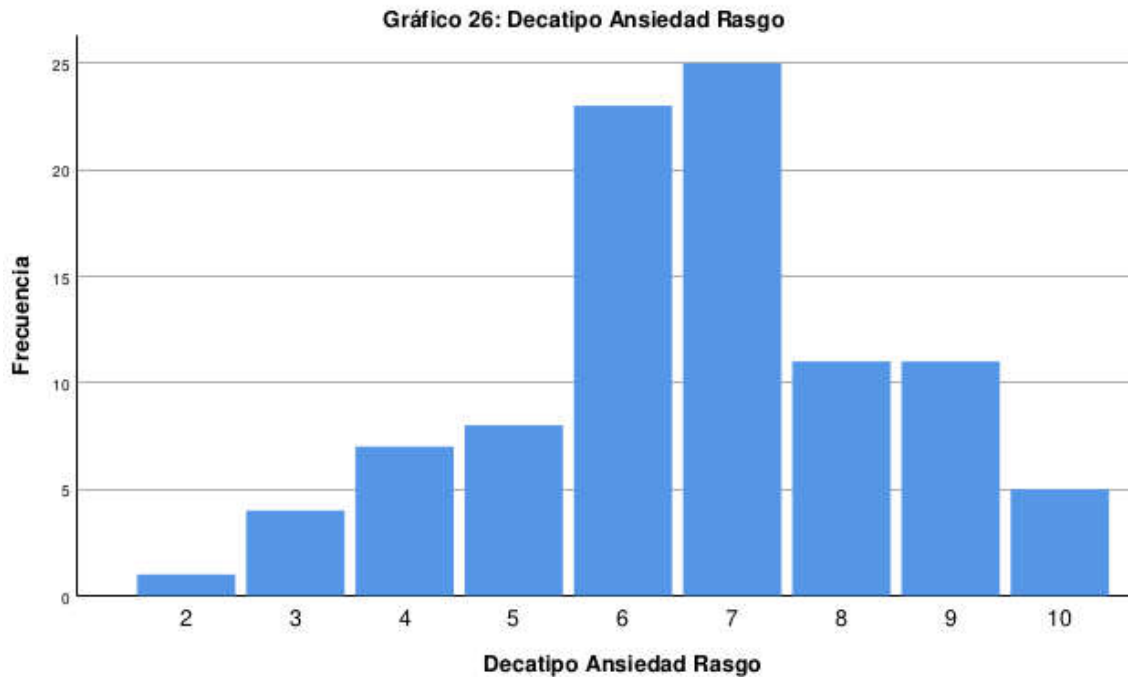


Tabla 26

Decatipo_Ansiedad_Rasgo		
N	Válido	95
	Perdidos	0
Media		6,65
Error estándar de la media		,182
Mediana		7,00
Moda		7
Desv. Desviación		1,773
Varianza		3,144
Rango		8
Mínimo		2
Máximo		10



Consentimiento Informado

El presente formulario de Google tiene como finalidad recolectar información específica de los alumnos/as de la carrera de la Licenciatura de Psicología en cuanto a su estado anímico, y su impacto sobre su rendimiento académico para realizar el Trabajo Final Integrador, solicitado por la Universidad para acceder al título de grado. Todos los datos son confidenciales y se enmarcan en el secreto profesional (aún así no se recolectan nombres, legajos, ni nada que permita identificar al estudiante que responde el formulario). Por lo cual los estudiantes que acepten el presente Consentimiento Informado marcando la opción “he entendido y estoy de acuerdo en participar” tendrán la seguridad que los datos obtenidos serán confidenciales, y no se pedirán datos que puedan identificarlos de ninguna manera.

Si desea participar, desde ya te agradezco mucho por tu colaboración y valiosa participación en este estudio, en caso contrario puede cerrar el presente formulario sin que quede registro de ningún dato, o de su lectura del presente consentimiento.

Cuestionario Implementado

1. ¿Cuál es su edad?
2. ¿Cuál es su sexo?
 - Femenino
 - Maculino
3. ¿Con qué género se identifica?

- Mujer
- Hombre
- LGBTIQ

4. ¿Con quién vive actualmente?

- Con mi familia
- Con mi compañero/a (o pareja)
- Solo/a
- Con uno o varios compañeros/as de la facultad

5. ¿Tiene Hijos/as?

- Si
- No
- Estoy cursando un embarazo

6. ¿Se Encuentra Cursando Cuarto año de la Licenciatura de Psicología en UFLO?

- Si
- No

7. ¿En qué sede cursa sus estudios universitarios?

- Neuquén
- Cipolletti
- Anexos

8. ¿En qué Turno Cursa?

- Mañana
- Noche

9. ¿Usted Trabaja?

- Si
- No

10. Aproximadamente ¿Cuántas horas trabaja por día?

- No trabajo
- De 1 a 3 hs por día
- De 4 a 7 hs por día
- De 8 a 12 hs por día
- Más de 12 hs por día

11. ¿Cuánto tiempo debe viajar para asistir a clase?

- Menos de 10 minutos (vivo cerca)
- Entre 10 y 30 minutos
- Entre 31 y 60 minutos
- Entre 1 y 2 horas
- Más de 2 horas de viaje

12. ¿Cuántas horas por día hace ejercicio?

- No hago ejercicio en absoluto.
- Hago ejercicio irregularmente, cuando puedo hacerme el tiempo
- Hago algo de ejercicio dos o tres veces a la semana
- Hago 1 hora de ejercicio al día
- Hago más de 1 hora de ejercicio al día

13. ¿Cuántas horas duerme de corrido por la noche?

- Duermo un par de horas
- Duermo entre 2 y 4 hs
- Duermo entre 4 y 6 hs
- Duermo entre 6 y 8 hs
- Duermo más de 8 hs

14. Abajo aparecen algunas expresiones que la gente usa para describirse a sí misma.

Lea cada frase y coloque una cruz en el casillero que indique cómo se siente EN ESTE MOMENTO. No hay respuestas buenas o malas. No utilice mucho tiempo para responder cada frase, pero trate de elegir la respuesta que mejor describa SUS SENTIMIENTOS AHORA.

15. Me siento calmado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

16. Me siento seguro/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

17. Estoy tenso/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

18. Me siento disgustado/a - (contrariado/a)

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

19. Me siento cómodo/a - (estoy a gusto)

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

20. Me siento alterado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

21. Estoy preocupado/a ahora por posibles desgracias futuras

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

22. Me siento descansado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

23. Me siento angustiado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

24. Me siento cómodo/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

25. Tengo confianza en mí mismo/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

26. Me siento nervioso/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

27. Me siento agitado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

28. Me siento atado/a (como oprimido/a)

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

29. Estoy relajado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

30. Me siento satisfecho/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

31. Estoy preocupado/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

32. Me siento aturdido/a

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

33. Me siento alegre

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

34. En este momento me siento bien

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

35. Abajo aparecen algunas expresiones que la gente usa para describirse a sí misma.

Lea cada frase y coloque una cruz en el casillero que indique cómo se siente GENERAL-
MENTE. No hay respuestas buenas o malas. No utilice mucho tiempo para responder cada
frase, pero trate de elegir la respuesta que mejor describa cómo se siente GENERALMENTE.

36. Me siento bien

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

37. Me canso rápidamente

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

38. Siento ganas de llorar

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

39. Me gustaría ser tan feliz como otros/as

- Nada

- Algo
- Bastante
- Mucho

40. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

41. Me siento descansado/a.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

42. Soy una persona tranquila, serena y calmada.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

43. Siento que las dificultades se me amontonan y no las puedo superar.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

44. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia.

- Nada

- Algo
- Bastante
- Mucho

45. Soy feliz.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

46. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

47. Me falta confianza en mí mismo/a.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

48. Me siento seguro/a.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

49. No suelo afrontar las crisis o dificultades.

- Nada

- Algo
- Bastante
- Mucho

50. Me siento triste “melancólico/a”.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

51. Estoy satisfecho/a.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

52. Algunas ideas poco importantes ocupan mi cabeza y me molestan.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

53. Me afectan tanto los desengaños que no los puedo olvidar.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

54. Soy una persona estable.

- Nada

- Algo
- Bastante
- Mucho

55. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales me pongo tenso/a y agitado/a.

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

56. ¿Usted ha cursado y regularizado todas las materias correspondientes a cada año sin atrasos, según el plan de estudio?

- Si
- No

57. ¿Usted adeuda finales por rendir, de las materias que ya ha cursado y regularizado?

- Si
- No

58. ¿Usted se ha cambiado de universidad (de la UNCO u otras) a la UFLO y ha tenido que cursar materias de diferentes años?

- Si
- No

59. ¿Usted ha tenido que abandonar sus estudios, por un período de un cuatrimestre (o más), y retomarlos posteriormente?

- Si
- No

60. ¿Usted ha tenido (en algún momento) que pedir una extensión de regularidad de una materia?

- Si
- No

61. ¿Usted conoce el SAU (Servicio de acompañamiento universitario) de UFLO?

- Si, y lo he contactado
- Si, pero no lo he contactado
- No, y no sé para qué sirve

62. ¿Qué promedio general, de nota, tiene usted en su rendimiento académico contabilizando los aplazos (o finales desaprobados)?

- Menor a 4
- Entre 4 y 6
- Entre 6 y 7
- Entre 8 y 9
- Más de 9

63. ¿Qué promedio general, de nota, tiene usted en su rendimiento académico SIN contabilizar los aplazos (o finales desaprobados)?

- Menor a 4
- Entre 4 y 6
- Entre 6 y 7
- Entre 8 y 9
- Más de 9