REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Evaluación formativa y estrés académico en estudiantes universitarios: estudio correlacional

Formative assessment and academic stress in university students: A correlational study

Recibido: 05/08/2026 - **Aceptado:** 18/10/2026

Lisset Jacqueline Galindo Ramos
https://orcid.org/0009-0002-5082-0878
lgalindora@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Ica, Perú

Dante Vidal Coaguila Mayanaza
https://orcid.org/0000-0002-4866-5277
dante.coaguila@autonomadeica.edu.pe
Universidad Autónoma de Ica. Ica, Perú

Roque Garcia Palomino
https://orcid.org/0000-0003-2771-9827
C20659@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica, Perú

Jesus Fernando Flores Ormeño
https://orcid.org/0009-0003-3671-7329
jesflores71@gmail.com
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Udaliz Irene Landeo Vásquez
https://orcid.org/0009-0000-0461-9263
udalandeo@gmail.com
Universidad Nacional San Luis Gonzaga. Ica, Perú

Jorge Torres Calderón
https://orcid.org/0009-0009-9934-1596
C28240@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú. Ica, Perú

Cómo citar este artículo:
Galindo Ramos, L. J., Coaguila Mayanaza, D. V., Garcia Palomino, R., Flores Ormeño, J. F., Landeo Vásquez, U. I., & Torres Calderón, J. (2026). Evaluación formativa y estrés académico en estudiantes universitarios: estudio correlacional. *Revista InveCom*, *6*(Núm. Especial 3), 1-12. https://doi.org/10.5281/zenodo.23756050

Resumen

En el ámbito universitario, las altas exigencias académicas pueden generar estrés académico (EA), especialmente cuando los procesos de aprendizaje y evaluación no se desarrollan de manera adecuada. Por ello, resulta relevante analizar cómo la evaluación formativa (EF) puede influir en la experiencia estudiantil. En este contexto, el estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el EA y la EF en estudiantes universitarios. La investigación fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo, nivel relacional y un diseño observacional, transversal y correlacional. Participaron 390 estudiantes de los ciclos impares del Programa de Estudios de Educación Primaria, quienes

conformaron la población de estudio. Para recoger la información, se emplearon dos escalas tipo Likert: una de 27 ítems sobre la EF y otra de 20 ítems sobre el EA. Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos, mientras que su confiabilidad se estableció a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados revelaron una relación inversa y significativa entre ambas variables (ρ = -0,592; p < 0,001). Asimismo, se identificaron asociaciones inversas y significativas entre el EA y las dimensiones de la EF: autoevaluación (ρ = -0,581; p < 0,001), coevaluación (ρ = -0,520; p < 0,001) y evaluación compartida (ρ = -0,575; p < 0,001). En consecuencia, se concluye que, a medida que aumentan los niveles de evaluación formativa, tienden a disminuir los niveles de estrés académico en los estudiantes universitarios.

Palabras clave: evaluación formativa, estrés académico, educación superior.

Abstract

In the university setting, high academic demands can lead to academic stress (AS), particularly when learning and assessment processes are not implemented effectively. Therefore, it is important to examine how formative assessment (FA) may influence the student experience. In this context, the study aimed to determine the relationship between AS and FA among university students. This was a basic, quantitative study, relational in nature, with an observational, cross-sectional, and correlational design. The study population consisted of 390 students enrolled in odd-numbered semesters of the Primary Education program. Data were collected using two Likert-type scales: one containing 27 items on FA and another with 20 items on AS. Both instruments were validated through expert judgment, and their reliability was established using Cronbach's alpha coefficient. The results revealed a significant inverse relationship between the two variables (ρ = -0.592; p < 0.001). Furthermore, significant inverse associations were identified between AS and the dimensions of FA: self-assessment (ρ = -0.581; p < 0.001), peer assessment (ρ = -0.520; p < 0.001), and shared assessment (ρ = -0.575; p < 0.001). Consequently, it is concluded that as levels of formative assessment increase, levels of academic stress among university students tend to decrease.

Keywords: formative assessment, academic stress, higher education.

Introducción

El tránsito de la educación básica a la universidad plantea múltiples desafíos que pueden afectar la salud y el bienestar del estudiantado. Entre ellos destacan las dificultades emocionales derivadas de diversos factores estresantes, entre los cuales los modelos de evaluación ocupan un lugar relevante, pues influyen tanto en el aprendizaje como en el bienestar. En este marco, la evaluación formativa (EF) permite recoger, interpretar y utilizar evidencias del aprendizaje para tomar decisiones sobre los siguientes pasos de la enseñanza y, con ello, favorecer el progreso del estudiantado (Black & Wiliam, 2009).

A nivel internacional, la evaluación constituye un desafío por su impacto emocional y cognitivo. Acosta et al. (2025) señalan que puede generar niveles elevados de estrés, afectar la memoria, la atención y la autorregulación emocional, e incluso contribuir a la aparición de ansiedad y depresión. Frente a ello, Ismail et al. (2022) proponen diversificar los instrumentos evaluativos —mediante ensayos, pruebas orales o trabajos colaborativos— para reducir la presión emocional y promover la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, Valenzuela et al. (2020), a partir de una encuesta de la UNESCO, reportaron que el 51% de los docentes emplea la evaluación con fines de diagnóstico y acompañamiento, mientras que el 41% la utiliza para calificar, lo que evidencia la persistencia de un enfoque predominantemente sumativo.

En el Perú, diversos estudios advierten que la evaluación se convierte en una fuente de presión emocional y de estrés académico (EA). La Red Peruana de Universidades (2024) indica que el 40% del estudiantado enfrenta altos niveles de EA, cerca del 50% presenta ansiedad y el 39% manifiesta síntomas depresivos. En la misma línea, Espino (2024) halló que el 64,7% de los estudiantes alcanzó un nivel severo de EA, asociado a evaluaciones frecuentes y sobrecarga de tareas. De manera similar, Cassaretto et al. (2021) reportaron que el 83% de los participantes experimentó EA durante su formación, atribuido también a la constancia de las evaluaciones.

En una universidad pública peruana, se observa que el estudiantado debe adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza, comprender contenidos complejos y gestionar su tiempo frente a una elevada carga académica. A ello se suma el predominio de evaluaciones sumativas, centradas en la calificación y, en ocasiones, de carácter punitivo. La limitada aplicación de la EF dificulta la retroalimentación constructiva, la reflexión y la mejora continua. Por ello, resulta pertinente analizar la relación entre la EF y el EA en este contexto.

El vacío de conocimiento radica en la necesidad de contar con mayor evidencia sobre dicha relación, especialmente en un escenario donde predominan prácticas sumativas y, en algunos casos, punitivas. En

consecuencia, es necesario profundizar en cómo las prácticas de EF —en particular la autoevaluación (AE), la coevaluación (CE) y la evaluación compartida (EC)— se relacionan con el EA experimentado por estudiantes sometidos a altas exigencias académicas.

Desde el punto de vista teórico, el estudio aporta fundamentos conceptuales y epistemológicos sobre la EF y el EA, que podrán servir de base para investigaciones futuras. En el plano metodológico, ofrece a la comunidad científica una escala validada para medir el EA. Finalmente, desde una perspectiva práctica, sus resultados contribuirán a la toma de decisiones orientadas a fortalecer las prácticas evaluativas universitarias.

La EF y la EC favorecen el logro de mejores resultados de aprendizaje y promueven la autorregulación del estudiantado (Cantón, 2010). Este enfoque no se limita a recoger información: permite que el estudiante valore su desempeño y utilice dicha información para mejorar. Según Sadler (1989), la EF implica que el estudiante conozca los criterios de calidad, identifique la distancia entre su desempeño actual y el esperado, y emplee esa información para avanzar. Esta perspectiva se vincula con el aprendizaje autorregulado, pues la evaluación ofrece elementos para monitorear, valorar y regular el propio aprendizaje (Black & Wiliam, 2009; Clark, 2012).

En este proceso, la AE invita al estudiantado a reflexionar sobre sus procesos y resultados, así como a generar autoretroalimentación (López-Pastor et al., 2012). La CE, por su parte, supone una valoración recíproca entre pares, basada en criterios previamente establecidos, la reflexión personal y la emisión de juicios de valor (López-Pastor et al., 2012; Yan & Brown, 2017). Finalmente, la EC implica una valoración conjunta del proceso de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes, fortaleciendo la AE y el contraste de valoraciones (López-Pastor et al., 2012; Gómez & Quesada, 2017).

Por su parte, el EA es un proceso adaptativo de naturaleza psicológica que surge cuando el estudiantado enfrenta altas demandas académicas, expresándose a través de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2004). También, puede manifestarse mediante indicadores físicos y emocionales que afectan las relaciones interpersonales y el desempeño académico (Álvarez-Silva et al., 2018). Desde la perspectiva de Obregón-Morales et al. (2020), constituye un estado de cansancio o fatiga mental, o una reacción natural ante situaciones académicas complejas. Enfoques psicosociales lo explican a partir de las exigencias y presiones que experimenta el estudiante (Alfonso et al., 2015, citado en Restrepo et al., 2023).

Según el modelo sistémico cognoscitivista, el EA es un proceso mediante el cual el estudiante interactúa con el entorno académico y valora las demandas a las que se enfrenta. Cuando estas exigencias se perciben como estresores, pueden generar un desequilibrio que se expresa en síntomas, frente a los cuales el estudiante recurre a estrategias de afrontamiento para recuperar su equilibrio (Barraza, 2010). En este estudio, el EA se aborda a través de tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento (Barraza, 2004).

Los antecedentes revisados respaldan esta relación. En el ámbito internacional, se han identificado asociaciones inversas y significativas entre las prácticas de EF y el EA, de modo que los estudiantes presentan menores niveles de estrés cuando reciben retroalimentación oportuna, criterios claros y seguimiento de su aprendizaje (Blanco et al., 2025). Asimismo, la EF, la AE y la autorregulación se asocian con menor ansiedad y estrés frente a las evaluaciones (Ismail et al., 2022; Yousefi & Rezaei, 2022). En contraste, los exámenes y las evaluaciones sumativas suelen constituir fuentes de estrés y ansiedad, mientras que las prácticas metacognitivas se relacionan con menor malestar evaluativo (Acosta-Ilaño & Arráiz, 2025; Romero et al., 2020; Saldaña et al., 2023).

En el contexto peruano, Armas et al. (2023) hallaron relaciones inversas entre la EF y el EA, además de una asociación entre la ansiedad ante las evaluaciones y el bajo rendimiento académico. Rodríguez y Sánchez (2022), por su parte, identificaron la sobrecarga de tareas, la forma de evaluación y el tiempo limitado para realizar trabajos y exposiciones como principales estresores académicos. En conjunto, estos estudios evidencian el vínculo entre la EF y las manifestaciones de estrés y ansiedad, aunque persiste la necesidad de ampliar la investigación en el ámbito universitario, incorporando las dimensiones de AE, CE y EC.

A partir de la problemática descrita y del vacío identificado, se formula la siguiente pregunta principal: ¿cómo se relaciona la EF con el EA en estudiantes universitarios? De ella se deriva una pregunta específica: ¿cómo se relacionan las dimensiones de la EF —AE, CE y EC— con el EA?

En coherencia con la fundamentación teórica y los antecedentes revisados, se plantea como hipótesis general que existe una relación inversa y significativa entre la EF y el EA en estudiantes universitarios. Asimismo, se plantea que cada una de las dimensiones de la EF (AE, CE y EC) se relaciona de manera inversa y significativa con el EA.

Por tanto, el objetivo general de esta investigación es determinar la relación entre la EF y el EA en estudiantes universitarios. De manera específica, se busca analizar la relación entre las dimensiones de la EF —AE, CE y EC— y el EA.

Metodología

La investigación fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo y nivel relacional, ya que se orientó a determinar la relación entre la evaluación formativa y el estrés académico en estudiantes universitarios. Se empleó un diseño no experimental, transversal y correlacional, dado que no se manipularon las variables y los datos se recogieron en un único momento. Asimismo, se siguió el método hipotético-deductivo: se formularon hipótesis sobre la relación entre ambas variables y estas se contrastaron mediante pruebas estadísticas.

La población estuvo conformada por 390 estudiantes de los ciclos impares del Programa de Estudios de Educación Primaria de una universidad peruana. Dado que se tuvo acceso a la totalidad de la población, no fue necesario aplicar un procedimiento de muestreo. En la Tabla 1 se presenta la distribución del grupo poblacional según el ciclo académico.

Tabla 1

Distribución del grupo poblacional

Ciclo	Carrera profesional	N° estudiantes
I	Educación Primaria	85
III	Educación Primaria	85
V	Educación Primaria	80
VII	Educación Primaria	75
IX	Educación Primaria	65
Total		**390**

Para definir la participación de los estudiantes, se establecieron criterios de inclusión y exclusión, detallados en la Tabla 2. Todos los estudiantes cumplieron con los requisitos establecidos, por lo que fueron considerados en el análisis estadístico.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estar cursando estudios en la universidad.	No estar cursando estudios en la universidad.
Contar con matrícula oficial vigente.	No contar con matrícula oficial.
Participar regularmente en las actividades académicas.	No participar regularmente en las actividades académicas.
Pertenecer a los ciclos considerados para la conformación de la población.	Pertenecer a ciclos no considerados para la conformación de la población.

El estudio se desarrolló a partir de una investigación previa realizada por Galindo (2026), en la que se abordaron las mismas variables con una muestra de 100 estudiantes. Para el presente artículo, los instrumentos fueron aplicados nuevamente a la totalidad de la población accesible, integrada por 390 estudiantes de los ciclos impares del Programa de Estudios de Educación Primaria. Por tanto, los análisis aquí presentados se basan en los datos obtenidos en esta nueva aplicación.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, mediante dos escalas tipo Likert: una para medir la EF y otra para evaluar el EA. La escala de EF, diseñada por García (2022), constó de 27 ítems; mientras que la de EA, elaborada por Galindo (2026), incluyó 20 ítems. La validez de contenido de ambos instrumentos se estableció mediante el juicio de tres expertos, quienes evaluaron los ítems según su suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. A partir de sus valoraciones, se calculó la V de Aiken por dimensión, junto con sus intervalos de confianza al 95%, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
Validez de los instrumentos mediante la V de Aiken

Instrumento	Dimensión	N.º de ítems	V de Aiken	IC del 95 %
EF	Autoevaluación	9	0,95	[0,89; 0,98]
	Coevaluación	9	0,93	[0,86; 0,97]
	Evaluación compartida	9	0,96	[0,91; 0,99]
EA	Estresores	7	0,94	[0,88; 0,98]
	Síntomas	7	0,92	[0,85; 0,97]
	Estrategia de afrontamiento	6	0,93	[0,87; 0,98]

La confiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, a partir de una prueba piloto aplicada a 20 estudiantes con características similares a las de la población de estudio. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4
Confiabilidad de los instrumentos mediante el alfa de Cronbach en la muestra pilo

Instrumento	N.° de ítems	Muestra piloto	Alfa de Cronbach (α)
Evaluación formativa	27	20	0,919
Estrés académico	20	20	0,895

Con el propósito de complementar estos resultados, se evaluó la consistencia interna de ambos instrumentos en la muestra definitiva de 390 estudiantes, considerando cada variable y sus respectivas dimensiones. Los valores obtenidos se detallan en la Tabla 5.

Tabla 5
Confiabilidad de los instrumentos mediante el alfa de Cronbach en la muestra definitiva

Instrumento	Dimensión	N.º de ítems	Alfa de Cronbach (α)
EF	Autoevaluación	9	0,887
	Coevaluación	9	0,890
	Evaluación compartida	9	0,887
	Global	27	0,959
EA	Estresores	7	0,873
	Síntomas	7	0,866
	Estrategias de afrontamiento	6	0,860
	Global	20	0,952

Para interpretar los resultados, se definieron baremos que permitieron clasificar los puntajes en niveles. En la EF se consideraron los niveles bajo (27–62), regular (63–98) y bueno (99–135); en tanto que, para el EA, se establecieron los niveles bajo (20–46), medio (47–73) y alto (74–100).

Para la aplicación de los instrumentos, primero se solicitó la autorización de la institución universitaria. Posteriormente, se coordinó con los estudiantes por correo electrónico, informándoles sobre el propósito del estudio y solicitándoles su consentimiento informado. Los instrumentos se aplicaron de manera autoadministrada y en línea a través de Google Forms, lo que permitió generar automáticamente la base de datos en una hoja de cálculo. Esta información fue posteriormente codificada, organizada y preparada para su procesamiento estadístico.

El procesamiento de los datos se realizó con Microsoft Excel 2021 e IBM SPSS Statistics v29. En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo mediante tablas de contingencia, con el fin de examinar la distribución conjunta e identificar patrones entre las categorías de la EF y el EA, así como de sus dimensiones. Antes del

contraste de hipótesis, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, por tratarse de una muestra superior a 50 participantes. Dado que los resultados arrojaron una significancia inferior a 0,05, se optó por la prueba no paramétrica Rho de Spearman para contrastar las hipótesis planteadas.

Finalmente, la investigación se desarrolló respetando los principios éticos universales de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. La participación fue voluntaria y se contó con el consentimiento informado de los estudiantes; asimismo, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información. Los datos fueron utilizados con fines exclusivamente académicos y su recolección contó con la autorización institucional. Además, el estudio fue evaluado por el comité de ética de la universidad, aunque este no asignó un código de aprobación.

Resultados

Los resultados se organizan en función de los objetivos del estudio. En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo de la relación entre la evaluación formativa y el estrés académico, tanto de manera global como por dimensiones. Posteriormente, se expone la contrastación de las hipótesis mediante la prueba Rho de Spearman. En la Tabla 6 se muestra la distribución conjunta de la EF y el EA, en correspondencia con el objetivo general.

Tabla 6

Tabla cruzada entre EF y EA

		EA			
		Bajo	**Medio**	**Alto**	**Total**
EF	Bajo	3	40	42	85
		0,8%	10,3%	10,8%	21,8%
	Regular	36	135	43	214
		9,2%	34,6%	11,0%	54,9%
	Bueno	52	36	3	91
		13,3%	9,2%	0,8%	23,3%
Total		**91**	**211**	**88**	**390**
		23,3%	**54,1%**	**22,6%**	**100,0%**

Como se observa, el 54,9% del estudiantado percibe la EF en un nivel regular, el 23,3% en un nivel bueno y el 21,8% en un nivel bajo. En cuanto al EA, el 54,1% se ubica en el nivel medio, el 23,3% en el bajo y el 22,6% en el alto. Al cruzar ambas variables, destaca que el 10,8% de los estudiantes percibe una EF baja y presenta un EA alto; el 34,6% percibe una EF regular y presenta un EA medio; mientras que el 13,3% percibe una EF buena y presenta un EA bajo. Estos patrones sugieren que, a mayor percepción de EF, tiende a reducirse el nivel de EA.

En relación con el primer objetivo específico, la Tabla 7 presenta la distribución conjunta entre la autoevaluación y el EA.

Tabla 7

Tabla cruzada entre AE y EA

		EA			
		Bajo	**Medio**	**Alto**	**Total**
AE	Bajo	5	65	55	125
		1,3%	16,7%	14,1%	32,1%
	Regular	54	126	33	213
		13,8%	32,3%	8,5%	54,6%
	Bueno	32	20	0	52
		8,2%	5,1%	0,0%	13,3%
Total		**91**	**211**	**88**	**390**
		23,3%	**54,1%**	**22,6%**	**100,0%**

Los datos evidencian que el 54,6% del estudiantado percibe la AE en un nivel regular, el 13,3% en un nivel bueno y el 32,1% en un nivel bajo. Al analizar la relación entre ambas variables, se observa que el 14,1% de los estudiantes con AE baja presenta un EA alto; el 32,3% con AE regular presenta un EA medio; y el 8,2% con AE buena presenta un EA bajo. De este modo, se aprecia una tendencia similar a la identificada en la variable global.

De manera análoga, la Tabla 8 muestra la distribución conjunta entre la coevaluación y el EA, en correspondencia con el segundo objetivo específico.

Tabla 8

Tabla cruzada entre CE y EA

		EA			
		Bajo	**Medio**	**Alto**	**Total**
CE	Bajo	1	18	31	50
		0,3%	4,6%	7,9%	12,8%
	Regular	22	111	44	177
		5,6%	28,5%	11,3%	45,4%
	Bueno	68	82	13	163
		17,4%	21,0%	3,3%	41,8%
Total		**91**	**211**	**88**	**390**
		23,3%	**54,1%**	**22,6%**	**100,0%**

En este caso, el 41,8% del estudiantado percibe la CE en un nivel bueno, el 45,4% en un nivel regular y el 12,8% en un nivel bajo. Al cruzar las variables, se observa que el 7,9% de los estudiantes con CE baja presenta un EA alto; el 28,5% con CE regular presenta un EA medio; y el 17,4% con CE buena presenta un EA bajo. Estos resultados reafirman la tendencia inversa entre ambas variables.

Del mismo modo, la Tabla 9 presenta la distribución conjunta entre la evaluación compartida y el EA, en correspondencia con el tercer objetivo específico.

Tabla 9

Tabla cruzada entre EC y EA

		EA			
		Bajo	**Medio**	**Alto**	**Total**
EC	Bajo	3	41	40	84
		0,8%	10,5%	10,3%	21,5%
	Regular	35	130	45	210
		9,0%	33,3%	11,5%	53,8%
	Bueno	53	40	3	96
		13,6%	10,3%	0,8%	24,6%
Total		**91**	**211**	**88**	**390**
		23,3%	**54,1%**	**22,6%**	**100,0%**

Los hallazgos indican que el 53,8% del estudiantado percibe la EC en un nivel regular, el 24,6% en un nivel bueno y el 21,5% en un nivel bajo. Asimismo, al relacionar ambas variables, se identifica que el 10,3% de los estudiantes con EC baja presenta un EA alto; el 33,3% con EC regular presenta un EA medio; y el 13,6% con EC buena presenta un EA bajo. En conjunto, estos resultados muestran un comportamiento consistente con las dimensiones anteriores.

Una vez concluido el análisis descriptivo, se procedió a contrastar las hipótesis mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman, con un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. Se planteó como hipótesis nula (H_0) la ausencia de relación significativa entre la EF y el EA, y como hipótesis alterna (H_1) la existencia de dicha relación.

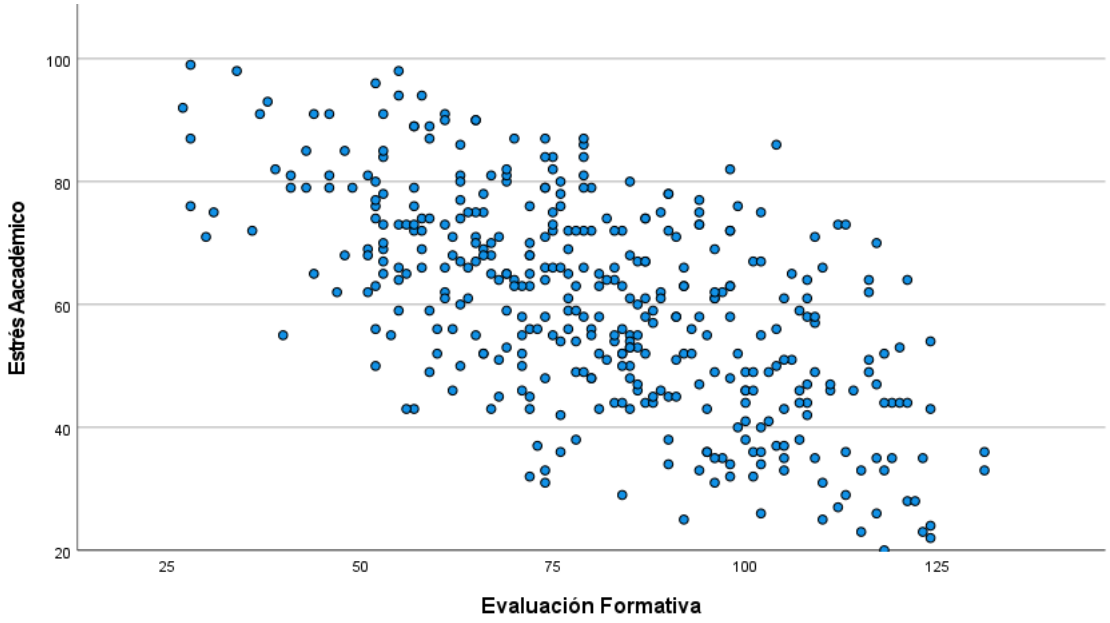
Tabla 10
Correlación entre el estrés académico y la evaluación formativa

EF	EA (Rho de Spearman)	Valor de p
General	-0,592	<0,001
AE	-0,581	<0,001
CE	-0,520	<0,001
EC	-0,575	<0,001

Los resultados evidencian una relación inversa, de grado moderado según los criterios de Schober et al. (2018), y estadísticamente significativa entre la EF y el EA (ρ = -0,592; $p < 0,001$). Al analizar las dimensiones, la AE obtuvo un ρ = -0,581 ($p < 0,001$), la CE un ρ = -0,520 ($p < 0,001$) y la EC un ρ = -0,575 ($p < 0,001$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis alterna, lo que confirma la existencia de una relación inversa y significativa entre la EF y el EA, tanto en su dimensión global como en cada una de sus dimensiones.

De forma complementaria, la Figura 1 ilustra gráficamente la relación entre ambas variables, evidenciando una tendencia descendente coherente con los coeficientes obtenidos.

Figura 1
Diagrama de dispersión de evaluación formativa por estrés académico



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la investigación

Discusión

Los resultados del estudio evidenciaron una relación inversa y moderada entre la evaluación formativa y el estrés académico (ρ = -0,592; $p < 0,001$), lo que indica que, a mayores niveles de EF, menores son los niveles de EA percibidos por el estudiantado. Este hallazgo guarda sintonía con Cardozo et al. (2023), quienes encontraron que la aplicación conjunta del aprendizaje activo y la EF se asoció con menores indicadores de estrés y ansiedad ante los exámenes, además de una mejora en el rendimiento académico (8,89 frente a 6,96; $p < 0,05$), en comparación con la metodología tradicional.

Asimismo, Ismail et al. (2022) reportaron una relación significativa entre la EF y la ansiedad ante las evaluaciones ($p < 0,05$), variable estrechamente vinculada al EA. En la misma línea, Patra et al. (2022) señalaron que la retroalimentación brindada durante la EF se asoció con menores niveles de ansiedad. Por su parte, Blondeel et al. (2024) hallaron que los estudiantes que participaron en experiencias de EF incrementaron su autoeficacia y

redujeron su ansiedad frente a los exámenes. En conjunto, estos antecedentes respaldan la relación inversa identificada, al mostrar que la EF se asocia con menores niveles de ansiedad y estrés en situaciones evaluativas.

En lo concerniente a la autoevaluación, se halló una relación inversa y moderada con el EA ($\rho = -0,581$; $p < 0,001$), lo que sugiere que niveles más altos de AE se asocian con niveles menores de EA. Este resultado se alinea con Jahara et al. (2022), quienes, en estudiantes de inglés, encontraron una relación negativa y significativa entre la AE y el EA ($r = -0,631$; $p < 0,05$), así como una vinculación entre la AE y diversas estrategias de afrontamiento del estrés.

Desde una perspectiva teórica, López-Pastor et al. (2012) señalan que la AE permite al estudiante reflexionar sobre su proceso y sus resultados de aprendizaje, y, a partir de ello, brindarse una autoretroalimentación. En esa misma línea, Black y Wiliam (2009) y Clark (2012) sostienen que la evaluación ofrece información que permite al estudiante monitorear y regular su propio aprendizaje. Por tanto, la relación inversa encontrada evidencia el carácter reflexivo y autorregulador de la AE.

Respecto a la coevaluación, se verificó una relación inversa, significativa y moderada con el EA ($\rho = -0,520$; $p < 0,001$), lo que indica que niveles más altos de CE se asocian con niveles menores de EA. En esa línea, Kjimova y Vasileva (2026) reportaron una relación inversa entre la EF y el EA ($r = -0,30$; $p < 0,01$). Aunque estos autores no analizaron la CE de manera independiente, sus hallazgos permiten contextualizar la vinculación entre las prácticas de EF y el EA.

Teóricamente, Yan y Brown (2017) explican que la CE posibilita que el estudiantado valore su desempeño y el de sus pares a partir de criterios establecidos por el docente. En consecuencia, el intercambio de observaciones y la identificación de oportunidades de mejora podrían favorecer una mejor comprensión de las exigencias académicas y un afrontamiento más efectivo de las dificultades de aprendizaje. No obstante, la relación inversa identificada no permite afirmar que la CE produzca directamente una disminución del EA.

En relación con la evaluación compartida, se encontró una relación inversa y moderada con el EA ($\rho = -0,575$; $p < 0,001$), de modo que niveles más altos de EC se asocian con niveles menores de EA. En esa dirección, Kjimova y Vasileva (2026) hallaron que la claridad de los criterios de evaluación ($r = -0,28$; $p < 0,01$) y la percepción de control sobre la evaluación ($r = -0,33$; $p < 0,001$) se relacionaron inversamente con el EA. Aunque estos aspectos no equivalen directamente a la EC, resaltan la importancia de que los estudiantes comprendan los criterios evaluativos y participen en la valoración de su aprendizaje.

Al respecto, Gómez y Quesada (2017) sostienen que la EC permite contrastar las valoraciones del docente y del estudiante, mientras que López-Pastor et al. (2012) destacan el diálogo y la comunicación como elementos centrales de este proceso. Desde esta perspectiva, la participación compartida podría facilitar la comprensión de los resultados, la identificación de dificultades y la definición de acciones de mejora.

Finalmente, es necesario considerar algunas limitaciones del estudio. Los hallazgos provienen de estudiantes de un solo programa de estudios y de una única universidad, por lo que no pueden generalizarse a otros contextos. Asimismo, al emplearse cuestionarios autoadministrados, las respuestas podrían estar influidas por sesgos de percepción. Además, el diseño no experimental, transversal y correlacional no permite establecer relaciones causales entre las variables. En consecuencia, se recomienda desarrollar estudios explicativos, mediante diseños experimentales o cuasiexperimentales, que permitan examinar si las prácticas de EF —en sus dimensiones de AE, CE y EC— contribuyen a reducir el EA en el estudiantado universitario.

Conclusiones

La relación inversa y significativa encontrada entre la evaluación formativa y el estrés académico permite sostener que, en los procesos educativos universitarios, resulta fundamental implementar técnicas y estrategias evaluativas orientadas al seguimiento y la mejora continua del aprendizaje. Estas prácticas, al considerar la relación inversa con el EA, pueden contribuir a reducir la presión percibida por el estudiantado y a promover experiencias de aprendizaje más saludables.

En este sentido, las estrategias de EF deben favorecer la participación activa del estudiante en su propia evaluación. Para ello, es necesario promover la autoevaluación, que le permita reflexionar sobre sus procesos y resultados; la coevaluación entre pares, que favorece el intercambio de observaciones y la identificación de oportunidades de mejora; y la evaluación compartida, en la que docentes y estudiantes participan conjuntamente en la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos del presente estudio aportan evidencia empírica sobre la relación entre la EF y el EA en estudiantes universitarios, y resaltan la importancia de fortalecer prácticas evaluativas formativas como una vía para acompañar el aprendizaje y favorecer el bienestar del estudiantado.

CC BY

Referencias

Acosta Echavarría, Á. A., Ramírez Eusse, J. A., Solano León, E. de J., Montoya Arenas, D. A., & Isaza Valencia, L. (2025). Correlación entre estrés académico, memoria de trabajo y atención en estudiantes universitarios de primer año. *Psicoespacios, 19*(35). https://doi.org/10.25057/21452776.1721

Acosta-Ilaño, J. L., & Arráiz de Fernández, C. (2025). Nivel de ansiedad ante evaluaciones en estudiantes universitarios de la carrera de Enfermería. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun, 9*(17), 568–588. https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/736

Álvarez-Silva, L., A., Gallegos-Luna, R. M., & Herrera-López, P. S. (2018). Estrés académico en estudiantes de tecnología superior. *Universitas*, (28), 193–209. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/15443

Armas, R., García, H., Mendoza, J., & Cruz, L. (2023). Ansiedad ante exámenes, rasgos de personalidad, autoconcepto, asertividad y su relación con el rendimiento académico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(29), 1221–1234. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.586

Barraza Macías, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Psicología Científica*, 6(2). https://psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado

Barraza Macías, A. (2010). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9*(3). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Blanco, E., Bernardo, A. B., Tuero, E., & Núñez, J. C. (2025). Academic stress, evaluation anxiety, and university dropout intention: Mediating and moderating roles for resilience. *Psicología Educativa, 31*(2), 101–109. https://doi.org/10.5093/psed2025a13

Blondeel, E., Everaert, P., & Opdecam, E. (2024). Does practice make perfect? The effect of online formative assessments on students' self-efficacy and test anxiety. *The British Accounting Review, 56*(4), 101189. https://doi.org/10.1016/j.bar.2023.101189

Cantón Mayo, I. (2010). López Pastor, V. (2009): Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias, Madrid, Narcea, 270 paginas. *Bordón. Revista de Pedagogía, 62*(1), 169–170. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29114

Cardozo, L. T., Lima, P. O., Carvalho, M. S. M., Casale, K. R., Bettioli, A. L., Azevedo, M. A. R. & Marcondes, F. K. (2023). Active learning methodology, associated to formative assessment, improved cardiac physiology knowledge and decreased pre-test stress and anxiety. *Frontiers in Physiology, 14*. https://www.frontiersin.org/journals/physiology/articles/10.3389/fphys.2023.1261199/full

Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios peruanos: Importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit, 27*(2), e482. https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.07

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 24*, 205–249. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6

Espino Sulca, J. M. (2024). *Estrés académico en los estudiantes de la Facultad de Salud Pública y Administración de la Universidad Peruana Cayetano Heredia durante la pandemia COVID-19* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional de la UPCH. https://hdl.handle.net/20.500.12866/16410

Galindo Ramos, L. J. (2026). *Evaluación formativa y estrés académico en estudiantes de una universidad pública de Lima, 2025* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/186710

García Soledad, C. A. (2022). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/95413

Gómez Ruíz, M. Á., & Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: La percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10*(2). https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/8153

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia, 12*, 40. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4

Jahara, S. F., Hussain, M., Kumar, T., Goodarzi, A., & Assefa, Y. (2022). The core of self-assessment and academic stress among EFL learners: The mediating role of coping styles. *Language Testing in Asia, 12*, 21. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00170-9

Kjimova, G., & Vasileva, S. (2026). The relationship between assessment methods and the level of academic stress among students. *Knowledge - International Journal, 74*(1), 233–235. https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/8082

López-Pastor, V. M., Fernández-Balboa, J.-M., Santos Pastor, M. L., & Fraile Aranda, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: Analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 37*(4), 453–464. https://doi.org/10.1080/02602938.2010.545868

Obregón-Morales, B., Montalván-Romero, J. C., Segama-Fabian, E., Dámaso-Mata, B., Panduro-Correa, V., & Arteaga-Livias, K. (2020). Factores asociados a la depresión en estudiantes de medicina de una universidad peruana. *Educación Médica Superior, 34*(2). https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1881

Patra, I., Alazemi, A., Al-Jamal, D., & Gheisari, A. (2022). The effectiveness of teachers' written and verbal corrective feedback (CF) during formative assessment (FA) on male language learners' academic anxiety (AA), academic performance (AP), and attitude toward learning (ATL). *Language Testing in Asia, 12*, 19. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00169-2

Red Peruana de Universidades. (2024, 10 de diciembre). *Salud mental en estudiantes de la Red Peruana de Universidades: Retorno a la presencialidad* [Informe]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://rpu.edu.pe/2024/12/10/nueva-publicacion-salud-mental-en-estudiantes-de-la-rpu-retorno-a-la-presencialidad/

Restrepo, J. E., Bedoya-Cardona, E. Y., Cuartas-Montoya, G. P., Cassaretto, M., & Vilela, P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: Mediation of cognitive-emotional regulation and social support. *Anales de Psicología, 39*(1), 62–71. https://doi.org/10.6018/analesps.472201

Rodríguez, E., & Sánchez, M. (2022). Estrés académico en estudiantes de Ciencias de la Salud en la modalidad de educación a distancia en tiempos de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21*(45), 51–69. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.003

Romero, W., Camacho, S., & Valencia, E. (2020). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios causados por la aplicación de métodos de evaluación alternativos en el aprendizaje del idioma inglés. *Explorador Digital, 4*(2), 22–33. https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/exploradordigital/article/view/1198

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Saldaña, N., Saldaña, K., García, H., López, C., & Pereyra, A. (2023). Análisis del estrés académico en estudiantes del último año de nivel medio superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(5), 691–704. https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1348

Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia, 126*(5), 1763–1768. https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864

Valenzuela, P., Henríquez, C., Cayumán, C., & Gatica, F. (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas: Caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa* [Informe]. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611

Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(8), 1247–1262. https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091

Yousefi Afrashteh, M., & Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: A path analysis. *BMC Medical Education, 22*, 38. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03118-y

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA:

1. Conceptualización: Lisset Jacqueline Galindo Ramos y Dante Vidal Coaguila Mayanaza.
2. Curación de datos: Lisset Jacqueline Galindo Ramos y Roque García Palomino.
3. Análisis formal: Dante Vidal Coaguila Mayanaza y Roque García Palomino.
4. Investigación: Lisset Jacqueline Galindo Ramos y Jesús Fernando Flores Ormeño.
5. Metodología: Lisset Jacqueline Galindo Ramos, Dante Vidal Coaguila Mayanaza y Jorge Torres Calderón.

6. Dirección del proyecto: Lisset Jacqueline Galindo Ramos.
7. Recursos: Lisset Jacqueline Galindo Ramos y Dante Vidal Coaguila Mayanaza.
8. Supervisión: Dante Vidal Coaguila Mayanaza y Jorge Torres Calderón.
9. Validación: Dante Vidal Coaguila Mayanaza y Udaliz Irene Landeo Vásquez.
10. Visualización: Roque García Palomino y Jesús Fernando Flores Ormeño.
11. Redacción - borrador original: Lisset Jacqueline Galindo Ramos y Dante Vidal Coaguila Mayanaza.
12. Redacción - corrección de pruebas y edición: Lisset Jacqueline Galindo Ramos, Dante Vidal Coaguila Mayanaza, Roque García Palomino, Jesús Fernando Flores Ormeño y Udaliz Irene Landeo Vásquez.

DECLARACIÓN DE USO DE IA

Se utilizó la inteligencia artificial de manera ética y responsable como herramienta de apoyo para la búsqueda de información, la construcción de las ecuaciones de búsqueda y la realización de consultas. Su uso no sustituyó la labor de los investigadores en el proceso investigativo, el análisis de los datos ni la interpretación de los resultados.