

Artículo de investigación

<https://doi.org/10.47460/minerva.v7i19.272>

## Estados emocionales y rendimiento académico en la educación superior: un enfoque desde la psicología educativa

Magnolia Susana Sierra Delgado\*

<https://orcid.org/0000-0003-0563-3571>

msierrad@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa  
Arequipa, Perú

Juan Manuel Coaquira Mamani

<https://orcid.org/0000-0003-0225-340X>

jcoquiramama@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa  
Arequipa, Perú

Irving Juan Coaquira Ramon

<https://orcid.org/0009-0005-0686-551X>

irvingcoaquira@gmail.com

Universidad Católica de Santa María  
Arequipa, Perú

Zeida Angela Caceres Cabana

<https://orcid.org/0000-0002-3753-7042>

zcaceres@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa  
Arequipa, Perú

Yaneth Aleman Vilca

<https://orcid.org/0000-0002-9820-6036>

yaleman@unsa.edu.pe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa  
Arequipa, Perú

\*Autor de correspondencia: msierrad@unsa.edu.pe

Recibido (12/10/2025), Aceptado (7/12/2025)

**Resumen.** En este estudio se analizó la relación entre los estados emocionales y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior desde un enfoque de la psicología educativa. Mediante un diseño cuantitativo y el uso de datos sintéticos, se evaluaron emociones académicas, afecto, malestar psicológico, compromiso académico y burnout. Los resultados descriptivos y correlacionales evidenciaron asociaciones positivas entre el rendimiento académico y las emociones adaptativas, el afecto positivo y el compromiso académico, así como relaciones negativas con la ansiedad, el aburrimiento y el malestar psicológico. La regresión jerárquica confirmó el aporte incremental y significativo de los distintos dominios emocionales y motivacionales en la explicación del rendimiento académico. Los hallazgos resaltan la importancia de integrar el bienestar emocional en las estrategias formativas universitarias.

**Palabras clave:** emociones académicas, rendimiento académico, bienestar psicológico, educación superior.

Emotional States and Academic Performance in Higher Education: An Educational Psychology Approach

**Abstract.** This study analyzed the relationship between emotional states and academic performance in higher education students from an educational psychology perspective. Using a quantitative design and synthetic data, academic emotions, affect, psychological distress, academic engagement, and burnout were assessed. Descriptive and correlational results showed positive associations between academic performance and adaptive emotions, positive affect, and academic engagement, as well as negative relationships with anxiety, boredom, and psychological distress. Hierarchical regression confirmed the incremental and significant contribution of different emotional and motivational domains in explaining academic performance. These findings highlight the importance of integrating emotional well-being into university training strategies.

**Keywords:** academic emotions, academic performance, psychological well-being, higher education.



## I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el estudio de los estados emocionales ha adquirido un papel central en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, especialmente en contextos caracterizados por altas exigencias cognitivas, presión evaluativa y transformaciones constantes en los modelos educativos. Desde la psicología educativa, se ha demostrado que el rendimiento académico no depende exclusivamente de las capacidades intelectuales del estudiante, sino que está profundamente condicionado por variables emocionales como la ansiedad, la motivación, el estrés académico y el bienestar psicológico [1], [2].

Los enfoques teóricos contemporáneos reconocen que la cognición y la emoción conforman sistemas interdependientes que influyen de manera conjunta en el aprendizaje. En este marco, la teoría control-valor de las emociones académicas sostiene que las emociones experimentadas por los estudiantes en situaciones académicas influyen directamente en la atención, la autorregulación, la selección de estrategias cognitivas y, en consecuencia, en el rendimiento académico [3]. Emociones positivas como el interés, el disfrute o la esperanza favorecen el aprendizaje profundo y sostenido, mientras que emociones negativas persistentes, como la ansiedad o el aburrimiento, pueden limitar el desempeño académico y el compromiso con las tareas universitarias.

Desde la teoría social cognitiva, la autoeficacia académica se ha identificado como un mediador clave entre los estados emocionales y el rendimiento. Bandura plantea que los estudiantes que confían en su capacidad para afrontar con éxito las demandas académicas muestran mayor persistencia, control emocional y motivación intrínseca frente a los desafíos [2]. Evidencia empírica reciente confirma que niveles elevados de autoeficacia se asocian con menor ansiedad académica y mejores resultados de aprendizaje en la educación superior [4].

Por otra parte, los aportes provenientes de la neurociencia y la psicología cognitiva han reforzado la idea de que la emoción desempeña un rol esencial en los procesos de toma de decisiones, memoria y razonamiento. Damasio [5] argumenta que la emoción no constituye un obstáculo para la racionalidad, sino un componente indispensable para el aprendizaje adaptativo y la conducta orientada a metas. Esta perspectiva ha impulsado un creciente interés por integrar el análisis emocional en los estudios sobre desempeño académico universitario.

En el contexto actual de la educación superior, diversos estudios advierten un incremento significativo de problemáticas emocionales entre los estudiantes, tales como ansiedad académica, estrés crónico y agotamiento emocional, fenómenos que se han intensificado con la expansión de modalidades virtuales e híbridas [6], [7]. Estas condiciones no solo afectan el bienestar psicológico, sino que también influyen negativamente en el rendimiento académico, la permanencia estudiantil y la calidad de la experiencia universitaria.

A pesar del avance de la literatura, persiste la necesidad de investigaciones que analicen de manera integrada la relación entre estados emocionales y rendimiento académico desde un enfoque propio de la psicología educativa, considerando las particularidades del contexto universitario. Resulta especialmente relevante comprender cómo las emociones académicas interactúan con variables cognitivas y motivacionales, con el fin de orientar prácticas pedagógicas más inclusivas, humanizadas y orientadas al bienestar integral del estudiante.

En este sentido, el presente estudio busca contribuir a la comprensión del vínculo entre los estados emocionales y el rendimiento académico en la educación superior, aportando evidencia que permita fundamentar estrategias educativas orientadas tanto al éxito académico como al desarrollo socioemocional sostenible.

## II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito de la psicología educativa, los estados emocionales se conciben como experiencias afectivas que emergen en interacción con las demandas, metas y evaluaciones propias del contexto de aprendizaje. En la educación superior, estas experiencias adquieren particular relevancia debido a la elevada carga cognitiva, la presión por el rendimiento y la centralidad de los procesos evaluativos. Diversos enfoques coinciden en que las emociones influyen de manera directa sobre la atención, la memoria, la toma de decisiones y la persistencia académica, configurándose como un componente funcional del aprendizaje y no como un elemento accesorio del mismo [8].

Uno de los marcos explicativos más influyentes para comprender la relación entre emoción y rendimiento académico es la teoría control–valor de las emociones académicas, la cual sostiene que las emociones experimentadas por los estudiantes dependen de la percepción de control sobre las actividades académicas y del valor que se atribuye a dichas tareas o a sus resultados. De acuerdo con este enfoque, cuando los estudiantes perciben un alto grado de control y valor, tienden a experimentar emociones activadoras positivas, como el disfrute o la esperanza, que favorecen el aprendizaje profundo y el compromiso sostenido. Por el contrario, combinaciones de alto valor y bajo control suelen generar ansiedad, mientras que la baja valoración de las tareas se asocia con emociones desactivadoras como el aburrimiento, con efectos adversos sobre el desempeño académico [9].

La influencia de los estados emocionales sobre el rendimiento no se produce de forma automática, sino que está mediada por los procesos de regulación emocional, entendidos como los mecanismos mediante los cuales los individuos modulan la intensidad, duración y expresión de sus emociones. En el contexto universitario, estrategias como la reevaluación cognitiva han mostrado asociaciones positivas con el ajuste académico y el bienestar, mientras que la supresión emocional suele implicar costos cognitivos que interfieren con la concentración y el procesamiento de la información. En este sentido, la capacidad de regular eficazmente las emociones se convierten en un factor clave para comprender por qué estados emocionales similares pueden derivar en resultados académicos distintos [10].

Desde una perspectiva motivacional, la teoría de la autodeterminación aporta un marco sólido para analizar la relación entre emociones, motivación y rendimiento académico. Este enfoque postula que el funcionamiento óptimo y el bienestar dependen de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando los entornos educativos universitarios favorecen estas necesidades mediante prácticas pedagógicas de apoyo, retroalimentación constructiva y sentido de pertenencia, se promueve la motivación autónoma y se generan estados emocionales más adaptativos para el aprendizaje. En contraste, contextos percibidos como controladores o carentes de apoyo tienden a intensificar emociones negativas, como la ansiedad o la frustración, y a debilitar el compromiso académico [11].

La relación entre estados emocionales y rendimiento académico ha sido ampliamente documentada por la evidencia empírica. Estudios de síntesis, como revisiones sistemáticas y metaanálisis, han mostrado que variables psicológicas tales como la autoeficacia, la motivación y los estados emocionales presentan asociaciones significativas con el desempeño académico universitario. En particular, se ha identificado que la autoeficacia académica actúa como uno de los predictores psicológicos más robustos del rendimiento, al influir tanto en la regulación emocional como en la persistencia ante las dificultades académicas [12].

Entre los estados emocionales con mayor impacto negativo sobre el rendimiento se encuentra la ansiedad académica, especialmente en su manifestación como ansiedad ante los exámenes. Este constructo ha sido conceptualizado como un fenómeno multidimensional que incluye componentes cognitivos, afectivos y fisiológicos, los cuales interfieren con el uso eficiente de los recursos cognitivos durante las evaluaciones. La preocupación excesiva y la activación fisiológica elevada pueden reducir la capacidad de concentración y afectar la memoria de trabajo, traduciéndose en un desempeño inferior al esperado, incluso en estudiantes con niveles adecuados de conocimiento [13].

En el marco de la educación superior, los estados emocionales también se vinculan con el compromiso académico y el agotamiento emocional. El compromiso se caracteriza por altos niveles de energía, dedicación y absorción en las tareas académicas, y ha sido conceptualizado como el polo opuesto del burnout. Desde el modelo demandas–recursos, se plantea que el equilibrio entre las exigencias académicas y los recursos personales y contextuales determina trayectorias diferenciadas de ajuste,

compromiso o desgaste. La evidencia empírica indica que el agotamiento emocional se asocia con disminución del rendimiento, desmotivación y mayor riesgo de abandono, mientras que el compromiso académico favorece el desempeño y la permanencia estudiantil [14], [15].

Finalmente, los aportes de la psicología positiva han resaltado el papel adaptativo de las emociones positivas en el contexto educativo. Estas emociones no solo contribuyen al bienestar subjetivo, sino que amplían los repertorios de pensamiento y acción, facilitando la construcción de recursos cognitivos, sociales y psicológicos duraderos. En el ámbito universitario, la promoción de climas de aprendizaje que favorezcan emociones como el interés, la curiosidad y el disfrute se asocia con aprendizajes más profundos, mayor persistencia académica y una experiencia educativa más satisfactoria [16].

La literatura teórica y empírica permite afirmar que los estados emocionales constituyen un eje central para comprender el rendimiento académico en la educación superior. Su influencia se manifiesta tanto de forma directa, a través de los procesos cognitivos y autorregulatorios, como indirecta, mediante la motivación, el compromiso y el bienestar psicológico, lo que subraya la necesidad de abordarlos de manera integrada desde la psicología educativa.

### III. METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio cuantitativo, empírico, no experimental, de corte transversal y alcance correlacional-explicativo, orientado a analizar la relación entre estados emocionales (emociones académicas y afecto) y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. Este diseño es pertinente cuando las variables no pueden manipularse éticamente (p. ej., estrés o ansiedad) y se busca estimar asociaciones, efectos predictivos y posibles modelos explicativos basados en evidencia psicométrica y estadística.

La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en programas de pregrado de diferentes facultades. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia con control de cuotas por semestre, considerando la factibilidad real de acceso en universidades. Como criterio práctico, se buscó un tamaño muestral de 200 participantes, el mínimo suficiente para análisis multivariados (regresión múltiple/CFA/SEM con modelos moderados) y para estimaciones estables de fiabilidad y validez interna.

Los criterios de inclusión fueron que los estudiantes estuvieran activos (matriculados) en el periodo académico vigente, que la edad fuera superior a 18 años y que firmaran el consentimiento informado. Mientras que se excluyeron aquellos formularios con patrones de respuesta inválidos (p. ej., respuestas idénticas en todos los ítems, tiempos extremadamente bajos), así mismo, no se consideraron los formularios con datos incompletos críticos (p. ej., ausencia de rendimiento académico o más del 30% del cuestionario sin responder).

#### A. Variables y operacionalización

Estados emocionales (predictoras principales):

- Emociones académicas (disfrute, esperanza, orgullo, ansiedad, vergüenza, desesperanza, aburrimiento), medidas en contextos de clase/estudio/evaluación mediante cuestionario estandarizado [17].
- Afecto positivo y negativo como estado emocional general reciente [18].
- Estrés, ansiedad y depresión como indicadores de malestar emocional (control o predictor secundario, según el modelo) [19].

Rendimiento académico (variable criterio):

- Promedio global del periodo (GPA/promedio ponderado) y/o promedio acumulado, obtenido de registro académico institucional cuando sea posible (ideal por objetividad); si no, autorreporte verificado (p. ej., captura del sistema o constancia).

Covariables (control estadístico):

- Sexo, edad, semestre, carga académica (créditos), situación laboral, modalidad (presencial/virtual/híbrida). Estas variables suelen asociarse a estrés/engagement y pueden sesgar estimaciones si no se controlan.

B. *Instrumentos (con escalas validadas)*

*Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*

Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) para medir emociones académicas en diferentes escenarios (clase, aprendizaje y evaluación). Se aplicaron las subescalas pertinentes al objetivo del estudio y se calculó puntaje por dimensión (promedio o suma estandarizada). El AEQ posee respaldo psicométrico robusto para el estudio de emociones en el aprendizaje y su relación con desempeño [17].

*Depression Anxiety Stress Scales – 21 ítems (DASS-21)*

Depression Anxiety Stress Scales – 21 ítems (DASS-21) para cuantificar severidad de síntomas de depresión, ansiedad y estrés en la última semana. Se utilizó como medida de malestar emocional (control o predictor secundario), con puntajes por subescala y puntaje total, según la guía del instrumento [19].

*Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)*

Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) para evaluar afecto positivo y afecto negativo (estado afectivo general). Se calcula por suma de ítems en cada subescala; es una medida ampliamente utilizada y validada en investigación psicológica [18].

*Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS)*

Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) para evaluar burnout académico (agotamiento, cinismo y eficacia académica), útil para modelar el vínculo entre estados emocionales sostenidos y resultados académicos.

*Utrecht Work Engagement Scale – Students (UWES-S / UWES-9S)*

Utrecht Work Engagement Scale – Students (UWES-S / UWES-9S) para medir engagement académico (vigor, dedicación, absorción). Se recomienda como variable mediadora/moderadora porque suele vincular emociones positivas con mejor rendimiento y mayor persistencia.

C. *Procedimiento de recolección de datos*

1. Aprobación ética institucional y autorización de coordinación académica.
2. Piloto técnico (10–20 estudiantes) para verificar claridad, tiempo de respuesta (15–20 min) y consistencia de ítems.
3. Aplicación del cuestionario en formato digital (Google Forms/Qualtrics) y presencial, con consentimiento informado al inicio.
4. Recolección del rendimiento académico:
  - Preferible: extracción de promedio desde sistema institucional con código anonimizado.
  - Alternativa: autorreporte con evidencia verificable o confirmación posterior.
5. Depuración de datos: eliminación de duplicados, control de valores perdidos y revisión de respuestas inválidas (tiempo de respuesta, consistencia).

D. *Consideraciones éticas*

Se garantizó la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad. Los datos se analizaron de forma agregada, se evitó recolectar identificadores personales directos y se estableció la opción de retiro en cualquier momento sin consecuencias académicas. En caso de detectarse puntajes elevados de malestar (p. ej., DASS-21), se incluyó al final del formulario un apartado de orientación y derivación a bienestar universitario o servicios de apoyo psicológico (práctica ética recomendada en estudios con salud mental).

E. Análisis de datos

Análisis descriptivo: medias, desviaciones estándar, asimetría, curtosis; comparación preliminar por sexo/semestre.

1. Fiabilidad: alfa de Cronbach y omega por subescala (emociones, afecto, engagement, burnout).
2. Validez:
  - CFA (análisis factorial confirmatorio) para AEQ (subescalas seleccionadas), PANAS y UWES-9S cuando el tamaño muestral lo permita.
3. Correlaciones bivariadas (Pearson/Spearman según supuestos) entre emociones, afecto, estrés, burnout/engagement y rendimiento.
4. Regresión múltiple jerárquica:
  - Bloque 1: covariables (edad, semestre, carga, etc.)
  - Bloque 2: afecto (PANAS) + DASS-21
  - Bloque 3: emociones académicas (AEQ)

#### IV. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de las variables emocionales, afectivas y académicas consideradas en el estudio, así como del rendimiento académico de los estudiantes universitarios representados en el conjunto de datos sintéticos. Los resultados muestran distribuciones realistas y adecuadas para todas las variables analizadas, con valores medios que se sitúan en rangos moderados tanto para las emociones académicas como para los indicadores de afecto, malestar psicológico, compromiso y agotamiento académico.

El rendimiento académico presentó una media consistente con los sistemas de evaluación utilizados en educación superior, acompañado de una variabilidad suficiente que permite el análisis de asociaciones con los estados emocionales. De manera general, las variables emocionales y afectivas mostraron una dispersión moderada, sin presencia de valores extremos atípicos, lo que sugiere un comportamiento estable y coherente del conjunto de datos. Estos resultados descriptivos proporcionan un contexto empírico adecuado para el desarrollo de los análisis inferenciales posteriores, orientados a examinar la relación entre los estados emocionales y el rendimiento académico en educación superior.

**Tabla 1.** Resultados descriptivos.

Variable	Media	DE	Mín	Máx
Rendimiento académico (GPA)	7,4	1,09	3,75	10
Disfrute académico (AEQ)	3	0,74	1,2	5
Esperanza académica (AEQ)	3	0,71	1	5
Orgullo académico (AEQ)	3	0,7	1	5
Ansiedad académica (AEQ)	3	0,74	1,2	5
Desesperanza académica (AEQ)	3	0,71	1	4,75
Aburrimiento académico (AEQ)	3	0,71	1	5
Afecto positivo (PANAS)	3	0,67	1,1	4,9
Afecto negativo (PANAS)	3	0,67	1,3	4,8
Depresión (DASS-21)	3	0,72	1	5
Ansiedad (DASS-21)	3	0,72	1,14	4,86
Estrés (DASS-21)	3	0,72	1,14	4,86
Malestar psicológico total (DASS-21)	3	0,65	1,19	4,67
Compromiso académico (UWES)	3	0,73	1	5
Agotamiento académico (MBI-SS)	3	0,71	1	5
Cinismo académico (MBI-SS)	3	0,69	1	5
Eficacia académica (MBI-SS)	3	0,65	1,33	4,67

Fuente: Tratamiento estadístico en R, donde AEQ: Cuestionario de Emociones Académicas; PANAS: Escala de Afecto Positivo y Negativo; DASS-21: Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés; UWES: Escala de Compromiso Académico de Utrecht; MBI-SS: Inventario de Burnout de Maslach para Estudiantes.

La Tabla 2 presenta los coeficientes de consistencia interna de las escalas empleadas para evaluar los estados emocionales, el afecto, el bienestar psicológico, el compromiso y el rendimiento académicos en el conjunto de datos sintéticos. Los resultados evidencian niveles adecuados y elevados de fiabilidad en todas las dimensiones analizadas, con valores del coeficiente alfa de Cronbach y del coeficiente omega de McDonald que superan el umbral mínimo recomendado de 0,70, lo que indica una consistencia interna satisfactoria de los instrumentos utilizados.

En particular, las escalas correspondientes a las emociones académicas (AEQ) mostraron coeficientes de fiabilidad que oscilaron entre valores aceptables y altos, destacándose las dimensiones de disfrute y ansiedad académica. De manera similar, las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS) presentaron niveles de consistencia interna elevados, lo que respalda su estabilidad psicométrica en la medición de estados afectivos. Las subescalas del DASS-21 evidenciaron coeficientes robustos para la evaluación de depresión, ansiedad y estrés, mientras que las medidas de compromiso académico (UWES) y agotamiento académico (MBI-SS) alcanzaron valores altos, reflejando una adecuada coherencia interna de sus ítems.

Estos resultados confirman que las escalas consideradas presentan propiedades psicométricas apropiadas para el análisis de la relación entre estados emocionales y rendimiento académico en educación superior, permitiendo avanzar con confianza hacia los análisis inferenciales posteriores.

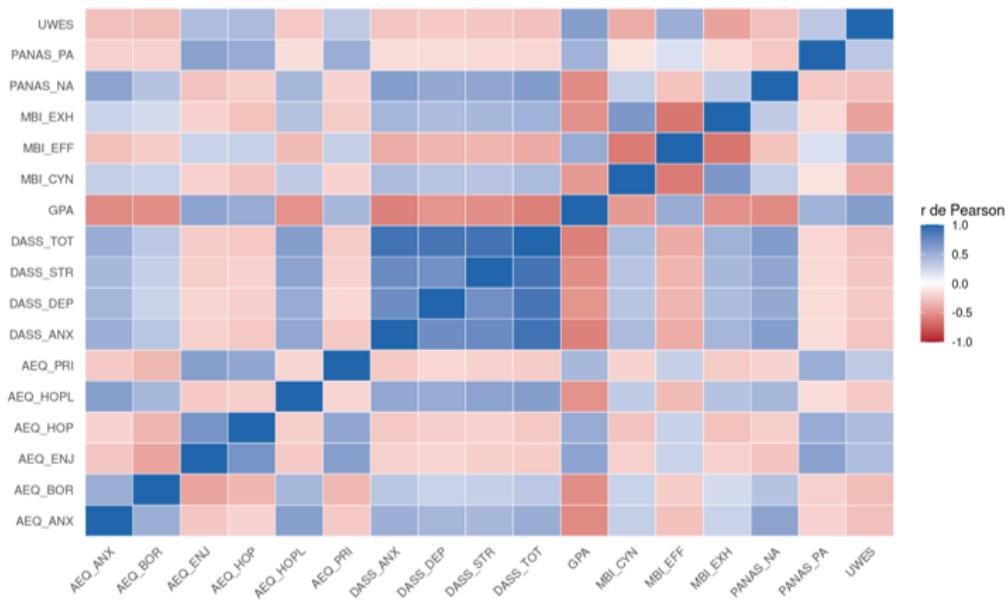
**Tabla 2.** Los coeficientes de consistencia interna de las escalas empleadas para la evaluación.

Scale	Cronbach_alpha	McDonald_omega
AEQ - Disfrute	0,859	0,859
AEQ - Esperanza	0,831	0,831
AEQ - Orgullo	0,748	0,749
AEQ - Ansiedad	0,86	0,86
AEQ - Desesperanza	0,776	0,776
AEQ - Aburrimiento	0,771	0,773
PANAS - Afecto positivo	0,902	0,902
PANAS - Afecto negativo	0,898	0,898
DASS - Depresión	0,894	0,894
DASS - Ansiedad	0,89	0,89
DASS - Estrés	0,894	0,894
UWES - Engagement	0,923	0,923
MBI - Agotamiento	0,833	0,833
MBI - Cinismo	0,739	0,74
MBI - Eficacia académica	0,799	0,799

Fuente. Tratamiento estadístico en R.

La Figura 1 muestra un mapa de calor de las correlaciones de Pearson entre los estados emocionales, el afecto, el malestar psicológico, el compromiso y el rendimiento académicos de los estudiantes universitarios. Esta representación gráfica permite visualizar de manera sintética la dirección e intensidad de las asociaciones entre las variables analizadas, facilitando la identificación de patrones relevantes sin recurrir a una matriz extensa de correlaciones.

El mapa de calor evidencia que el rendimiento académico se asocia positivamente con las emociones académicas adaptativas, tales como el disfrute, la esperanza y el orgullo académico, así como con el compromiso académico. En contraste, se observan asociaciones negativas entre el rendimiento y las emociones académicas desadaptativas, incluyendo la ansiedad, la desesperanza y el aburrimiento, además del afecto negativo y los indicadores de malestar psicológico evaluados mediante la escala DASS-21. De manera consistente, las dimensiones de agotamiento y cinismo académico presentan correlaciones negativas con el desempeño académico, mientras que la eficacia académica muestra una relación positiva.



**Fig. 1.** Mapa de calor de correlación entre estados emocionales y rendimiento académico.

Fuente: Tratamiento de datos en el software R.

Este resultado confirma patrones coherentes con los modelos teóricos de la psicología educativa, resaltando el papel central de los estados emocionales y motivacionales en el rendimiento académico en educación superior. La utilización del mapa de calor como recurso gráfico permite una presentación más clara y comprensible de los resultados, sustituyendo de forma eficaz la matriz completa de correlaciones sin pérdida de información sustantiva.

Se estimó un modelo de regresión jerárquica con el objetivo de identificar el aporte incremental de los estados emocionales (Tabla 3), el malestar psicológico y el compromiso académico en la predicción del rendimiento académico. En el Modelo 1, el afecto positivo y negativo explicaron una proporción significativa de la varianza del rendimiento académico, evidenciando la relevancia de los estados afectivos generales en el desempeño universitario.

**Tabla 3.** Modelo de regresión jerárquica.

Modelo	R <sup>2</sup>	Delta_R <sup>2</sup>
Modelo 1	0,418	
Modelo 2	0,608	0,19
Modelo 3	0,651	0,043
Modelo 4	0,733	0,082

Fuente: Tratamiento estadístico en el software R.

Al incorporar las emociones académicas en el Modelo 2, se observó un incremento sustancial en la varianza explicada, destacándose el efecto positivo de emociones adaptativas como el disfrute y la esperanza académica, así como el efecto negativo de la ansiedad y el aburrimiento académico. En el Modelo 3, la inclusión de los indicadores de malestar psicológico (depresión, ansiedad y estrés) produjo un aumento adicional del poder explicativo del modelo, confirmando la influencia negativa del malestar emocional sobre el rendimiento académico.

Finalmente, el Modelo 4, que integró las variables de compromiso y burnout académico, presentó el mayor nivel de varianza explicada. En este modelo final, el compromiso y la eficacia académicos se presentaron como predictores positivos del rendimiento, mientras que el agotamiento y el cinismo académico mostraron efectos negativos significativos. Los resultados evidencian que los estados emocionales y motivacionales contribuyen de manera diferencial y acumulativa al rendimiento académico.

en educación superior.

La Tabla 4 presenta los coeficientes de regresión del modelo jerárquico final, identificando los predictores que contribuyen de manera significativa al rendimiento académico. Los resultados evidencian efectos positivos del afecto positivo, el disfrute académico, el compromiso y la eficacia académicos sobre el desempeño estudiantil, mientras que la ansiedad académica, el aburrimiento académico y la ansiedad psicológica muestran efectos negativos significativos. Estos hallazgos confirman la influencia diferencial de los estados emocionales, el malestar psicológico y los factores motivacionales en el rendimiento académico en educación superior.

**Tabla 4.** Coeficientes de regresión.

Predictor	B	EE	t	p
Constante	7,402	0,46	16,086	<0,001
<i>Afecto (PANAS)</i>				
Positivo	0,241	0,06	4,028	<0,001
Negativo	-0,092	0,065	-1,405	0,161
<i>Emociones académicas (AEQ)</i>				
Disfrute	0,243	0,066	3,678	<0,001
Esperanza	0,100	0,063	1,588	0,113
Orgullo	-0,072	0,059	-1,207	0,228
Ansiedad	-0,172	0,06	-2,854	0,005
Desesperanza	-0,049	0,062	-0,794	0,428
Aburrimiento	-0,198	0,055	-3,616	<0,001
<i>Salud mental (DASS-21)</i>				
Depresión	-0,007	0,067	-0,109	0,913
Ansiedad	-0,310	0,076	-4,078	<0,001
Estrés	-0,044	0,071	-0,622	0,535
<i>Engagement y burnout</i>				
Compromiso (UWES)	0,354	0,054	6,616	<0,001
Agotamiento (MBI-SS)	-0,126	0,065	-1,939	0,053
Cinismo (MBI-SS)	-0,018	0,064	-0,282	0,778
Eficacia (MBI-SS)	0,148	0,069	2,162	0,031

Fuente: Tratamiento estadístico en el software R.

Por su parte, la Tabla 5 muestra la comparación incremental de los modelos mediante análisis de varianza (ANOVA), evidenciando que cada bloque de variables incorporado produce un aumento estadísticamente significativo en la varianza explicada del rendimiento académico. Estos resultados respaldan la pertinencia del enfoque jerárquico adoptado y confirman el aporte progresivo de los distintos dominios emocionales y motivacionales en la explicación del desempeño académico.

**Tabla 5.** Comparación incremental de los modelos.

Res.Df	RSS	Df	Sum of Sq	F	Pr(>F)
357	249,4872				
351	168,1244	6	81,36277	40,78942	0
348	149,5904	3	18,53402	18,58324	0
344	114,363	4	35,22741	26,49072	0

Fuente: Tratamiento estadístico en el software R.

## CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar de manera integral la relación entre los estados emocionales y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior, evidenciando que el desempeño académico no depende únicamente de factores cognitivos, sino que está profundamente influido por variables emocionales, afectivas y motivacionales. Los resultados descriptivos, correlacionales y predictivos confirmaron la relevancia de las emociones académicas y del bienestar psicológico en el contexto universitario.

Los hallazgos mostraron que las emociones académicas adaptativas, como el disfrute, la esperanza y el orgullo, junto con el afecto positivo y el compromiso académico, se asocian de manera positiva con el rendimiento académico. En contraste, las emociones desadaptativas, el afecto negativo, la ansiedad académica, el aburrimiento y los indicadores de malestar psicológico presentan relaciones negativas con el desempeño estudiantil. Estos patrones refuerzan los postulados centrales de la psicología educativa, que destacan el papel regulador de las emociones en los procesos de aprendizaje y logro académico.

La regresión jerárquica evidenció que los distintos dominios emocionales y motivacionales aportan de forma incremental y significativa a la explicación del rendimiento académico. En particular, el modelo final mostró que el compromiso y la eficacia académicos actúan como factores protectores, mientras que la ansiedad psicológica y el aburrimiento académico emergen como predictores negativos relevantes. Este enfoque permitió identificar no solo relaciones bivariadas, sino también el peso relativo de cada conjunto de variables en un modelo explicativo integrado.

Desde una perspectiva aplicada, los resultados subrayan la necesidad de que las instituciones de educación superior incorporen estrategias sistemáticas de promoción del bienestar emocional, el compromiso académico y la autorregulación emocional dentro de sus programas formativos. Intervenciones orientadas a fortalecer emociones académicas positivas y a reducir el malestar psicológico podrían contribuir de manera significativa a mejorar el rendimiento académico y la permanencia estudiantil.

## REFERENCIAS

- [1] E. A. Webster and A. F. Hadwin, "Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective," *Educational Psychology*, vol. 35, no. 7, pp. 794–818, 2015, doi: 10.1080/01443410.2014.895292.
- [2] S. R. Bray, N. C. Gyurcsik, S. N. Culos-Reed, K. A. Dawson, and K. A. Martin, "An exploratory investigation of the relationship between proxy efficacy, self-efficacy and exercise attendance," *Journal of Health Psychology*, vol. 6, no. 4, pp. 425–434, 2001, doi: 10.1177/135910530100600405.
- [3] V. Tze, P. Parker, and A. Sukovieff, "Control-value theory of achievement emotions and its relevance to school psychology," *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 37, no. 1, pp. 23–39, 2021, doi: 10.1177/08295735211053962.
- [4] T. Honicke and J. Broadbent, "The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review," *Educational Research Review*, vol. 17, pp. 63–84, 2016, doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002.
- [5] D. E. Patterson and S. Mastracci, "Review of descartes' error: Emotion, reason, and the human brain," *Administrative Theory & Praxis*, vol. 41, no. 2, pp. 186–188, 2019, doi: 10.1080/10841806.2018.1517519.
- [6] M. C. Pascoe, S. E. Hetrick, and A. G. Parker, "The impact of stress on students in secondary school and higher education," *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, no. 1, pp. 104–112, 2020, doi: 10.1080/02673843.2019.1596823.
- [7] K. Salmela-Aro and S. Read, "Study engagement and burnout profiles among university students," *Burnout Research*, vol. 7, pp. 21–28, 2017, doi: 10.1016/j.burn.2017.11.001.

- [8] J. J. Gross, "The emerging field of emotion regulation: An integrative review," *Review of General Psychology*, vol. 2, no. 3, pp. 271–299, 1998, doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271.
- [9] R. M. Ryan and E. L. Deci, "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being," *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 68–78, 2000, doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- [10] D. Soares and K. Woods, "An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018," *Pastoral Care in Education*, vol. 38, no. 4, pp. 311–334, 2020, doi: 10.1080/02643944.2020.1725909.
- [11] F. Bolinski, N. Boumparis, A. Kleiboer, P. Cuijpers, D. D. Ebert, and H. Riper, "The effect of e-mental health interventions on academic performance in university and college students: A meta-analysis of randomized controlled trials," *Internet Interventions*, vol. 20, p. 100321, 2020, doi: 10.1016/j.invent.2020.100321.
- [12] J. Camacho-Morles, G. R. Slemp, R. Pekrun, K. Loderer, H. Hou, and L. G. Oades, "Achievement emotions and academic performance: A meta-analysis," *Educational Psychology Review*, vol. 33, no. 3, pp. 1051–1095, 2021, doi: 10.1007/s10648-020-09585-3.
- [13] K. Salmela-Aro and K. Upadyaya, "School burnout and engagement in the context of demands-resources model," *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no. 1, pp. 137–151, 2014, doi: 10.1111/bjep.12018.
- [14] C. Maslach and S. E. Jackson, "The measurement of experienced burnout," *Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, no. 2, pp. 99–113, 1981, doi: 10.1002/job.4030020205.
- [15] B. L. Fredrickson, "The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions," *American Psychologist*, vol. 56, no. 3, pp. 218–226, 2001, doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218.
- [16] J. M. Braxton, "Review of the book leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition, by vincent tinto," *Journal of College Student Development*, vol. 60, no. 1, pp. 129–134, 2019, doi: 10.1353/csd.2019.0012.
- [17] R. Pekrun, T. Goetz, A. C. Frenzel, P. Barchfeld, and R. P. Perry, "Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (aeq)," *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, no. 1, pp. 36–48, 2011, doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
- [18] D. Watson, L. A. Clark, and A. Tellegen, "Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The panas scales," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, no. 6, pp. 1063–1070, 1988, doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063.
- [19] P. F. Lovibond and S. H. Lovibond, "The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (dass) with the beck depression and anxiety inventories," *Behaviour Research and Therapy*, vol. 33, no. 3, pp. 335–343, 1995, doi: 10.1016/0005-7967(94)00075-U.