



FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

TRABAJO DE TITULACIÓN

Modalidad Proyecto de Investigación

TEMA

Caracterización de la influencia del estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicología, ULEAM, 2025.

Estudiante:

Guido Jahir Marcillo Peñafiel

Tutor:

Psi. Clin. Shirley B. Silva Murillo

Periodo 2025-2

Certificado de Autoría

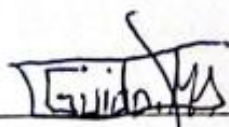
Manta, 15 de febrero de 2026

Yo, Guido Jahir Marcillo Peñafiel con C.I.1314629476, estudiante de la Carrera de Psicología en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, libre y voluntariamente declaro, que el presente Proyecto de Titulación:

“Caracterización de la influencia del estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicología, ULEAM, 2025.”


Este trabajo ha sido desarrollado en conformidad con los principios éticos y académicos correspondientes.

Atentamente,



Guido Jahir Marcillo Peñafiel

C.I. 1314629476

 Uleam <small>ELOY ALFARO DE MANABÍ</small>	NOMBRE DEL DOCUMENTO: CERTIFICADO DE TUTOR(A).	CÓDIGO: PAT-04-F-004
	PROCEDIMIENTO: TITULACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO BAJO LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR	REVISIÓN: 1 Página 1 de 1

CERTIFICACIÓN

En calidad de docente tutora de la Facultad de CIENCIAS DE LA SALUD de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, CERTIFICO:

Haber dirigido, revisado y aprobado preliminarmente el Trabajo de Integración Curricular bajo la autoría del estudiante Guido Jahir Marcillo Peñafiel, legalmente matriculado/a en la carrera de Psicología, período académico 2025-2026 (2), cumpliendo el total de 384 horas, cuyo tema del proyecto es "Caracterización de la Influencia del Estado Emocional en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Carrera de Psicología, Uleam 2025."

La presente investigación ha sido desarrollada en apego al cumplimiento de los requisitos académicos exigidos por el Reglamento de Régimen Académico y en concordancia con los lineamientos internos de la opción de titulación en mención, reuniendo y cumpliendo con los méritos académicos, científicos y formales, y la originalidad del mismo, requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación del tribunal de titulación que designe la autoridad competente.

Particular que certifico para los fines consiguientes, salvo disposición de Ley en contrario.

Lugar, 23 de enero de 2026.

Lo certifico,



Psi. Clin. Shirley B. Silva Murillo, MSc.
Docente Tutora

Dedicatoria

Este logro es el resultado de muchos encuentros. A todas las personas que, a lo largo de mi camino, dejaron una huella con su apoyo, su compañía y sus gestos oportunos, tienen mi gratitud silenciosa pero sincera.

Dedico este proyecto a mi novia, por ser refugio y equilibrio. Su amor, constancia y apoyo real me dieron la estabilidad necesaria para enfocarme, crecer y alcanzar mis metas. A mi familia, por ser siempre base y presencia.

Y, sobre todas las cosas, a mi madre: el amor mi vida y origen de todo, nada de esto habría sido posible sin su amor infinito y su incansable entrega.

De manera especial, dedico esta investigación a todas aquellas personas que creen en la importancia de la salud mental como eje fundamental del desarrollo humano y académico, y a los estudiantes que, pese a las dificultades emocionales, continúan esforzándose por alcanzar sus metas.

Agradecimientos

Agradezco a la gente que se cruzó en mi camino, algunos compartiendo de su tiempo, otros de su apoyo, otros simplemente no se fueron cuando las cosas se complicaron, eso fue suficiente.

Gracias por hacer que este trayecto no se sintiera tan solo.

A mi novia, que estuvo cuando había cansancio, cuando faltaba claridad y cuando el ánimo decaía. Su apoyo fue real, constante, sin promesas vacías. Ayudó a que todo se ordenara, a que pudiera concentrarme y seguir adelante. Tenerla al lado marcó la diferencia.

A mi familia, por estar, por sostenerme de la manera que cada uno pudo. No todo se dice, pero se siente.

Y, sobre todo, a mi madre. Ella estuvo siempre. Cuando no había respuestas, cuando no había certezas, cuando parecía que no alcanzaba... Su esfuerzo, su constancia y su amor hicieron posible que llegara hasta aquí. Nada de esto existiría sin ella. Todo empieza y termina ahí, es la luz de mi vida.

Índice General

CERTIFICACIÓN	¡Error! Marcador no definido.
Dedicatoria	4
Agradecimientos	5
Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
Planteamiento del problema	16
Justificación	18
Hipótesis de investigación	19
Hipótesis general	19
Hipótesis específicas	20
Hipótesis nula	20
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
Capítulo I: Marco teórico	21
Estado emocional: fundamentos conceptuales y teóricos	21
Rendimiento académico en contextos universitarios	21
Rendimiento académico desde la psicología educativa	22
Relación entre estado emocional y rendimiento académico	22
Factores de riesgo y de protección emocional en estudiantes universitario	24
Revisión de investigaciones relevantes.....	24
Estado emocional y su definición desde la psicología cognitiva	25
Teorías sobre las emociones	26
Relación entre emociones y aprendizaje.....	27
Postura teórica integradora del estudio	28
Capítulo II: Metodología	30
Enfoque de investigación.....	30
Tipo de estudio.....	30
Postura Epistemológica.....	31
Población y muestra	32
Operacionalización de variables	33
Técnicas e Instrumentos.....	35
1. Escala PANAS (Positive and Negative Affect Schedule):.....	35

2. Inventario de Depresión de Beck - Segunda edición (BDI-II):	35
3. Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico:	35
Técnicas de análisis de datos.	36
Procedimiento del estudio.....	37
Validez del estudio.....	37
Manejo y análisis de los datos	38
Consideraciones éticas del estudio.....	39
Limitaciones del estudio	40
Plan de trabajo o cronograma	40
Análisis e interpretación de datos.....	42
Objetivo 1: Identificar los estados emocionales predominantes en los estudiantes de Psicología.....	42
Objetivo 2: Evaluar el nivel de rendimiento académico en función de variables sociodemográficas.....	43
Objetivo 3: Generar propuestas de acompañamiento psicoeducativo sustentadas en los hallazgos de la investigación.....	43
Inventario de Depresión de Beck - Segunda edición (BDI-II):	44
Discusión	115
Conclusiones	119
Recomendaciones	121
Bibliografía	122
Anexos.....	125

Índice de tablas

Tabla 1.....	44
Tabla 2.....	45
Tabla 3.....	47
Tabla 4.....	48
Tabla 5.....	49
Tabla 6.....	51
Tabla 7.....	52
Tabla 8.....	53
Tabla 9.....	54
Tabla 10.....	55
Tabla 11.....	56
Tabla 12.....	58
Tabla 13.....	59
Tabla 14.....	60
Tabla 15.....	61
Tabla 16.....	62
Tabla 17.....	64
Tabla 18.....	65
Tabla 19.....	66
Tabla 20.....	67
Tabla 21.....	68
Tabla 22.....	70
Tabla 23.....	71
Tabla 24.....	72
Tabla 25.....	73
Tabla 26.....	74
Tabla 27.....	75
Tabla 28.....	77
Tabla 29.....	78
Tabla 30.....	79
Tabla 31.....	80
Tabla 32.....	81
Tabla 33.....	82

Tabla 34.....	84
Tabla 35.....	85
Tabla 36.....	86
Tabla 37.....	87
Tabla 38.....	88
Tabla 39.....	89
Tabla 40.....	90
Tabla 41.....	92
Tabla 42.....	94
Tabla 43.....	95
Tabla 44.....	96
Tabla 45.....	97
Tabla 46.....	98
Tabla 47.....	100
Tabla 48.....	101
Tabla 49.....	102
Tabla 50.....	103
Tabla 51.....	104
Tabla 52.....	106
Tabla 53.....	107
Tabla 54.....	108
Tabla 55.....	109
Tabla 56.....	110
Tabla 57.....	111
Tabla 58.....	112
Tabla 59.....	113

Índice de gráficos

Gráfico 1.....	44
Gráfico 2.	45
Gráfico 3.....	47
Gráfico 4.....	49
Gráfico 5.....	50
Gráfico 6.....	51
Gráfico 7.	52
Gráfico 8.....	53
Gráfico 9.....	54
Gráfico 10.....	56
Gráfico 11.....	57
Gráfico 12.	58
Gráfico 13.	59
Gráfico 14.	60
Gráfico 15.	61
Gráfico 16.....	63
Gráfico 17.....	64
Gráfico 18.	65
Gráfico 19.	66
Gráfico 20.	67
Gráfico 21.....	68
Gráfico 22.	70
Gráfico 23.	71
Gráfico 24.	72
Gráfico 25.....	73
Gráfico 26.	74
Gráfico 27.	76
Gráfico 28.	77
Gráfico 29.	78
Gráfico 30.	79
Gráfico 31.....	80
Gráfico 32.	81
Gráfico 33.	83

Gráfico 34.	85
Gráfico 35.	85
Gráfico 36.	86
Gráfico 37.	87
Gráfico 38.	88
Gráfico 39.	89
Gráfico 40.	91
Gráfico 41.	92
Gráfico 42.	94
Gráfico 43.	95
Gráfico 44.	96
Gráfico 45.	97
Gráfico 46.	99
Gráfico 47.	100
Gráfico 48.	101
Gráfico 49.	102
Gráfico 50.	103
Gráfico 51.	104
Gráfico 52.	106
Gráfico 53.	107
Gráfico 54.	108
Gráfico 55.	109
Gráfico 56.	110
Gráfico 57.	111
Gráfico 58.	113
Gráfico 59.	113

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el estado emocional y los niveles de depresión en estudiantes de la carrera de Psicología, así como su relación con el rendimiento académico, se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de la carrera de Psicología, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y, para la recolección de datos se utilizaron la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS), el Inventario de Depresión de Beck y una ficha sociodemográfica y de rendimiento académico. Los resultados evidenciaron la presencia de niveles moderados de afecto positivo y afecto negativo en los estudiantes, así como la existencia de niveles leves y moderados de depresión en un grupo significativo de la muestra. Se observó también que los estudiantes con mayores niveles de afecto negativo y sintomatología depresiva tendieron a presentar un menor rendimiento académico, mientras que aquellos con mayor afecto positivo mostraron un mejor desempeño académico. Estos hallazgos permitieron concluir que el estado emocional y la depresión constituyeron factores relevantes en el bienestar psicológico y académico de los estudiantes universitarios, resaltando la necesidad de fortalecer estrategias de promoción y prevención en salud mental dentro del contexto universitario.

Palabras clave: estado emocional, depresión, rendimiento académico.

Abstract

This study aimed to analyze the emotional state and levels of depression in Psychology students, as well as their relationship with academic performance. It employed a quantitative approach with a non-experimental, descriptive-correlational, cross-sectional design. The sample consisted of 150 Psychology students, selected through non-probability convenience sampling. Data collection was carried out using the Positive and Negative Affect Scale (PANAS), the Beck Depression Inventory, and a sociodemographic and academic performance questionnaire. The results revealed moderate levels of both positive and negative affect in the students, as well as mild to moderate levels of depression in a significant portion of the sample. It was also observed that students with higher levels of negative affect and depressive symptoms tended to have lower academic performance, while those with higher levels of positive affect showed better academic performance. These findings led to the conclusion that emotional state and depression were significant factors in the psychological and academic well-being of university students, highlighting the need to strengthen mental health promotion and prevention strategies within the university context.

Keywords: emotional state, depression, academic performance.

Introducción

El estado emocional y la salud mental de los estudiantes universitarios fueron reconocidos como aspectos fundamentales del bienestar psicológico, debido a su influencia directa en el rendimiento académico, la adaptación al entorno educativo y las relaciones interpersonales. Según autores como Cassaretto et al. (2021), la salud emocional no solo influye en la estabilidad del individuo, sino que condiciona los procesos cognitivos y la persistencia académica. Durante la formación universitaria, los estudiantes enfrentaron diversas exigencias académicas, personales y sociales que influyeron en la aparición de emociones positivas y negativas, así como en la presencia de síntomas asociados a la depresión.

La Organización Mundial de la Salud (2022) advirtió que los trastornos emocionales en jóvenes han ido en aumento significativo, afectando el desempeño académico global, y en el ámbito regional, diversas investigaciones previas en Latinoamérica abordaron el estudio del estado emocional y la depresión en población universitaria, evidenciando que el afecto positivo y el afecto negativo constituyeron dimensiones centrales del bienestar emocional, mientras que la sintomatología relacionada con la depresión estaba asociada con dificultades en la motivación, la concentración y el rendimiento académico (Vivas et al., 2020). Estos resultados permitieron identificar qué tanto factores como la carga académica, el estrés y las demandas evaluativas, influyeron significativamente en el estado emocional de los estudiantes.

En el contexto local, el problema de investigación se centró en la necesidad de analizar el estado emocional y los niveles de depresión en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), considerando que una inadecuada gestión emocional podía afectar tanto su bienestar psicológico como su rendimiento académico. Por ello, el objetivo general del estudio fue analizar el estado emocional y la depresión en estudiantes

universitarios, a partir de las dimensiones de afecto positivo, afecto negativo y los niveles de sintomatología depresiva, así como su relación con el rendimiento académico.

Esta investigación se justificó por aporte teórico y práctico, ya que permitió generar información empírica sobre variables emocionales en estudiantes de la carrera de Psicología, contribuyendo a la comprensión sobre el bienestar psicológico en el contexto universitario. Los resultados sirvieron como base para el diseño de estrategias de promoción de la salud mental y prevención de riesgos psicosociales dirigidos a la población estudiantil de la ULEAM.

Finalmente, para una mejor comprensión, el presente trabajo se ha estructurado de la siguiente manera: se inicia con el planteamiento del problema y los objetivos; posteriormente, se desarrolla el marco teórico con las variables de estudio; se detalla la metodología empleada; y se concluye con la presentación de resultados, su discusión, las conclusiones y las recomendaciones finales.

Planteamiento del problema

En el contexto universitario actual, los estudiantes enfrentan múltiples exigencias académicas, personales y sociales que repercuten directamente en su bienestar psicológico y en su rendimiento académico. La literatura científica más reciente (García-Alandete et al., 2021; Lozano-Díaz et al., 2020) sostiene que el éxito estudiantil es un fenómeno multicausal donde lo emocional y la autorregulación juegan un rol determinante en la nueva normalidad educativa, por lo que esta relación captó la atención global, poniendo en evidencia que las emociones desempeñan un papel determinante en el proceso de aprendizaje al influir directamente en la motivación y la capacidad para hacer frente a desafíos académicos.

Investigaciones como la de Valenzuela y López (2022) nos permiten entender este contexto desde un nivel internacional, ya que han explorado cómo la gestión emocional predice el éxito académico, encontrando que estudiantes con mayor autorregulación reportan promedios más elevados. En Europa estudios de la última década destacan que el miedo y la ansiedad tienen una relación adversa con el desempeño, subrayando la urgencia de intervenciones tempranas (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Revisiones bibliográficas como la de Gracia Solís et al. (2021) afirman que la inteligencia emocional es un factor esencial para el equilibrio emocional.

En el ámbito latinoamericano, la problemática se vuelve más específica. En la Universidad Andina del Cusco, León Ramírez (2021) investigó a estudiantes de Psicología, revelando que muchos carecían de habilidades emocionales para enfrentar las exigencias de la carrera, lo que afectaba su desempeño. En el contexto ecuatoriano, esta tendencia se confirma con lo hallado en la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH, 2023), donde se reportó una correlación positiva significativa entre las habilidades emocionales y las calificaciones, validando la relevancia de este fenómeno en el sistema educativo superior nacional.

Sin embargo, a pesar de que investigaciones como las de Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2020) señalan que las emociones influyen en procesos cognitivos clave como la atención y la memoria, en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) persiste un vacío de información. Específicamente en la carrera de Psicología, se observa una creciente preocupación por los efectos que la ansiedad, el estrés o la desmotivación tienen en los estudiantes, pero no se han encontrado estudios publicados en los últimos cinco años que caractericen esta relación de forma sistemática y rigurosa en el entorno manabita. La ausencia de datos locales actualizados impide comprender cómo varían estas emociones según los niveles de formación o qué factores actúan como protectores en esta población específica.

A partir de esta problemática general, surge una pregunta:

- ¿Cuál es la relación entre el estado emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicología de la ULEAM en 2025?

Estas preguntas permiten delimitar la investigación hacia una caracterización de la influencia del estado emocional en el rendimiento académico, partiendo del reconocimiento de una problemática empírica observable, contextualizada y teóricamente sustentada con evidencias contemporáneas. El abordaje de este fenómeno mediante un proceso investigativo riguroso permitirá aportar insumos inéditos para la ULEAM, útiles tanto para la comprensión del fenómeno como para la mejora de las prácticas académicas y de acompañamiento emocional al interior de la carrera.

Justificación

El presente estudio se justifica por la creciente necesidad de comprender el papel que desempeña el estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, especialmente en carreras que implican una alta exigencia emocional como Psicología.

La presente investigación contribuye al cuerpo teórico existente al ofrecer un análisis contextualizado y empírico sobre cómo las emociones inciden en el desempeño estudiantil, la literatura científica demostró que variables como la ansiedad, la desmotivación o el estrés interfieren con las funciones cognitivas clave; memoria, atención o la planificación, afectando negativamente el rendimiento en contextos académicos.

Si hablamos desde el nivel institucional la investigación cobra relevancia al ofrecer datos que pueden orientar la implementación de estrategias de acompañamiento emocional y programas psicoeducativos dentro de la universidad, puesto que los resultados podrán servir como insumo para el diseño de políticas a futuro de intervenciones tempranas, espacios de contención emocional y acciones preventivas que fortalezcan el bienestar de los alumnos, en consecuencia, favorecer así su permanencia y éxito académico.

El enfoque ético y social aborda el estado emocional como un punto crucial del proceso de aprendizaje responde a una visión integral de la educación superior, en la cual se reconoce al alumno como un sujeto complejo, que tiene necesidades emocionales, necesidades que deben ser consideradas en la planificación y evaluación académica, para esto la caracterización de estos estados emocionales permitirá no solo identificar problemáticas, sino también visibilizar la relevancia de una formación que promueva la salud mental.

Hipótesis de investigación

En el presente estudio se parte del supuesto de que el estado emocional de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) influye significativamente en su rendimiento académico. Se considera que emociones como la ansiedad, el estrés, la tristeza y la desmotivación pueden actuar como factores de riesgo, afectando negativamente la concentración, la motivación y la capacidad de los estudiantes para cumplir con las exigencias académicas. Por otro lado, se contempla la existencia de recursos emocionales positivos, como la autorregulación, la resiliencia y la inteligencia emocional, que pueden funcionar como factores protectores y favorecer un mejor desempeño académico.

Esta teoría se sustenta en la literatura científica, demostrando que las emociones desempeñan un papel crucial en los procesos de aprendizaje, existen también investigaciones previas en contextos universitarios que son similares y han evidenciado correlaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento de los estudiantes, así como la importancia de implementar estrategias de acompañamiento emocional dentro de las instituciones de educación superior. Se considera que la influencia del estado emocional sobre el rendimiento académico varía según el semestre que cursen los alumnos, esto debido a los diferentes docentes y exigencias académicas que se presentaran a lo largo de su carrera.

Hipótesis general

H1: Los estudiantes de la carrera de Psicología de la ULEAM que presentan estados emocionales negativos (como ansiedad, desmotivación o estrés) tienden a alcanzar un rendimiento académico inferior en comparación con aquellos que tienen estados emocionales positivos (confianza, tranquilidad y motivación).

Hipótesis específicas

H1a: Existe una relación significativa entre la presencia de emociones negativas y bajos promedios académicos en los estudiantes de Psicología de la ULEAM.

H1b: El nivel de influencia del estado emocional sobre el rendimiento académico varía en función del semestre académico que cursan los estudiantes de Psicología de la ULEAM.

H1c: La aparición de recursos emocionales positivos (resiliencia y autorregulación) actúa como factor de protección ante el bajo rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Psicología de la ULEAM, 2025.

Hipótesis nula

H0: No se evidencia una relación relevante entre el estado emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Psicología de la ULEAM durante el año 2025.

Objetivo general

Caracterizar la influencia del estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la ULEAM durante el año 2025.

Objetivos específicos

Identificar los estados emocionales predominantes en los estudiantes de la carrera de Psicología.

Evaluar el nivel de rendimiento académico en función de variables sociodemográficas.

Generar propuestas de acompañamiento psicoeducativo sustentadas en los hallazgos de la investigación.

Capítulo I: Marco teórico

Estado emocional: fundamentos conceptuales y teóricos

El estado emocional se define en la actualidad como un constructo multidimensional que amalgama respuestas neurofisiológicas, evaluaciones subjetivas y tendencias de comportamiento. Las emociones no deben entenderse como reacciones aisladas, sino como procesos dinámicos de valoración cognitiva. En este proceso, el estudiante universitario interpreta los estímulos del entorno y les asigna un significado que determina su respuesta emocional. Esta interpretación es crucial, ya que, el estado emocional resultante actúa como un filtro que puede facilitar u obstaculizar el procesamiento de la información (Páez y Martínez, 2020).

Las emociones positivas, como la gratitud, el entusiasmo y la serenidad, favorecen a un estado de apertura mental. Según Bisquerra (2021), estas emociones incrementan los recursos atencionales, permitiendo al estudiante integrar nuevos conocimientos con mayor facilidad. En contraposición, el estado emocional negativo persistente como la tristeza, el miedo o la apatía genera un desgaste psicofisiológico. Cuando el estudiante permanece en estos estados, su capacidad de concentración disminuye, debido a que gran parte de su energía cognitiva se destina a la gestión de la angustia emocional en lugar de centrarse en el aprendizaje académico.

Rendimiento académico en contextos universitarios

El rendimiento académico en el nivel superior es un fenómeno complejo que refleja el grado de éxito de un estudiante en relación con los objetivos curriculares. Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2020) argumentan que este constructo no es estático ni puramente numérico; es el resultado de la interacción entre variables personales (esfuerzo, aptitud), sociales (entorno familiar) e institucionales (calidad docente). En la universidad, el rendimiento es la

medida de la eficacia con la que el estudiante transforma la información recibida en competencias profesionales.

En la región latinoamericana, el rendimiento se ve fuertemente influenciado por la capacidad de adaptación. Como se menciona en Lozano et al. (2020), indica que la transición a la educación superior suele estar marcada por una crisis de identidad y autonomía. Aquellos estudiantes que consiguen establecer estrategias de afrontamiento efectivas y mantienen un estado emocional equilibrado suelen presentar trayectorias académicas exitosas, mientras que la carencia de respaldo emocional comúnmente lleva a la desmotivación en sus estudios.

Rendimiento académico desde la psicología educativa

Desde la perspectiva de la psicología educativa, el desempeño se basa en el Modelo de Aprendizaje Autorregulado (Zimmerman y Schunk, 2023). Según este modelo los estudiantes exitosos son aquellos que se involucran activamente en su proceso de aprendizaje a nivel metacognitivo y emocional. La autorregulación significa que el estudiante es capaz de monitorear sus estados de ánimo; por ejemplo, si siente frustración, aplica técnicas para calmarse y seguir estudiando.

Como señalan García-Alandete et al. (2021), la psicología educativa contemporánea pone especial énfasis en el "compromiso académico" (engagement). Un estudiante comprometido emocionalmente con su carrera muestra una mayor persistencia y un rendimiento superior. Por lo tanto, evaluar el rendimiento únicamente mediante el promedio de notas es insuficiente; es necesario considerar la percepción subjetiva de autoeficacia, es decir, qué tan capaz se siente el estudiante de superar las tareas propuestas.

Relación entre estado emocional y rendimiento académico

La relación entre el estado emocional y el rendimiento académico ha sido objeto de considerable atención en la investigación científica, destacando que ambos constructos mantienen una interacción dinámica y bidireccional. El estado emocional tiene un impacto directo en procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria, la motivación y la autorregulación, los cuales son determinantes del desempeño académico.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, se considera que las emociones actúan como reguladoras del pensamiento y el comportamiento, afectando como los estudiantes perciben y responden a las demandas académicas. Emociones positivas como el entusiasmo, la energía y el interés fomentan la motivación interna, la persistencia frente a los obstáculos y el compromiso de la educación, por otro lado, emociones negativas como la ansiedad, la tristeza o el estrés prolongado pueden obstaculizar la capacidad de concentración, llevar a la evasión de tareas y afectar negativamente el rendimiento académico.

El cerebro humano no separa el aprendizaje de la afectividad. Según Auerbach et al. (2022) muestran que el estrés negativo provoca una saturación de la memoria operativa. Cuando un estudiante de Psicología experimenta niveles altos de afecto negativo, su capacidad para analizar teorías complejas se ve reducida por la interferencia de pensamientos intrusivos de fracaso.

Por el contrario, el afecto positivo actúa como un lubricante cognitivo. Investigaciones recientes han hallado que los estados de ánimo óptimos fomentan el pensamiento divergente y la creatividad. En consecuencia, el rendimiento académico es, en gran medida, el reflejo del equilibrio emocional. Si el estudiante se siente seguro y motivado, sus funciones ejecutivas planificación, organización y toma de decisiones operan a su máxima capacidad, facilitando la obtención de promedios elevados.

Factores de riesgo y de protección emocional en estudiantes universitario

El estado emocional de los estudiantes universitarios se ve influenciadas por una serie de variables de riesgo y protección, tanto individuales como contextuales. Los factores de riesgo incluyen el aislamiento social, la falta de redes de apoyo, la presión académica excesiva, el bajo nivel socioeconómico, y la presencia de antecedentes familiares de problemas emocionales. Estos elementos están fuertemente relacionados con la aparición de síntomas de ansiedad o depresión, así como con un desempeño académico deficiente y, en algunos casos, pensamientos suicidas (Johnson y Lester, 2020).

El entorno universitario de la ULEAM presenta desafíos específicos que actúan como factores de riesgo. De acuerdo con Johnson y Lester (2020), la exposición constante a situaciones clínicas de alto impacto emocional y la presión evaluativa constante pueden derivar en fatiga por compasión o sintomatología depresiva. La falta de redes de apoyo sólidas y la inestabilidad económica también se configuran como riesgos que predisponen al bajo rendimiento.

No obstante, existen factores de protección que mitigan estos efectos. La resiliencia, definida por Masten (2021) como la capacidad de adaptación positiva a pesar de la adversidad, es el factor protector por excelencia. Junto a ella, la autoeficacia y el apoyo social percibido (de docentes y compañeros) crean un escudo protector. Un estudiante que se siente apoyado y capaz tiende a ver los exámenes no como amenazas, sino como retos, lo que mejora drásticamente sus resultados académicos.

Revisión de investigaciones relevantes

En el ámbito nacional, investigaciones como el de la UNACH (2023) han subrayado que el estrés académico en Ecuador ha escalado debido a las nuevas exigencias de la educación

híbrida. Los hallazgos muestran que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con el promedio general, sugiriendo que "sentirse bien ayuda a estudiar mejor". A nivel internacional, Finkelstein et al. (2020) destacan que la regulación emocional basada en la atención plena ha demostrado ser una de las herramientas más eficaces para reducir la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de ciencias de la salud.

En el contexto latinoamericano, estudios como las de Mónica et al. (2018), en población universitaria ecuatoriana, revelan que el estrés académico está vinculado con la sobrecarga de tareas, la falta de tiempo para el autocuidado, y la presión familiar. Estas circunstancias tienen un impacto adverso tanto en la salud mental como en el rendimiento académico.

Zhang et al. (2018) mostraron que estilos de vida inadecuados “como la privación del sueño, la mala alimentación o el sedentarismo” se relacionan con un desempeño académico deficiente. Otros estudios, como los de Finkelstein-Fox et al. (2018), señalan que la regulación emocional y la atención plena son herramientas efectivas para enfrentar situaciones estresantes en la vida universitaria.

Estado emocional y su definición desde la psicología cognitiva

El estado emocional se entiende desde la psicología cognitiva como el conjunto de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que una persona experimenta ante determinados estímulos, influyendo directamente en la percepción, el aprendizaje y la toma de decisiones. Según Páez y Martínez-Sánchez (2020), “las emociones no solo acompañan el pensamiento, sino que lo modulan, orientando la atención y los procesos de memoria hacia estímulos emocionalmente relevantes” (p. 122). Esto significa que el estado emocional no es un fenómeno separado del pensamiento racional, sino que interactúa continuamente con él,

facilitando o dificultando actividades cognitivas complejas como el estudio, la planificación o la resolución de problemas.

Esta interacción entre emoción y cognición se explica porque las emociones actúan como filtros que dirigen la atención hacia ciertos aspectos del entorno que son relevantes para la persona, afectando así la forma en que se procesa y recuerda la información (Páez & Martínez-Sánchez, 2020), de esta manera, las emociones positivas pueden favorecer la concentración y la retención de información, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad o la tristeza, pueden interferir con la memoria y disminuir la capacidad de atención y toma de decisiones.

En resumen, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el estado emocional es fundamental en el proceso de pensamiento, y afecta de manera directa el desempeño académico y el aprendizaje, ya que influye en como los estudiantes manejan y responden a las exigencias cognitivas y emocionales dentro del ámbito educativo.

Teorías sobre las emociones

Una de las primeras teorías importantes es la propuesta por James y Lange, quienes sugieren que las emociones surgen como una respuesta a cambios fisiológicos en el cuerpo. Según esta teoría, primero se produce una reacción corporal ante un estímulo, y posteriormente se experimenta la emoción como consecuencia de dicha respuesta fisiológica (Bisquerra, 2021).

El desarrollo en el estudio emocional ha permitido superar las visiones puramente biológicas. Actualmente, la Teoría Bifactorial, respaldada por autores como Páez y Martínez-Sánchez (2020), propone que la experiencia emocional surge de la interacción entre una activación fisiológica y una etiqueta cognitiva que el individuo otorga basándose en el contexto. Para los estudiantes de la ULEAM, esto significa que la aceleración cardíaca antes de una

exposición puede interpretarse como "ansiedad paralizante" o como "entusiasmo por el logro", dependiendo de sus recursos cognitivos previos.

De esta forma, la emoción es el resultado de una combinación entre una respuesta corporal y un proceso evaluativo que le da significado a esa activación (Páez & Martínez-Sánchez, 2020). Por otro lado, Daniel Goleman (2021), ha desarrollado la teoría de la inteligencia emocional, que va más allá de la simple experiencia de emociones. El autor propone que las emociones pueden ser reconocidas, comprendidas y reguladas de manera consciente, habilidades que resultan esenciales en contextos académicos y personales. Estas competencias emocionales favorecen el autocontrol, la perseverancia y la automotivación, aspectos clave para el éxito académico y el bienestar psicológico.

Relación entre emociones y aprendizaje

Las emociones ejercen una influencia directa y significativa sobre el proceso de aprendizaje. Según Bisquerra (2021), las emociones positivas, como la alegría o el entusiasmo, facilitan aspectos fundamentales para el aprendizaje, tales como la atención sostenida, la memoria y una actitud favorable hacia el estudio. Estas emociones generan un ambiente interno que promueve la motivación y la disposición para enfrentar las tareas académicas con mayor energía y compromiso. En contraste, las emociones negativas, como la ansiedad o la tristeza, pueden obstaculizar el desempeño cognitivo al interferir con la concentración, la retención de información y la capacidad para resolver problemas, dificultando así el aprendizaje efectivo.

Este fenómeno puede analizarse desde un enfoque neurocientífico, dado que las emociones estimulan el sistema límbico, una estructura cerebral central en el procesamiento emocional, que se conecta con regiones clave implicadas en el aprendizaje, como el hipocampo,

encargado de la consolidación de la memoria, y la corteza prefrontal, relacionada con funciones ejecutivas como la planificación y la toma de decisiones (Páez & Martínez, 2020). Así, el estado emocional no solo afecta el ánimo del estudiante, sino que modula directamente los mecanismos cerebrales que respaldan la adquisición y uso de conocimientos.

Los estudiantes que tienen una mayor capacidad para manejar sus emociones, es decir, para responder de manera adecuada a situaciones que les generan estrés o que son desafiantes, tienden a obtener mejores resultados académicos. La regulación emocional contribuye mantener la atención, disminuir la ansiedad y preservar la motivación, favoreciendo así un aprendizaje más efectivo y resultados académicos superiores (Bisquerra, 2021).

Postura teórica integradora del estudio

El presente estudio se sustenta en una postura teórica cognitivo-conductual con enfoque biopsicosocial, la cual permite comprender el estado emocional y el rendimiento académico como fenómenos interrelacionados y multidimensionales. Desde esta perspectiva, autores como Páez y Martínez-Sánchez (2020) sostienen que las emociones influyen directamente en los esquemas cognitivos y en las conductas del estudiante, condicionando su forma de afrontar las demandas académicas y, en consecuencia, su desempeño final. Esta postura asume que la cognición y la afectividad no son procesos aislados, sino que operan de manera conjunta en la regulación del aprendizaje.

El enfoque cognitivo-conductual explica cómo los pensamientos y creencias asociadas al contexto académico —tales como la autopercepción de competencia o el miedo al fracaso— pueden generar respuestas emocionales positivas o negativas, las cuales se traducen en conductas adaptativas (como el estudio persistente) o desadaptativas (como la procrastinación) frente al

estudio (Lozano-Díaz et al., 2020). A su vez, el enfoque biopsicosocial, según lo propuesto por modelos contemporáneos de salud mental estudiantil, integra la influencia de factores individuales (neurobiológicos y afectivos), sociales (redes de apoyo y entorno familiar) y contextuales (clima institucional y exigencias de la carrera de Psicología), proporcionando una visión integral del fenómeno estudiado (García-Alandete et al., 2021).

Esta perspectiva teórica respalda la elección de las variables en el estudio, al reconocer el estado emocional como un elemento psicológico esencial que afecta en el rendimiento académico. También, justifica la selección de los instrumentos utilizados, como la escala PANAS para la medición del afecto positivo y negativo, y el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) para la evaluación de síntomas depresivos, ya que ambos instrumentos cuentan con validación científica reciente bajo el modelo cognitivo de la psicopatología y el bienestar (Auerbach et al., 2022). Por otra parte, el cuestionario sociodemográfico permite contextualizar el desempeño estudiantil dentro de las realidades biopsicosociales de la ULEAM, facilitando una operacionalización válida y confiable de los conceptos tratados.

Del mismo modo, la postura cognitivo-conductual y biopsicosocial respalda el diseño metodológico adoptado, de tipo cuantitativo, descriptivo-correlacional y no experimental. Según Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez (2020), este enfoque permite analizar la relación entre variables psicológicas y resultados académicos sin manipularlas, respetando su manifestación natural en el contexto universitario. El marco teórico desarrollado bajo esta postura sustenta conceptualmente la investigación y establece una base sólida para el análisis empírico de la relación entre el estado emocional y el rendimiento académico.

Capítulo II: Metodología.

Enfoque de investigación.

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de identificar patrones, conexiones y generalizaciones sobre fenómenos observables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Esta perspectiva facilita describir con precisión las variables del estudio y analizar estadísticamente la posible relación entre ambas.

La elección de este enfoque se fundamenta en el propósito del estudio, que pretende encontrar la relación entre variables que han sido claramente definidas y evaluadas mediante herramientas estandarizadas. Mediante el análisis cuantitativo, se pueden establecer nexos entre los niveles de emociones positivas o negativas, síntomas de depresión y los indicadores de rendimiento académico de los estudiantes universitarios, lo que permite la generación de datos objetivos, comparables y que puedan ser replicados.

Tipo de estudio

El tipo de estudio adoptado es de carácter descriptivo-correlacional, con un diseño no experimental y de corte transversal. En primer lugar, se considera un estudio descriptivo porque busca detallar y caracterizar las dos variables principales: estado emocional y rendimiento académico, en una muestra específica de estudiantes universitarios. Este componente descriptivo permitirá obtener un panorama general del bienestar emocional y del desempeño académico de los participantes, destacando tendencias comunes y particularidades presentes en el grupo estudiado.

La investigación tiene un enfoque correlacional, ya que no solo pretende describir, sino también analizar la relación entre las variables en cuestión, es decir, identificar si existen asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de afecto positivo, afecto negativo o depresión, y el rendimiento académico reportado por los estudiantes. Este tipo de investigación no busca determinar una relación causal, sino analizar el nivel de conexión entre las variables para crear hipótesis sólidas que se pueden investigar posteriormente en estudios experimentales.

El diseño no es experimental, lo que significa que las variables no se manipularán intencionalmente ni se asignará a los participantes a grupos de tratamiento. En lugar de eso, se realizará la observación de los fenómenos en su entorno natural, tal como ocurren en la vida diaria universitaria. Esta estrategia resulta apropiada cuando se busca examinar asociaciones presentes sin modificar el contexto del participante, y es especialmente relevante en estudios educativos y psicológicos (Sampieri et al., 2014).

Para finalizar, el estudio es de corte transversal, la recolección de datos será puntual. Este diseño permite obtener una instantánea representativa del estado emocional y académico de los estudiantes en el periodo 2025, sin necesidad de realizar seguimientos longitudinales o intervenciones prolongadas. Aunque este tipo de diseño no permite establecer cambios a lo largo del tiempo, sí resulta útil para diagnosticar condiciones actuales y detectar relaciones inmediatas entre las variables.

Postura Epistemológica

La presente investigación se sustenta en una postura epistemológica de tipo positivista, la cual parte del supuesto de que la realidad es objetiva, externa al sujeto que la observa, y puede ser medida, descrita y explicada a través de métodos científicos rigurosos. En este enfoque, el

conocimiento se construye a partir de la observación sistemática, la medición cuantitativa y el uso de herramientas estadísticas que permiten identificar relaciones entre variables y formular generalizaciones basadas en evidencia empírica (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Desde este punto de vista, se cree que fenómenos psicosociales, como el estado emocional o el desempeño en el ámbito académico, pueden ser analizados con base en criterios objetivos, válidos y confiables, siempre que se empleen herramientas estandarizadas y métodos que pueden replicarse. Por lo tanto, se asume que es posible comprender la realidad emocional y académica de los estudiantes mediante indicadores cuantificables y comparables, lo cual justifica el uso de escalas como el PANAS y el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), junto con el desempeño académico medido a través de promedios y percepciones cuantificables.

El estudio adopta una orientación postpositivista en tanto reconoce que, aunque la objetividad es deseable, el conocimiento científico no es absoluto ni definitivo, y está influenciado por el contexto, las limitaciones metodológicas y la interpretación de los datos. Esta visión más crítica del positivismo clásico permite integrar el rigor del método cuantitativo con una postura reflexiva respecto a la naturaleza cambiante y compleja de los fenómenos humanos, especialmente en el ámbito educativo y psicológico. Para que se entienda mejor, la investigación se sitúa dentro de una epistemología positivista/postpositivista, que respalda el uso de un enfoque cuantitativo, un diseño descriptivo-correlacional y la aplicación de instrumentos validados, con el fin de generar conocimiento confiable sobre la relación entre estado emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Población y muestra

La población objetivo del estudio está conformada por 479 estudiantes activos de la carrera de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), en el período académico 2025 (2). Esta población es una muestra apropiada para examinar la relación entre el estado emocional y el rendimiento académico.

La recolección de datos se llevará a cabo en base a la accesibilidad y disponibilidad de los participantes en el momento de recolección, lo que significa que la muestra se elegirá a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Cuando no se tiene acceso a una lista censal completa ni a recursos para emplear un muestreo aleatorio, esta estrategia es apropiada si se necesita una muestra representativa de una población específica. Se prevé que integren entre 150 y 200 alumnos, cantidad que asegura un tamaño de muestra adecuado para llevar a cabo análisis estadísticos sólidos y conseguir resultados relevantes.

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensión	Indicador	Instrumento	Escala	Tipo
Estado emocional	Conjunto de reacciones afectivas que experimenta una persona frente a estímulos internos o externos, que influyen en su bienestar psicológico (Watson, Clark y Tellegen, 1988).	Afecto positivo	Puntaje total obtenido en los ítems de afecto positivo	Escala PANAS	Likert de 1 a 5 (1 = nunca, 5 = siempre)	Cuantitativa
Estado emocional	Conjunto de reacciones afectivas que experimenta una persona frente a estímulos internos o externos, que influyen en su bienestar psicológico (Watson, Clark y Tellegen, 1988).	Afecto negativo	Puntaje total obtenido en los ítems de afecto negativo	Escala PANAS	Likert de 1 a 5 (1 = nunca, 5 = siempre)	Cuantitativa
Depresión	Trastorno del estado de ánimo caracterizado por tristeza persistente, pérdida de interés y alteraciones cognitivas y somáticas (Beck et al., 1961).	Nivel de depresión	Puntaje total del inventario	Inventario de Depresión de Beck (BDI)	Escala ordinal (mínimo-grave)	Cuantitativa
Rendimiento académico	Nivel de desempeño académico del estudiante durante su formación universitaria.	Desempeño académico	Promedio académico, materias aprobadas y reprobadas	Ficha de rendimiento académico	Escala numérica	Cuantitativa
Datos sociodemográficos	Características sociales y personales del estudiante.	Variables sociodemográficas	Edad, sexo, semestre, estado civil	Ficha sociodemográfica	Categoría	Cualitativa

Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizarán tres instrumentos validados y de uso frecuente en investigaciones sobre salud emocional y rendimiento educativo:

1. **Escala PANAS (Positive and Negative Affect Schedule):** desarrollada por Watson, Clark y Tellegen (1988), esta escala evalúa la frecuencia con la que los individuos experimentan emociones positivas (ej. entusiasmo, orgullo, energía) y negativas (ej. miedo, culpa, nerviosismo). La escala está compuesta por 20 ítems (10 para afecto positivo y 10 para afecto negativo), con una escala de respuesta tipo Likert que va desde “muy poco o nada” hasta “extremadamente”. Esta herramienta ha demostrado alta confiabilidad y validez en población universitaria.
2. **Inventario de Depresión de Beck - Segunda edición (BDI-II):** este cuestionario autoinformado mide la presencia y severidad de síntomas depresivos en adolescentes y adultos. Fue diseñado por Beck et al. (1996) y es ampliamente utilizado en contextos clínicos y de investigación. Consta de 21 ítems que abarcan aspectos emocionales, cognitivos, motivacionales y somáticos asociados con la depresión, lo que permite estimar el estado emocional negativo del participante con alta sensibilidad diagnóstica.
3. **Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico:** este instrumento incluirá preguntas relativas a variables personales (edad, sexo, semestre, situación económica, situación familiar), así como ítems para evaluar el promedio académico actual, historial de aprobación de asignaturas, y la percepción subjetiva del rendimiento académico. Estos datos permitirán establecer relaciones significativas entre las dimensiones emocionales y académicas de cada participante.

Los instrumentos serán administrados de forma presencial o virtual (según lo permita la logística institucional), asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de los estudiantes.

Técnicas de análisis de datos.

Una vez recolectados los datos, se analizarán estadísticamente con JASP, un software libre que posibilita llevar a cabo procedimientos avanzados mediante una interfaz intuitiva. En primer lugar, se emplearán métodos de estadística descriptiva para sintetizar los rasgos sociodemográficos de la muestra y detallar las variables más relevantes. Luego, se aplicarán métodos de análisis correlacional, en concreto la correlación de Pearson si las variables son continuas y tienen una distribución normal, y la correlación Spearman en caso de que se encuentren infracciones a la normalidad. Estos análisis posibilitarán explorar la conexión entre el desempeño académico reportado, los síntomas de depresión y los niveles de afecto positivo

Si se busca comparar grupos, por ejemplo, según el sexo, el semestre o la situación financiera, se utilizarán pruebas comparativas como el ANOVA (si los datos satisfacen las suposiciones de homogeneidad y normalidad o la prueba U de Mann-Whitney para cotejar medianas en muestras independientes no paramétricas. Estas pruebas proporcionarían datos sobre las diferencias significativas entre grupos en términos de su estado emocional o rendimiento académico.

El análisis se acompañará de la interpretación crítica de los resultados, relacionándolos con la literatura revisada en el marco teórico y estableciendo conclusiones que orienten futuras intervenciones institucionales en el ámbito de la salud emocional y el éxito académico.

Procedimiento del estudio

El proceso de investigación se llevó a cabo en diversas etapas bien delimitados. En un primer momento, se llevó a cabo la coordinación institucional pertinente con la carrera de Psicología de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, con el fin de obtener la autorización para la aplicación de los instrumentos y el acceso a los estudiantes participantes. Después, se llevó a cabo la divulgación del estudio con los estudiantes detallando las metas, el alcance de la investigación y los términos de participación voluntaria.

En una segunda etapa, se implementaron los instrumentos para recolectar datos, el cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico, la escala PANAS y el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) en forma presencial o virtual, dependiendo de las circunstancias lógicas e institucionales y de la disponibilidad. La aplicación se llevó a cabo en un solo momento, con el objetivo de que los sujetos participen en un entorno adecuado para responder de manera libre y reflexiva, y cumplimiento con el diseño transversal del estudio

Para finalizar, los datos obtenidos fueron revisados, depurados y organizados en una base de datos digital para su posterior análisis estadístico. Este proceso permitió garantizar la calidad de la información recolectada y reducir posibles errores derivados de respuestas incompletas o inconsistentes.

Validez del estudio

Los instrumentos utilizados en el presente estudio cuentan con adecuados indicadores de validez y confiabilidad, lo que respalda su pertinencia para la evaluación del estado emocional y el rendimiento académico en población universitaria.

Watson, Clark y Tellegen (1988), desarrollaron la escala PANAS (Positive and Negative Affect Schedule), ha demostrado una sólida validez factorial al diferenciar claramente las dimensiones de afecto positivo y afecto negativo. Diversos estudios reportan índices de confiabilidad elevados, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,80 en ambas dimensiones, lo que evidencia una adecuada consistencia interna en población universitaria.

Por su parte, el Inventario de Depresión de Beck – Segunda Edición (BDI-II) es uno de los instrumentos más utilizados a nivel internacional para la evaluación de síntomas depresivos. Presenta una alta validez de constructo y criterio, así como adecuados niveles de confiabilidad, con valores de alfa de Cronbach que oscilan entre 0,85 y 0,93 en diferentes estudios, lo que garantiza la estabilidad y precisión de las mediciones.

Por otra parte, el cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico, elaborado para esta investigación, fue diseñado en coherencia con los objetivos del estudio y las variables analizadas. Su validez de contenido se sustentó en la revisión teórica y en la correspondencia directa entre los ítems y las dimensiones evaluadas, permitiendo recopilar información relevante para contextualizar los resultados obtenidos.

Manejo y análisis de los datos

El manejo de los datos se realizó siguiendo criterios de organización, confidencialidad y rigor metodológico. Una vez recolectada la información, las respuestas fueron codificadas y almacenadas en una base de datos digital protegida, accesible únicamente para el investigador. Se llevó a cabo un proceso de depuración para detectar valores atípicos, datos incompletos o inconsistencias, y se comprobó la consistencia de datos. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico con JASP, que es un software libre, usando técnicas descriptivas y correlación de la

estadística con concordancia con las metas del estudio. Los hallazgos se interpretaron de forma objetiva, vinculándolos con la bibliografía científica analizada en el marco teórico y evitando sesgos al tratar y presentar los datos.

Consideraciones éticas del estudio

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales que rigen los estudios en el ámbito de la psicología y las ciencias sociales. La participación de los estudiantes fue completamente voluntaria, y antes de la aplicación de los instrumentos se les informó de manera clara sobre los objetivos del estudio, el tipo de información solicitada y el uso académico de los datos recolectados.

Se garantizó el consentimiento informado de los participantes, quienes aceptaron participar de forma libre y sin ningún tipo de coerción. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información, evitando la recopilación de datos que permitieran la identificación directa de los participantes. Los resultados fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, sin afectar la integridad personal, académica o emocional de los estudiantes.

De igual manera, se respetó el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implicara consecuencias académicas o personales. El manejo ético de la información y el respeto a la dignidad humana constituyeron principios transversales durante todo el desarrollo del estudio.

Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones más importantes de la investigación es el empleo de un muestreo no probabilístico por conveniencia, que limita la posibilidad de generalizar los resultados a toda la población universitaria, Además, el diseño transversal no permite determinar relaciones de causa y efecto entre las variables, sino que solo se limita a encontrar asociaciones en un determinado momento.

El uso de instrumentos de autoinforme es otra limitación, ya que pueden estar sujetos a la percepción subjetiva de los participantes o a la deseabilidad social. A pesar de ello, estas restricciones son usuales en estudios educativos y psicológicos, y no invalidan los resultados alcanzados , sino que deben ser consideradas al momento de interpretar los hallazgos y proponer futuras líneas de investigación.

Plan de trabajo o cronograma

A partir de la segunda fase del proyecto, se procederá con la recolección de datos, utilizando instrumentos validados y pertinentes para el estudio de la salud emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Para ello, se aplicarán tres herramientas fundamentales: la escala PANAS, el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) y un cuestionario sociodemográfico y académico diseñado por la investigadora. Estos instrumentos serán administrados de forma presencial o virtual, dependiendo de las condiciones institucionales y logísticas, y se garantizará el consentimiento informado y la confidencialidad de los participantes en todo momento.

Una vez aplicada la batería de instrumentos, se recopilarán los datos en una base de datos digital, lo cual permitirá sistematizar la información para su posterior procesamiento. En la tercera fase del proyecto se desarrollará el análisis de datos, el cual será realizado mediante el software libre JASP. En una primera instancia, se aplicarán procedimientos de estadística descriptiva con el objetivo de caracterizar la muestra en función de sus variables sociodemográficas, así como describir los niveles de afecto positivo, afecto negativo, síntomas depresivos y rendimiento académico. Se calcularán frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión.

Después, se realizará un análisis correlacional que haga posible que se determinen posibles vínculos importantes entre el rendimiento académico y las variables emocionales. Se utilizará la correlación de Pearson cuando las variables cumplan con los supuestos de normalidad y la correlación de Spearman en caso contrario. Asimismo, si se requiere establecer comparaciones entre grupos (por ejemplo, entre estudiantes de diferentes semestres, sexos o condiciones socioeconómicas), se aplicarán pruebas de comparación de medias como el ANOVA, o pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney, dependiendo del tipo de variable y del cumplimiento de supuestos estadísticos.

Finalmente, en la fase de interpretación y redacción de resultados, se realizará un análisis crítico que relacione los hallazgos empíricos con la literatura abordada en el marco teórico. Esto permitirá generar conclusiones sólidas y pertinentes sobre la influencia del estado emocional en el rendimiento académico, así como proponer recomendaciones para el diseño de estrategias institucionales que fortalezcan la salud emocional en contextos universitarios.

Análisis e interpretación de datos.

En este capítulo se presentan los hallazgos derivados del análisis de los datos obtenidos durante la investigación, con el propósito de dar respuesta a los objetivos específicos planteados. La interpretación de los resultados se fundamenta en la información recopilada mediante los instrumentos aplicados y permite comprender de manera más profunda los estados emocionales, el rendimiento académico y las necesidades de acompañamiento psicoeducativo de los estudiantes de la carrera de Psicología.

Para la recolección de información se emplearon los siguientes instrumentos: el cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico, el PANAS para identificar afectos positivos y negativos, y el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) para evaluar la presencia e intensidad de síntomas depresivos en la muestra. La descripción detallada de estos instrumentos y su aplicación se encuentra en el apartado de metodología.

Objetivo 1: Identificar los estados emocionales predominantes en los estudiantes de Psicología.

Para dar cumplimiento a este objetivo se analizaron las respuestas del PANAS y del Inventario de Depresión de Beck (BDI-II). A partir de estas mediciones fue posible determinar las emociones predominantes, niveles de afectación emocional y la presencia de síntomas depresivos, lo cual permitió establecer patrones emocionales y posibles indicadores de riesgo para la salud mental de los estudiantes.

Objetivo 2: Evaluar el nivel de rendimiento académico en función de variables sociodemográficas.

Este objetivo se aborda mediante la comparación del rendimiento académico reportado con las variables sociodemográficas recogidas en la ficha. La interpretación de estos datos permite explorar cómo factores como edad, sexo, ciclo académico, situación laboral y contexto familiar pueden influir en el desempeño académico de los participantes.

Objetivo 3: Generar propuestas de acompañamiento psicoeducativo sustentadas en los hallazgos de la investigación.

Con base en la interpretación integral de los datos emocionales (PANAS y BDI-II) y académicos, se plantean recomendaciones orientadas al diseño de estrategias de acompañamiento psicoeducativo que respondan a las necesidades detectadas, las propuestas buscan fortalecer el bienestar estudiantil y promover intervenciones ajustadas a las características de la población evaluada.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el procesamiento y análisis de los datos, organizados de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos.

Inventario de Depresión de Beck - Segunda edición (BDI-II):

Tabla 1.

Pregunta 1: Tristeza.

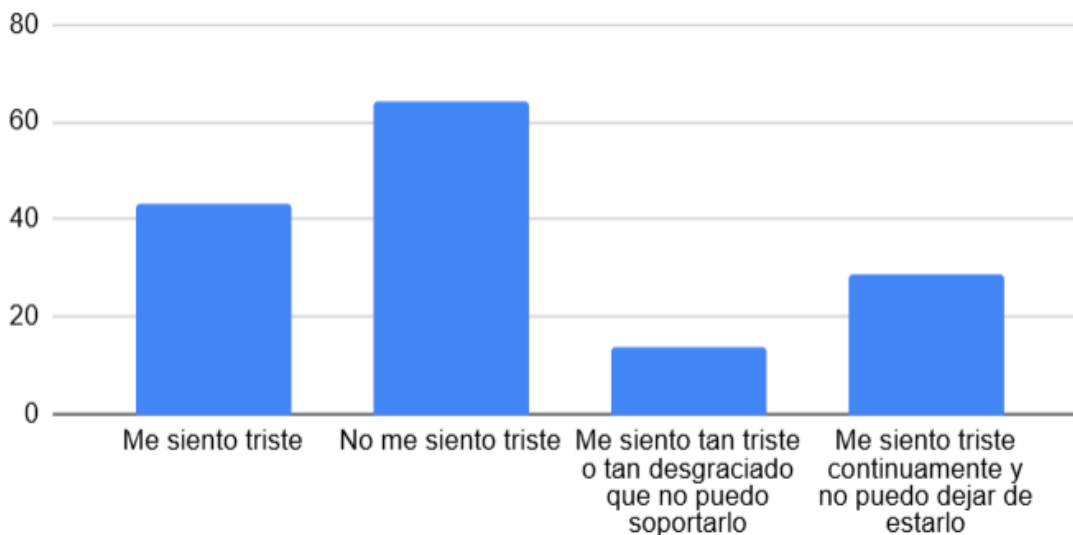
No me siento triste	64
Me siento triste	43
Me siento triste continuamente y no puedo dejar de estarlo	29
Me siento tan triste o tan desgraciado que no puedo soportarlo	14

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 1.

Pregunta 1: Tristeza.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Respecto al sentimiento de tristeza, 64 estudiantes no se sintieron tristes (64; 42.7%), 43 manifestaron sentirse tristes (43; 28.7%), 29 refirieron sentirse tristes continuamente (29; 19.3%) y 14 declararon una tristeza intensa que consideran insoportable (14; 9.3%). Estos resultados muestran que, si bien una parte considerable de la muestra mantiene ausencia de tristeza, existe un grupo no menor (aprox. 57.3%) que presenta algún grado de malestar afectivo y un subgrupo (9.3%) con síntomas emotivos de alta intensidad que requieren atención y seguimiento.

Tabla 2.

Pregunta 2: Pesimismo respecto al futuro.

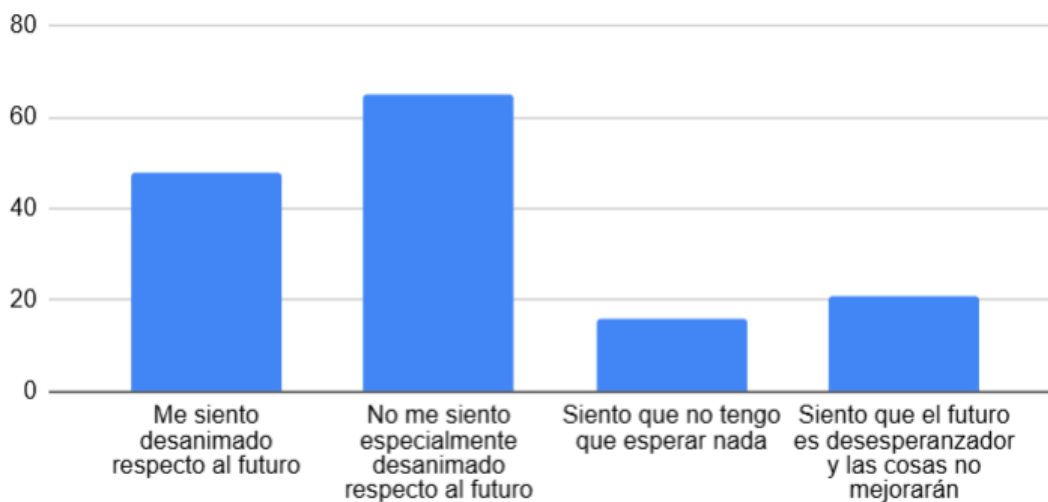
No me siento especialmente desanimado respecto al futuro	65
Me siento desanimado respecto al futuro	48
Siento que el futuro es desesperanzador y las cosas no mejorarán	21
Siento que no tengo que esperar nada	16

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 2.

Pregunta 2: Pesimismo respecto al futuro.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Sobre la expectativa futura, 65 participantes no se sienten desanimados respecto al futuro (65; 43.3%), 48 se sienten desanimados (48; 32.0%), 21 perciben el futuro como desesperanzador (21; 14.0%) y 16 consideran que no hay nada que esperar (16; 10.7%). En conjunto, más de la mitad de la muestra (56.7%) reporta al menos cierto grado de pesimismo, lo que constituye un indicador cognitivo relevante dentro de la sintomatología depresiva y sugiere riesgo de persistencia si no se interviene.

Tabla 3.

Pregunta 3: Sentimientos de fracaso.

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

No me siento fracasado	70
Creo que he fracasado más que la mayoría de las personas	50
Cuando miro hacia atrás, sólo veo fracaso tras fracaso	21
Me siento una persona totalmente fracasada	9

Gráfico 3.

Pregunta 3: Sentimientos de fracaso.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En cuanto a la percepción de fracaso, 70 estudiantes no se consideran fracasados (70; 46.7%), 50 consideran haberse sentido fracasados más que la mayoría (50; 33.3%), 21 perciben

una trayectoria marcada por fracasos (21; 14.0%) y 9 se sienten totalmente fracasados (9; 6.0%). Estos hallazgos denotan la existencia de autoevaluaciones negativas en un porcentaje importante de la muestra, lo que puede vincularse con baja autoconfianza y mayor vulnerabilidad al malestar psicológico.

Tabla 4.

Pregunta 4: Pérdida de placer.

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Las cosas me satisfacen tanto como antes	70
No disfruto de las cosas tanto como antes	53
Ya no obtengo una satisfacción auténtica de las cosas	18
Estoy insatisfecho o aburrido de todo	9

Gráfico 4.*Pregunta 4: Pérdida de placer*

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Respecto a la capacidad de experimentar placer, 70 participantes siguen disfrutando de las cosas como antes (70; 46.7%), 53 han disminuido el disfrute (53; 35.3%), 18 no obtienen satisfacción auténtica (18; 12.0%) y 9 se sienten insatisfechos o aburridos de todo (9; 6.0%). La presencia de anhedonia en aproximadamente el 53.3% de la muestra es un hallazgo clínicamente relevante que puede incidir negativamente en la motivación académica y en la calidad de vida.

Tabla 5.

Pregunta 5: Sentimientos de culpa.

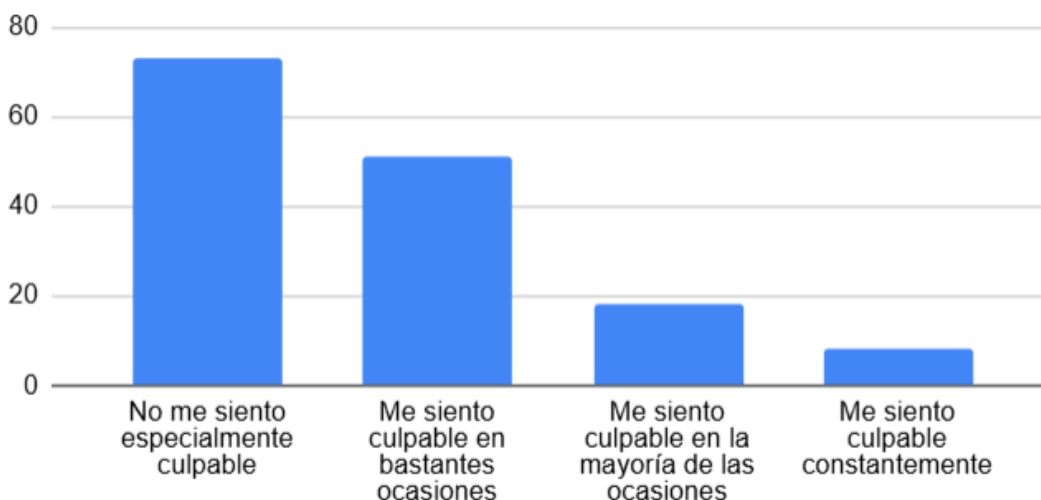
No me siento especialmente culpable	73
Me siento culpable en bastantes ocasiones	51
Me siento culpable en la mayoría de las ocasiones	18
Me siento culpable constantemente	8

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 5.

Pregunta 5: Sentimientos de culpa.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En lo que respecta a la culpa, 73 estudiantes no la experimentan de forma significativa (73; 48.7%), 51 se sienten culpables con frecuencia (51; 34.0%), 18 la sienten la mayoría de las veces (18; 12.0%) y 8 la experimentan constantemente (8; 5.3%). La autocrítica y la culpa

recurrente presentes en un porcentaje notable de la muestra pueden ser factores mantenedores del malestar emocional y asociados a tendencias perfeccionistas o autoexigencia académica.

Tabla 6.

Pregunta 6: Sentimiento de ser castigado.

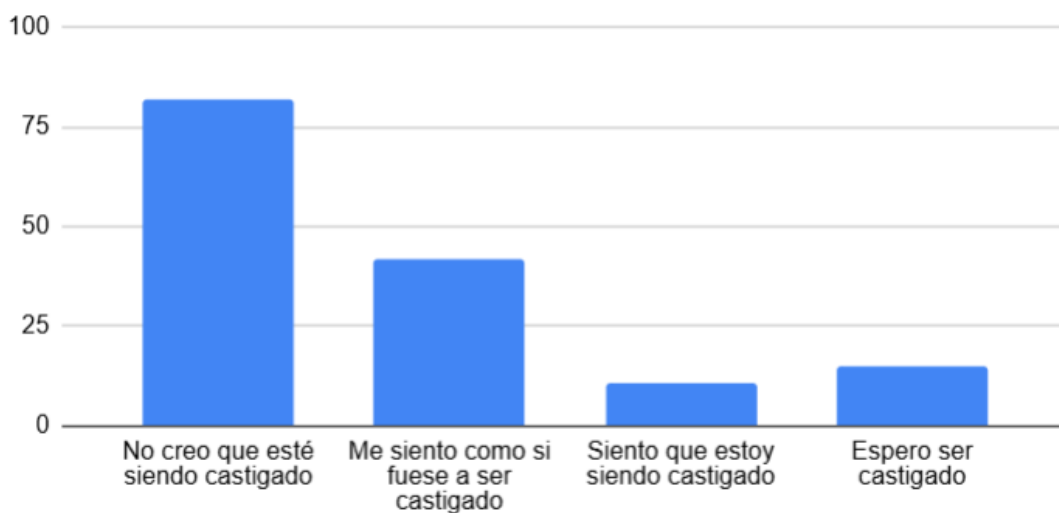
No creo que esté siendo castigado	82
Me siento como si fuese a ser castigado	42
Espero ser castigado	15
Siento que estoy siendo castigado	11

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 6.

Pregunta 6: Sentimiento de ser castigado.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Sobre la sensación de castigo, 82 participantes no la perciben (82; 54.7%), 42 sienten que podrían ser castigados (42; 28.0%), 15 esperan ser castigados (15; 10.0%) y 11 sienten que les están castigando (11; 7.3%). Aunque la mayoría niega esta experiencia, aproximadamente el 45.3% presenta percepciones de amenaza o autorreproche que son coherentes con estados depresivos de naturaleza cognitivo-emocional.

Tabla 7.

Pregunta 7: Decepción consigo mismo.

No estoy decepcionado de mí mismo	80
Estoy decepcionado de mí mismo	40
Me da vergüenza de mí mismo	22
Me detesto	8

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 7.

Pregunta 7: Decepción consigo mismo.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En lo que concierne a la decepción personal, 80 estudiantes no se sienten decepcionados (80; 53.3%), 40 sí se sienten decepcionados (40; 26.7%), 22 sienten vergüenza de sí mismos (22; 14.7%) y 8 se detestan (8; 5.3%). Este perfil indica que cerca del 46.7% reporta algún grado de insatisfacción y autoevaluación negativa, lo que puede afectar la autoestima y el desempeño académico.

Tabla 8.

Pregunta 8: Autocrítica.

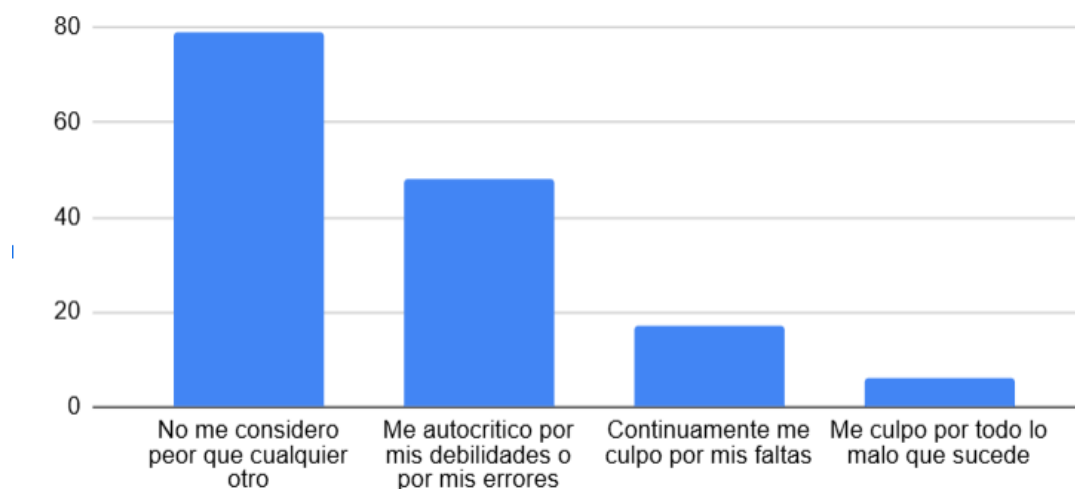
No me considero peor que cualquier otro	79
Me autocrítico por mis debilidades o por mis errores	48
Continuamente me culpo por mis faltas	17
Me culpo por todo lo malo que sucede	6

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 8.

Pregunta 8: Autocrítica.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En cuanto a la autocrítica, 79 participantes no se consideran peores que otros (79; 52.7%), 48 se autocritican por debilidades o errores (48; 32.0%), 17 se culpan continuamente (17; 11.3%) y 6 se culpan por todo lo malo que sucede (6; 4.0%). La elevada autocrítica en una proporción sustantiva de la muestra constituye un factor de riesgo psicosocial asociado a la vulnerabilidad emocional.

Tabla 9.

Pregunta 9: Pensamientos suicidas.

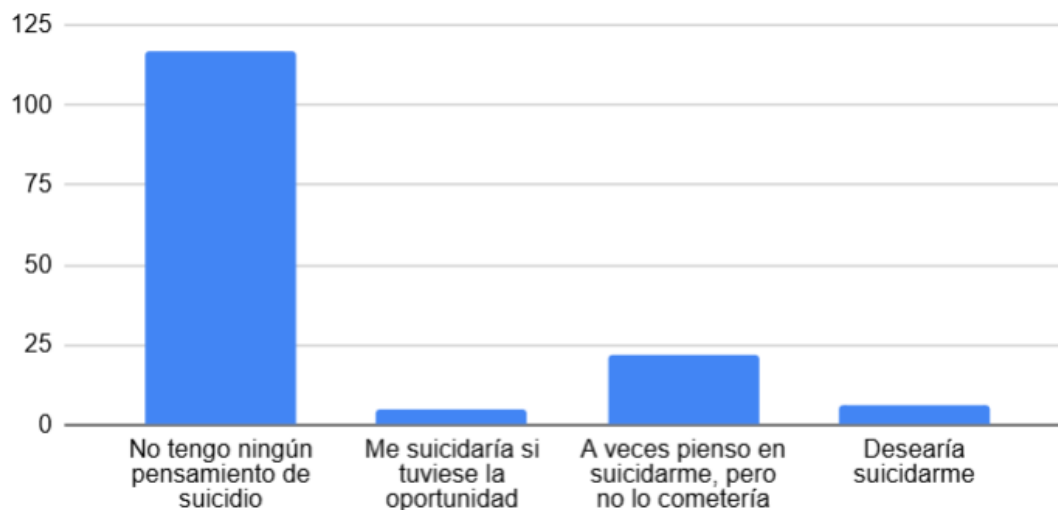
No tengo ningún pensamiento de suicidio	117
A veces pienso en suicidarme, pero no lo cometería	22
Desearía suicidarme	6
Me suicidaría si tuviese la oportunidad	5

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Colaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 9.

Pregunta 9: Pensamientos suicidas.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Sobre ideación suicida, 117 estudiantes no reportaron pensamientos de suicidio (117; 78.0%), 22 indicaron pensar a veces en suicidarse, pero sin intención de cometerlo (22; 14.7%), 6 expresaron desear suicidarse (6; 4.0%) y 5 afirmaron que se suicidarían si tuvieran la oportunidad (5; 3.3%). Aunque la mayoría no presenta ideación, la existencia de 11 casos (7.3% combinando las dos categorías más severas) con deseos o intenciones expresa la necesidad de protocolos de detección y derivación inmediata en el contexto institucional.

Tabla 10.

Pregunta 10: Llanto.

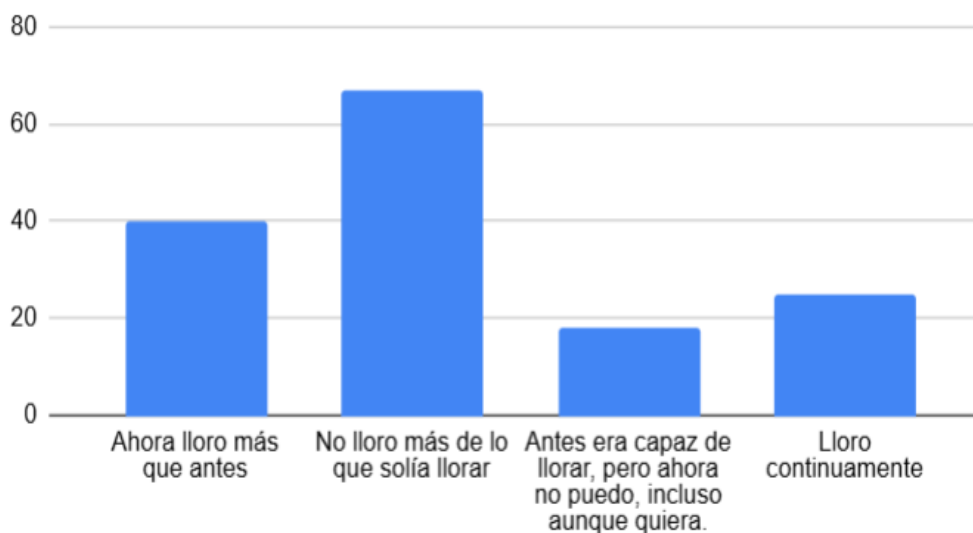
No lloro más de lo que solía llorar	67
Ahora lloro más que antes	40
Lloro continuamente	25
Antes era capaz de llorar, pero ahora no puedo, incluso aunque quiera.	18

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 10.

Pregunta 10: Llanto.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En relación con el llanto, 67 participantes no lloran más de lo habitual (67; 44.7%), 40 lloran más que antes (40; 26.7%), 25 lloran continuamente (25; 16.7%) y 18 indicaron que antes podían llorar, pero ahora no lo logran (18; 12.0%). La presencia de alteraciones en el llanto (aumento o embotamiento) en un porcentaje importante refleja desregulación afectiva asociada a la sintomatología depresiva.

Tabla 11.

Pregunta 11: Irritabilidad.

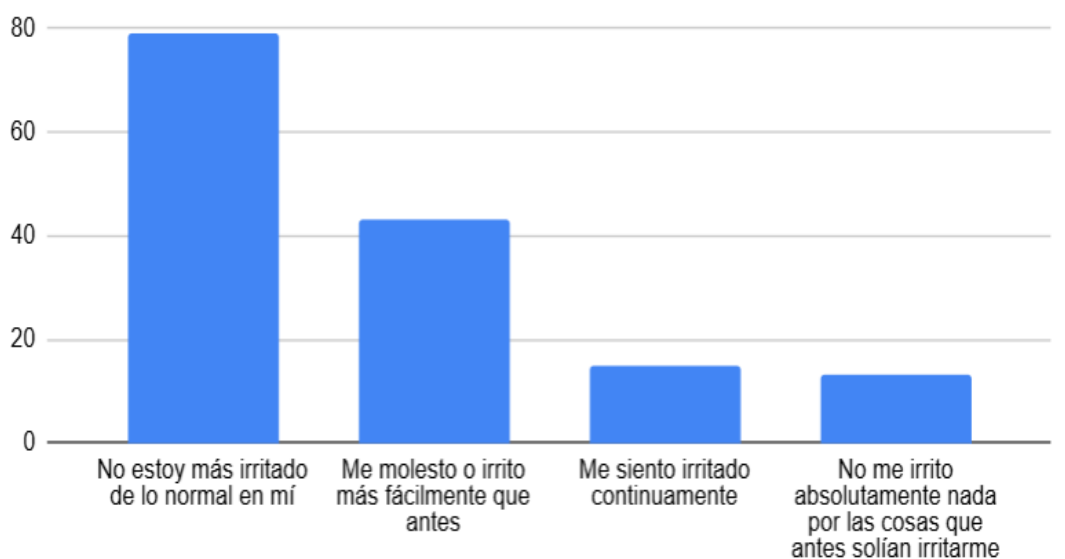
No estoy más irritado de lo normal en mí	79	57
Me molesto o irrito más fácilmente que antes	43	
Me siento irritado continuamente	15	
No me irrito absolutamente nada por las cosas que antes solían irritarme	13	

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 11.

Pregunta 11: Irritabilidad.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Sobre la irritabilidad, 79 estudiantes no se sienten más irritables de lo normal (79; 52.7%), 43 se irritan con mayor facilidad (43; 28.7%), 15 se sienten irritados continuamente (15; 10.0%) y 13 declararon no irritarse por cosas que antes sí lo hacían (13; 8.7%). Estos resultados muestran variabilidad en la expresión afectiva: mientras una mayoría mantiene su nivel habitual, cerca del 47.3% evidencia cambios notables en la reactividad emocional.

Tabla 12.

Pregunta 12: Pérdida de interés por los demás.

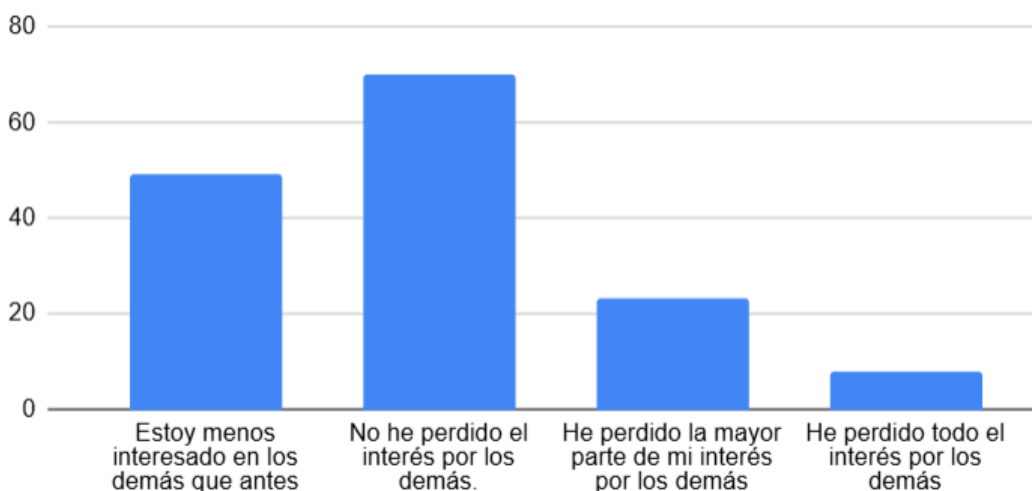
No he perdido el interés por los demás.	70
Estoy menos interesado en los demás que antes	49
He perdido la mayor parte de mi interés por los demás	23
He perdido todo el interés por los demás	8

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 12.

Pregunta 12: Pérdida de interés por los demás.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Respecto al interés por los demás, 70 participantes no han perdido interés (70; 46.7%), 49 están menos interesados que antes (49; 32.7%), 23 han perdido la mayor parte del interés (23; 15.3%) y 8 lo han perdido por completo (8; 5.3%). La reducción del interés social en

aproximadamente el 53.3% sugiere tendencia al aislamiento y retirada social, elementos que requieren atención desde los servicios de apoyo estudiantil.

Tabla 13.

Pregunta 13: Dificultad para tomar decisiones.

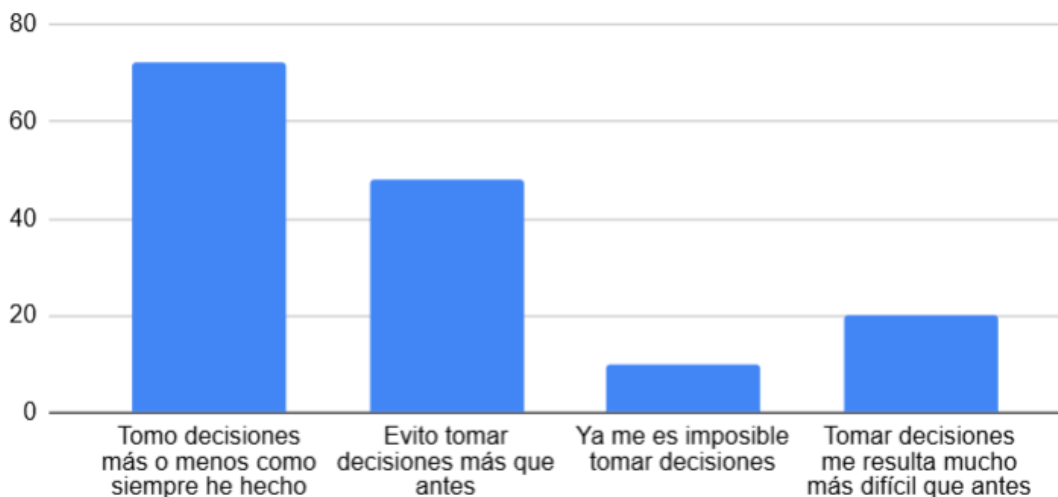
Tomo decisiones más o menos como siempre he hecho	72
Evito tomar decisiones más que antes	48
Tomar decisiones me resulta mucho más difícil que antes	20
Ya me es imposible tomar decisiones	10

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 13.

Pregunta 13: Dificultad para tomar decisiones.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En toma de decisiones, 72 estudiantes mantienen su capacidad habitual (72; 48.0%), 48 evitan decidir más que antes (48; 32.0%), 20 encuentran mucho más difícil decidir (20; 13.3%) y 10 consideran imposible tomar decisiones (10; 6.7%). El deterioro en la toma de decisiones presente en alrededor del 52% puede interferir en la organización académica y la resolución de tareas universitarias.

Tabla 14.

Pregunta 14: Percepción del aspecto físico.

No creo tener peor aspecto que antes	84
Me temo que ahora parezco más viejo o poco atractivo	44
Creo que se han producido cambios permanentes en mi aspecto que me hacen parecer poco atractivo.	22
Creo que tengo un aspecto horrible	0

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 14.

Pregunta 14: Percepción del aspecto físico.



Fuente:

Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Sobre la autoimagen, 84 participantes no perciben cambios negativos en su aspecto (84; 56.0%), 44 creen parecer más viejos o menos atractivos (44; 29.3%) y 22 afirman cambios que los hacen verse poco atractivos (22; 14.7%); no hubo respuestas en el nivel más severo. Aunque la mayoría conserva una percepción corporal estable, cerca del 44% muestra insatisfacción con la apariencia, un factor que puede agravar la autocrítica.

Tabla 15.

Pregunta 15: Rendimiento.

Trabajo igual que antes	72
Me cuesta un esfuerzo extra comenzar a hacer algo	50
Tengo que obligarme mucho para hacer algo	23
No puedo hacer nada en absoluto	5

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 15.*Pregunta 15: Rendimiento.**Fuente:*

Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Lo que respecta con la actividad laboral/funcional, 72 participantes sostienen que trabajan igual que antes (72; 48.0%), 50 necesitan un esfuerzo extra para comenzar (50; 33.3%), 23 deben obligarse mucho para hacer algo (23; 15.3%) y 5 sienten que no pueden hacer nada (5; 3.3%).

Estos datos indican que más de la mitad presenta alguna afectación en la iniciativa y energía, con potencial impacto en el rendimiento académico.

Tabla 16.*Pregunta 16: Sueño.*

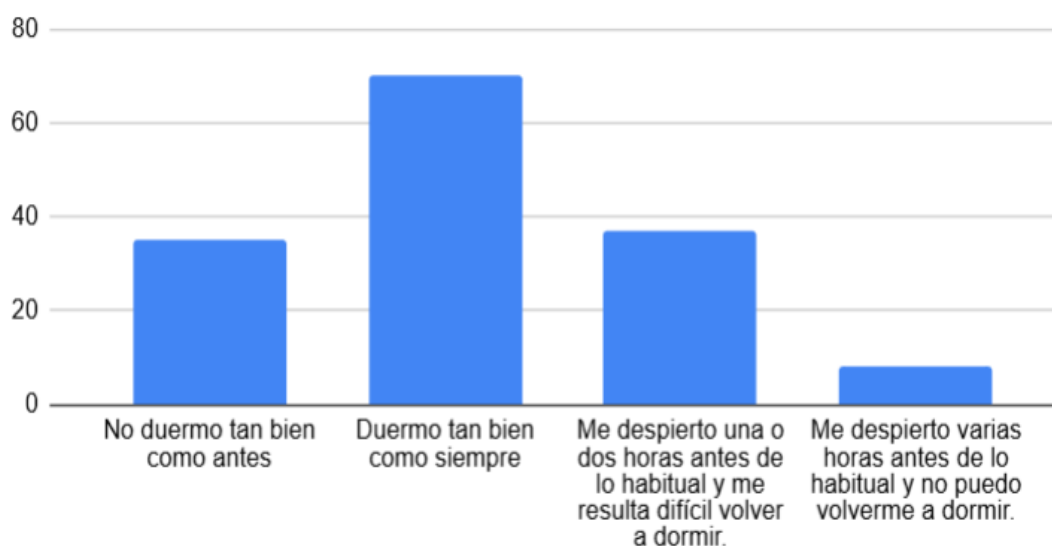
Duermo tan bien como siempre	70
Me despierto una o dos horas antes de lo habitual y me resulta difícil volver a dormir.	37
No duermo tan bien como antes	35
Me despierto varias horas antes de lo habitual y no puedo volverme a dormir.	8

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 16.

Pregunta 16: Sueño.



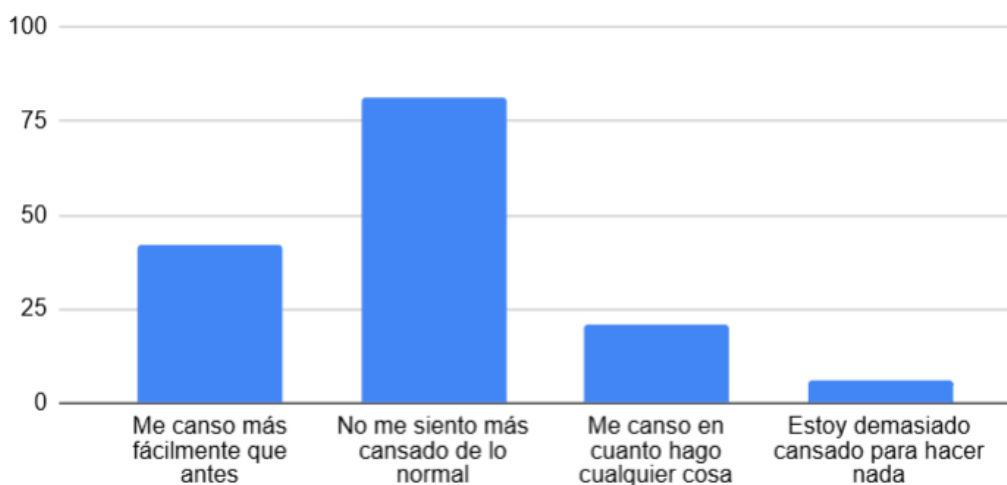
Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Respecto al sueño, 70 estudiantes duermen tan bien como siempre (70; 46.7%), 37 se despiertan una o dos horas antes y les cuesta volver a dormir (37; 24.7%), 35 no duermen tan bien como antes (35; 23.3%) y 8 se despiertan varias horas antes sin poder volver a dormir (8; 5.3%). En conjunto, el 53.3% presenta alteraciones del sueño, lo que constituye un síntoma somático frecuente en cuadros depresivos y un factor que puede agravar el malestar emocional.

Tabla 17.*Pregunta 17: Fatiga / cansancio.*

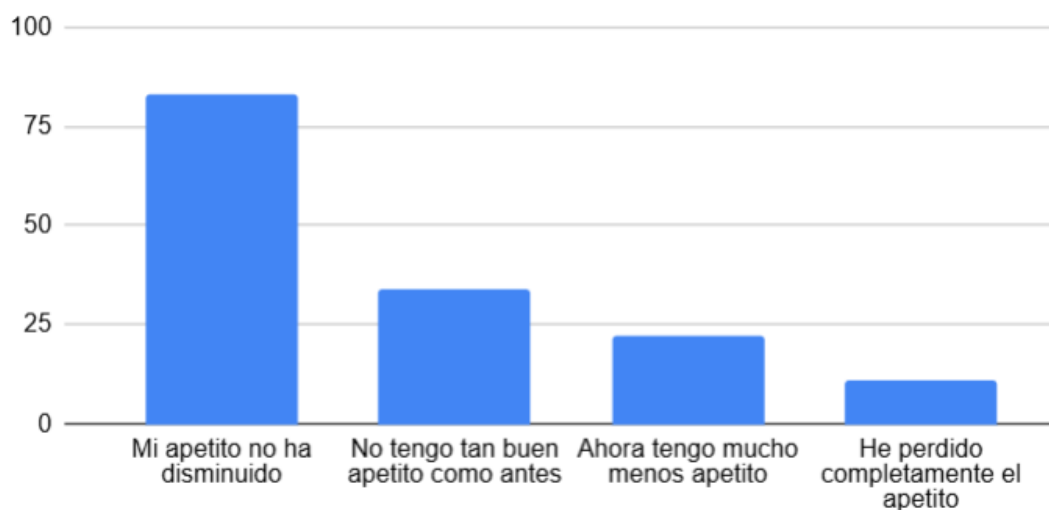
No me siento más cansado de lo normal	81
Me canso más fácilmente que antes	42
Me canso en cuanto hago cualquier cosa	21
Estoy demasiado cansado para hacer nada	6

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 17.***Pregunta 17: Fatiga / cansancio.**Fuente:* Inventario de depresión de Beck (BDI-II).*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Sobre la fatiga, 81 participantes no se sienten más cansados de lo normal (81; 54.0%), 42 se fatigan más fácilmente (42; 28.0%), 21 se cansan con cualquier actividad (21; 14.0%) y 6 se sienten demasiado cansados para hacer algo (6; 4.0%). Aunque la mayoría no reporta fatiga excesiva, un 46% presenta algún grado de agotamiento que puede vulnerar la productividad y el bienestar.

Tabla 18.*Pregunta 18: Apetito.*

Mi apetito no ha disminuido	83
No tengo tan buen apetito como antes	34
Ahora tengo mucho menos apetito	22
He perdido completamente el apetito	11

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 18.***Pregunta 18: Apetito.**Fuente:*

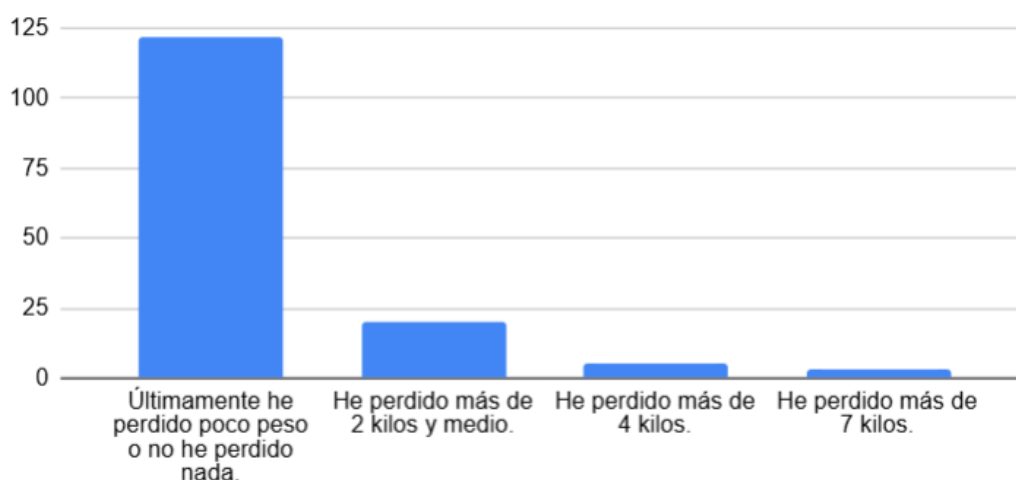
Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En cuanto al apetito, 83 estudiantes no han notado disminución (83; 55.3%), 34 tienen menos apetito que antes (34; 22.7%), 22 presentan una pérdida pronunciada (22; 14.7%) y 11 han perdido completamente el apetito (11; 7.3%). Las alteraciones del apetito en casi la mitad de la muestra indican cambios somáticos relevantes que podrían tener implicaciones nutricionales y de salud.

Tabla 19.*Pregunta 19: Pérdida de peso reciente.*

Últimamente he perdido poco peso o no he perdido nada.	122
He perdido más de 2 kilos y medio.	20
He perdido más de 4 kilos.	5
He perdido más de 7 kilos.	3

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 19.***Pregunta 19: Pérdida de peso reciente.**Fuente:* Inventario de depresión de Beck (BDI-II).*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Respecto a la pérdida de peso, 122 participantes no han perdido peso (122; 81.3%), 20 han perdido más de 2.5 kg (20; 13.3%), 5 más de 4 kg (5; 3.3%) y 3 más de 7 kg (3; 2.0%).

Aunque la mayoría mantiene el peso, existe un subgrupo ($\approx 18.7\%$) con pérdidas significativas

que ameritan evaluación complementaria por posibles efectos del estado emocional sobre hábitos de alimentación.

Tabla 20.

Pregunta 20: Preocupación por la salud.

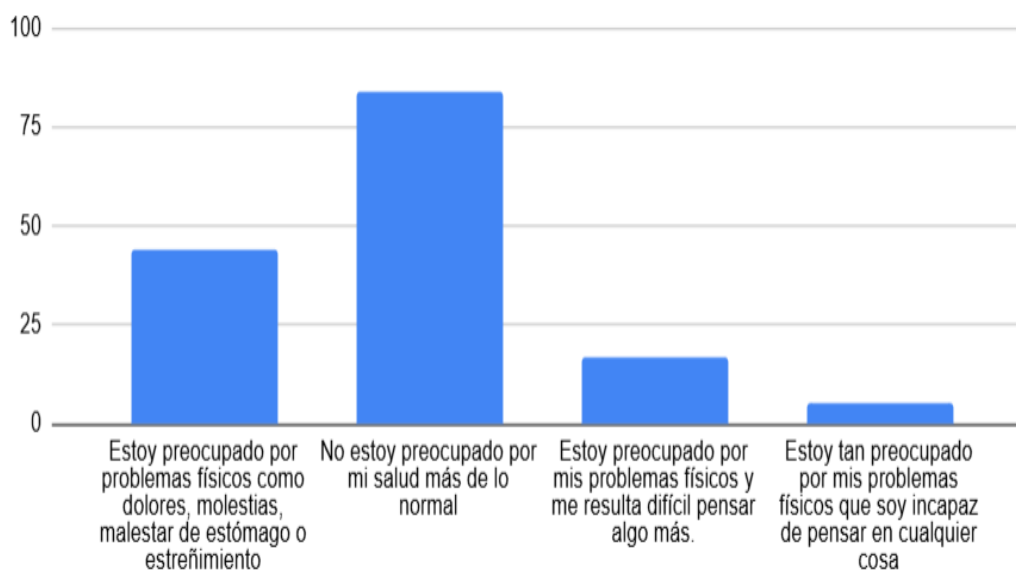
No estoy preocupado por mi salud más de lo normal	84
Estoy preocupado por problemas físicos como dolores, molestias, malestar de estómago o estreñimiento	44
Estoy preocupado por mis problemas físicos y me resulta difícil pensar algo más.	17
Estoy tan preocupado por mis problemas físicos que soy incapaz de pensar en cualquier cosa	5

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 20.

Pregunta 20: Preocupación por la salud.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En relación con la preocupación por la salud, 84 participantes no están más preocupados de lo normal (84; 56.0%), 44 están preocupados por problemas físicos (44; 29.3%), 17 se encuentran muy preocupados al punto de que les dificulta pensar en otra cosa (17; 11.3%) y 5 manifiestan preocupación extrema (5; 3.3%). Estos datos señalan la presencia de síntomas somáticos y de focalización en el malestar físico en una proporción relevante de la muestra.

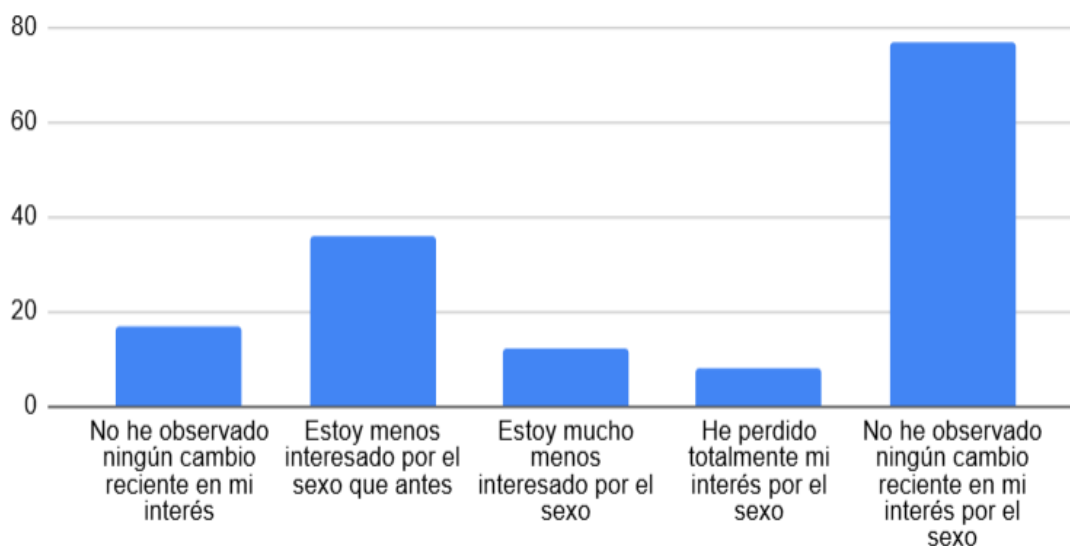
Tabla 21.

Pregunta 21: Interés sexual.

No he observado ningún cambio reciente en mi interés por el sexo	77
Estoy menos interesado por el sexo que antes	36
No he observado ningún cambio reciente en mi interés	17
Estoy mucho menos interesado por el sexo	12
He perdido totalmente mi interés por el sexo	8

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 21.

Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

En el interés sexual, 77 estudiantes no han observado cambios recientes (77; 51.3%), 36 refieren menor interés (36; 24.0%), 17 notifican algún cambio (17; 11.3%), 12 presentan disminución marcada (12; 8.0%) y 8 han perdido totalmente el interés (8; 5.3%). En suma, aproximadamente la mitad mantiene su interés habitual, pero cerca del 48.7% evidencian algún grado de disminución del interés sexual, lo cual es congruente con la presencia de afectación emocional en la muestra.

Escala PANAS (Positive and Negative Affect Schedule).

Tabla 22.

Pregunta 1. Interesado/a por las cosas

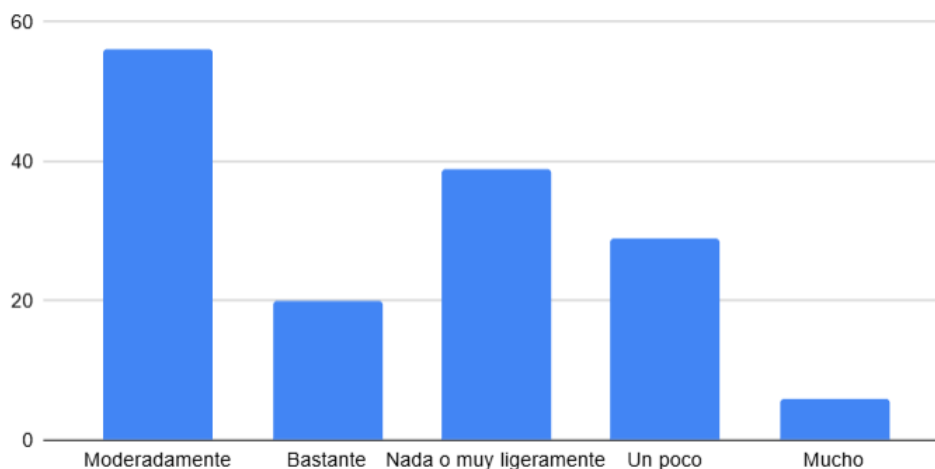
Nada o muy ligeramente	39
Un poco	29
Moderadamente	56
Bastante	20
Mucho	6

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 22.

Pregunta 1. Interesado/a por las cosas



Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los resultados muestran que la mayoría de estudiantes experimenta un nivel moderado (56; 37.3%) o bajo (39; 26.0%) de interés por las actividades cotidianas, mientras que solo un grupo menor reporta altos niveles de interés (20; 13.3%). Esta tendencia sugiere que, aunque

existe curiosidad y motivación básica, no predomina un interés elevado. Esta disminución del interés puede relacionarse con carga académica, fatiga o estrés prolongado, factores que reducen la disposición a explorar o involucrarse en nuevas actividades.

Tabla 23.

Pregunta 2. Angustiado/a

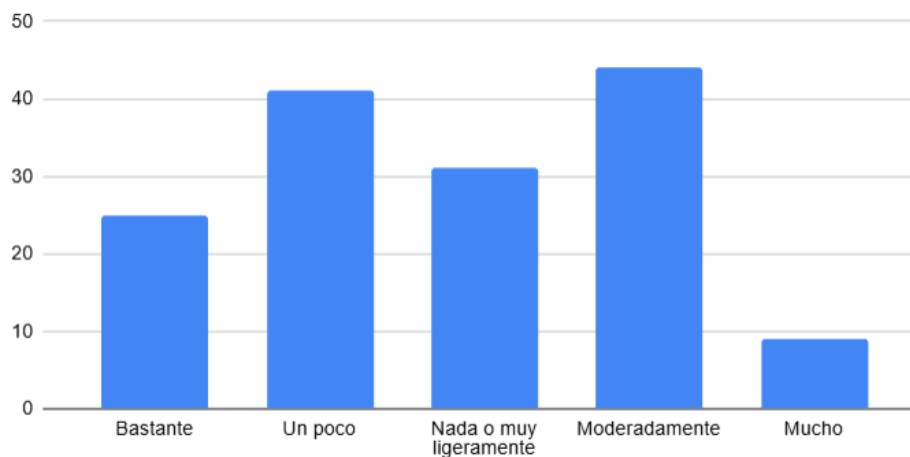
Nada o muy ligeramente	31
Un poco	41
Moderadamente	44
Bastante	25
Mucho	8

Fuente: Escala PANAS).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 23.

Pregunta 2. Angustiado/a



Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El nivel moderado de angustia es el más frecuente (44; 29.3%), seguido de angustia leve (41; 27.3%). Un grupo relevante muestra angustia alta o muy alta (25 + 8 = 33; 22%). Esto indica que la angustia es un afecto negativo bastante presente y sugiere vulnerabilidad emocional que puede manifestarse en preocupación constante, tensión o dificultades para relajarse.

Tabla 24.

Pregunta 3. Ilusionado/a o emocionado/a

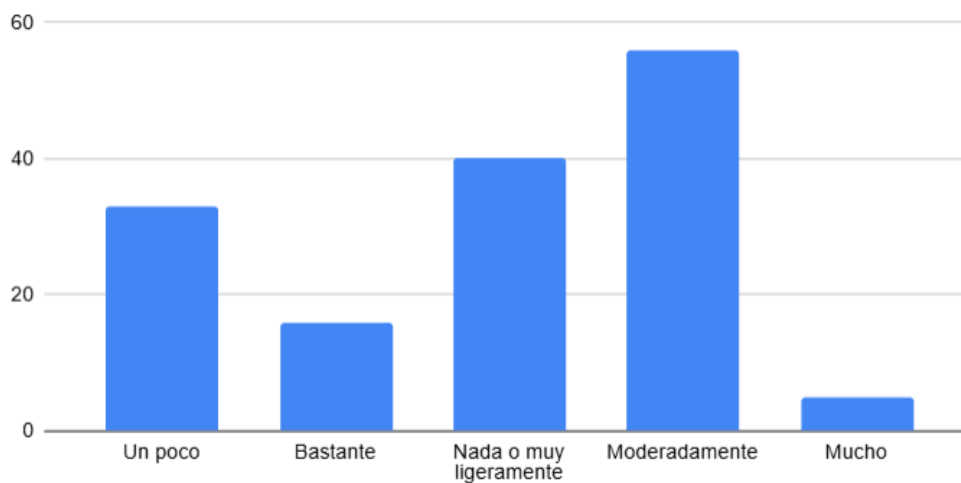
Nada o muy ligeramente	40
Un poco	33
Moderadamente	56
Bastante	16
Mucho	5

Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 24.

Pregunta 3. Ilusionado/a o emocionado/a



Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La mayor parte de la muestra manifiesta niveles moderados de entusiasmo (56; 37.3%) o incluso bajos (40; 26.7%). Solo un 14% alcanza niveles altos o muy altos. Esto muestra que el entusiasmo general del grupo no es particularmente fuerte, lo cual puede estar vinculado al desgaste académico y a la saturación propia de la vida universitaria. La baja presencia de emociones intensamente positivas sugiere una afectividad atenuada, característica de periodos de estrés o desmotivación.

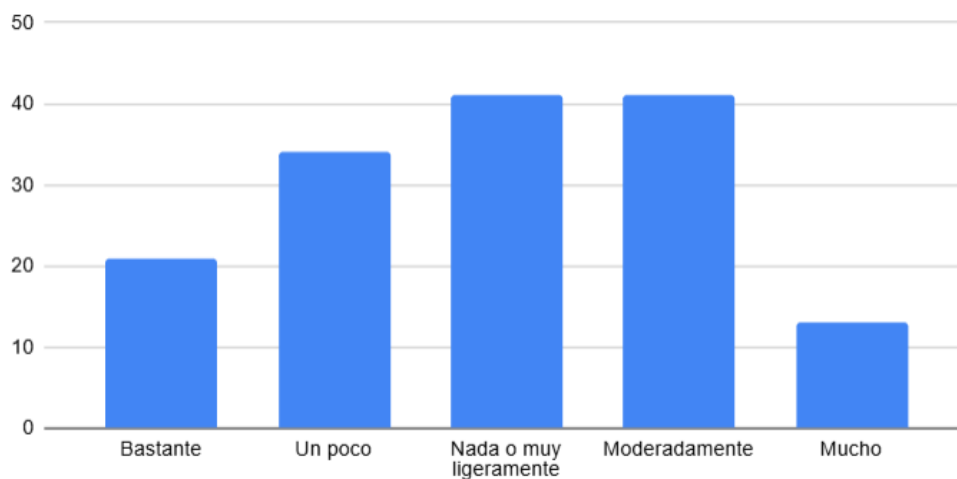
Tabla 25.

Pregunta 4. Afectado/a

Nada o muy ligeramente	41
Un poco	34
Moderadamente	41
Bastante	21
Mucho	13

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 25.*Pregunta 4. Afectado/a*

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La afectación emocional presenta una distribución muy equilibrada entre niveles bajos, leves y moderados. Sin embargo, un 22.7% muestra afectación alta o muy alta. Esto evidencia que, aunque muchos estudiantes experimentan emociones dentro de un rango normal, un grupo significativo vive afectación intensa que podría relacionarse con estrés académico, problemas personales o malestar psicológico global.

Tabla 26.*Pregunta 5. Fuerte.*

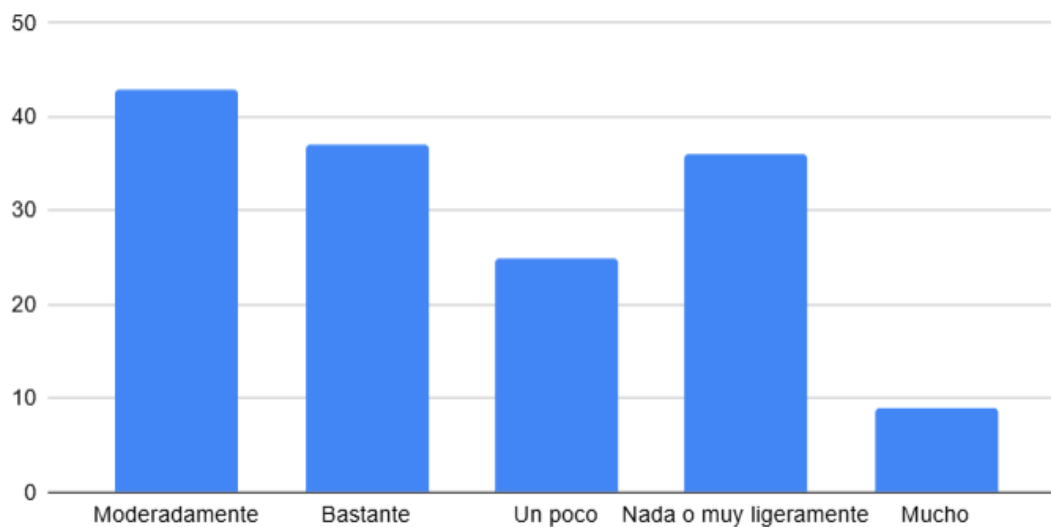
Nada o muy ligeramente	36
Un poco	25
Moderadamente	43
Bastante	37
Mucho	9

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 26.

Pregunta 4. Afectado/a



Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los estudiantes tienden a percibirse con una fuerza emocional moderada (43; 28.7%) o relativamente adecuada (37; 24.7%). Sin embargo, 36 reportan baja fortaleza (36; 24.0%). Esto indica que la resiliencia emocional se encuentra en un nivel medio, con un número relevante que percibe limitaciones en su capacidad para afrontamiento. Esta percepción puede influir en su autoconfianza para enfrentar retos académicos.

Tabla 27.

Pregunta 6. Culpable.

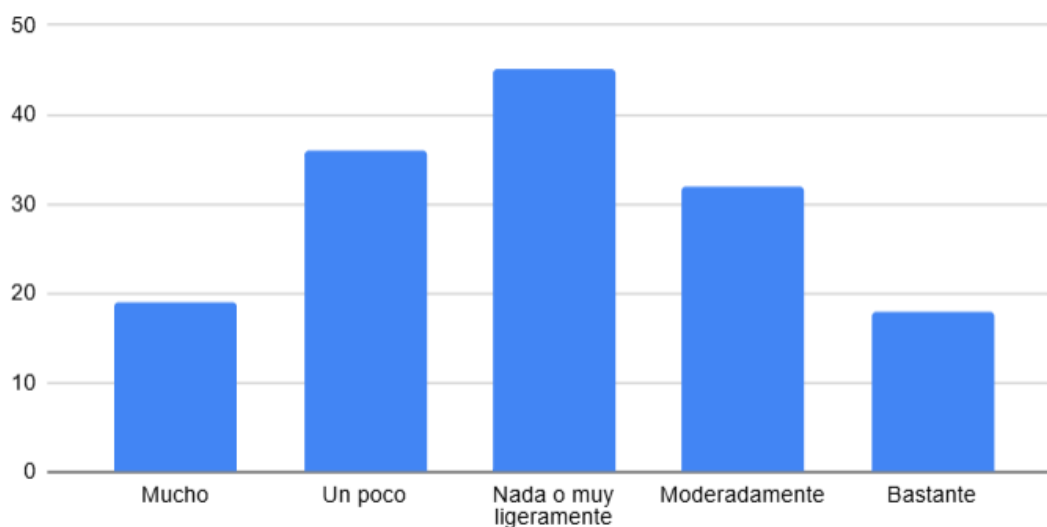
Nada o muy ligeramente	45
Un poco	36
Moderadamente	32
Bastante	18
Mucho	19

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 27.

Pregunta 6. Culpable.



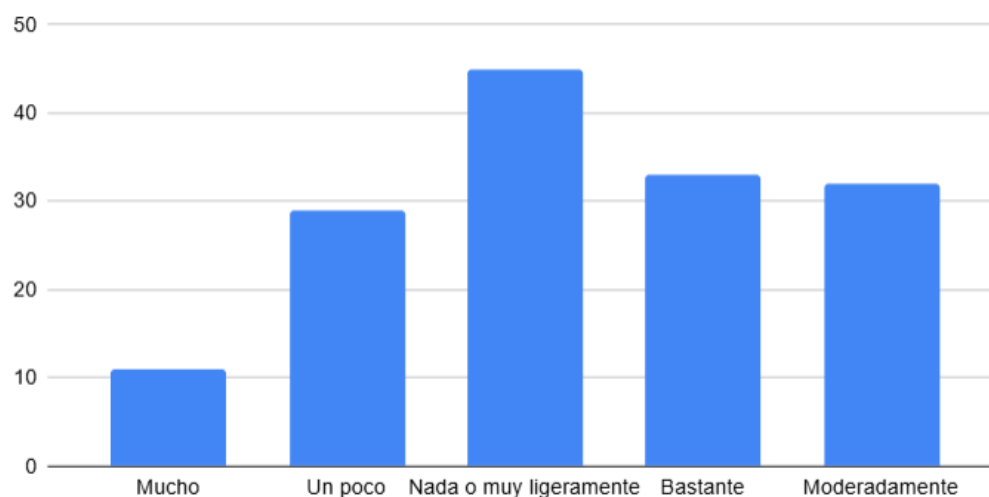
Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La culpa ligera o moderada es común ($36 + 32 = 68$; 45.3%). Además, un 12% presenta culpa alta y un 12.7% muy alta. Solo un 30% no siente culpa. Estos resultados sugieren una tendencia pronunciada a la autocrítica, característica emocional habitual en estudiantes con altas exigencias o perfeccionismo académico. La culpa elevada puede también vincularse a síntomas depresivos.

Tabla 28.*Pregunta 7. Asustado/a*

Nada o muy ligeramente	45
Un poco	29
Moderadamente	32
Bastante	20
Mucho	11

Fuente: Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 28.***Pregunta 7. Asustado/a**Fuente:* Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La mayoría reporta niveles bajos o moderados, pero un 20% presenta miedo elevado.

Este patrón indica que la ansiedad forma parte del repertorio emocional de un subgrupo

significativo, posiblemente relacionado con presiones académicas, situaciones personales o incertidumbre ante el futuro profesional.

Tabla 29.

Pregunta 8. Agresivo/a.

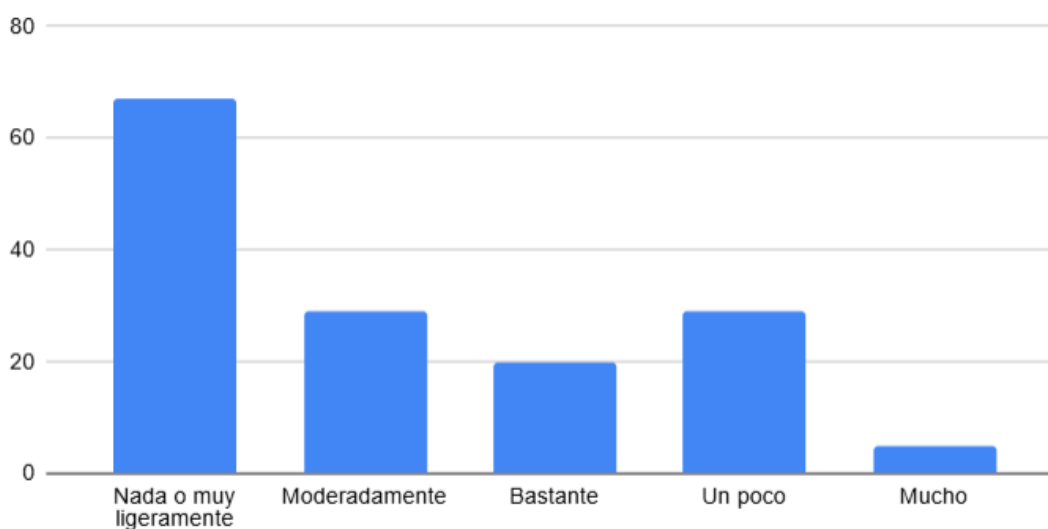
Nada o muy ligeramente	67
Un poco	29
Moderadamente	29
Bastante	20
Mucho	5

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 29.

Pregunta 8. Agresivo/a.



Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Aunque la mayoría presenta agresividad mínima (67; 44.7%), un 13.3% experimenta agresividad alta. Esto puede reflejar tensión emocional acumulada, irritabilidad o dificultades en la regulación del afecto, especialmente cuando se combina con angustia o nerviosismo elevados.

Tabla 30.

Pregunta 9. Entusiasmado/a.

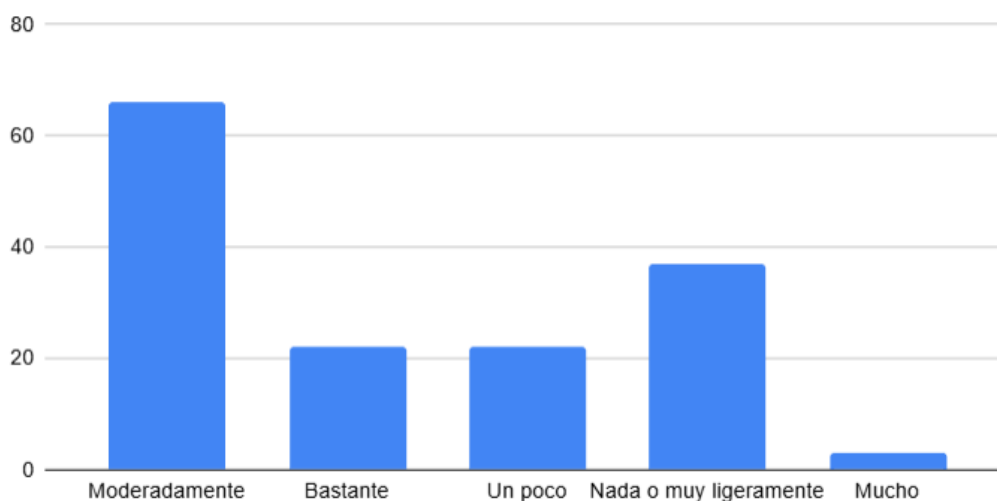
Nada o muy ligeramente	37
Un poco	22
Moderadamente	66
Bastante	22
Mucho	3

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 30.

Pregunta 9. Entusiasmado/a.



Fuente: Inventario de depresión de Beck (BDI-II).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La respuesta predominante es un nivel moderado de entusiasmo (66; 44.0%), mientras que cerca del 25% muestra niveles bajos. Sólo una minoría (aprox. 17%) presenta entusiasmo elevado. Esto señala que el afecto positivo, específicamente el entusiasmo, no se encuentra altamente activado en la muestra, lo cual puede repercutir en la motivación, la creatividad o la disposición hacia actividades nuevas.

Tabla 31.

Pregunta 10. Satisfecho/a consigo mismo/a.

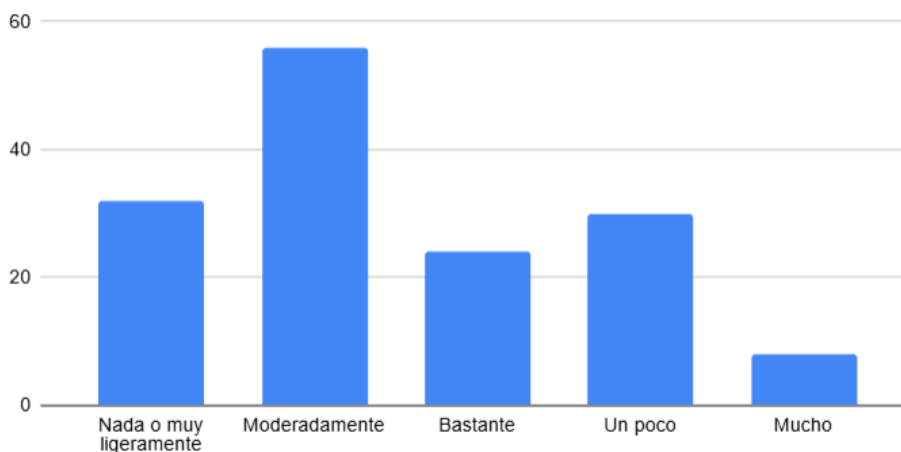
Nada o muy ligeramente	32
Un poco	30
Moderadamente	56
Bastante	24
Mucho	8

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 31.

Pregunta 10. Satisfecho/a consigo mismo/a.



Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los niveles de satisfacción personal son variados: 56 estudiantes se sienten moderadamente satisfechos (37.3%), 24 reportan satisfacción alta (16.0%) y 8 muy alta (5.3%). Sin embargo, existe también un grupo relevante con satisfacción baja o muy baja (62 estudiantes en total; 41.3%). Este equilibrio muestra una autoevaluación mixta: mientras algunos estudiantes poseen un autoconcepto estable, otros experimentan inseguridad, desmotivación o autocrítica, posiblemente vinculada al rendimiento académico o al estrés.

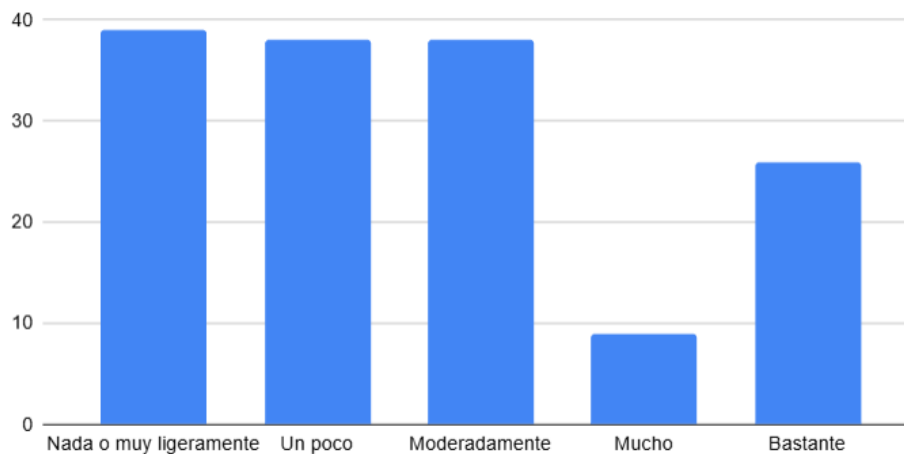
Tabla 32.

Pregunta 11. Irritable.

Nada o muy ligeramente	39
Un poco	38
Moderadamente	38
Bastante	26
Mucho	9

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 32.*Pregunta 11. Irritable.*

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La irritabilidad se distribuye entre niveles bajos, moderados y altos. Notablemente, un 23.3% reporta irritabilidad elevada o muy elevada. Esto sugiere dificultades en el control emocional, lo cual podría relacionarse con estrés, sobrecarga académica o conflictos interpersonales.

Tabla 33.*Pregunta 12. Despierto/a.*

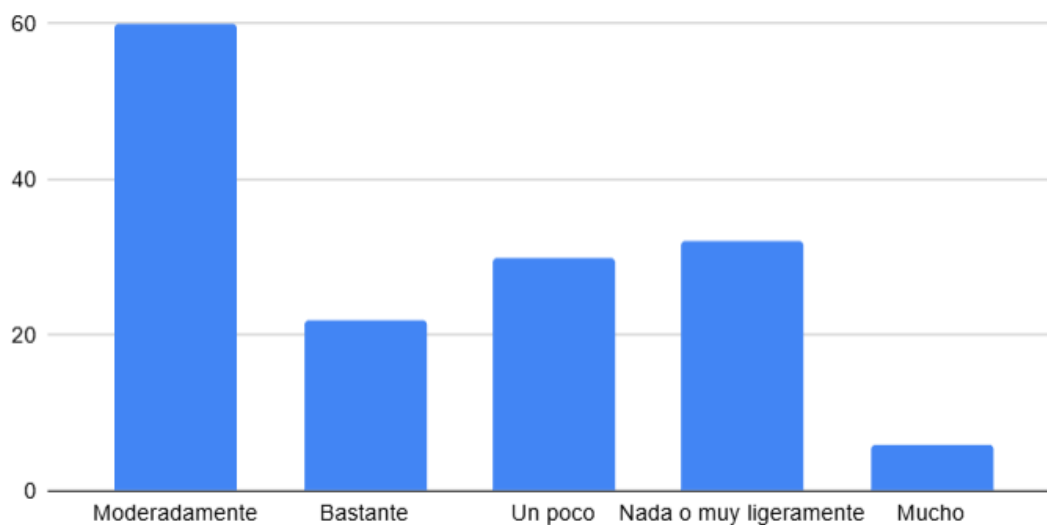
Nada o muy ligeramente	32
Un poco	30
Moderadamente	60
Bastante	22
Mucho	6

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 33.

Pregunta 12. Despierto/a.



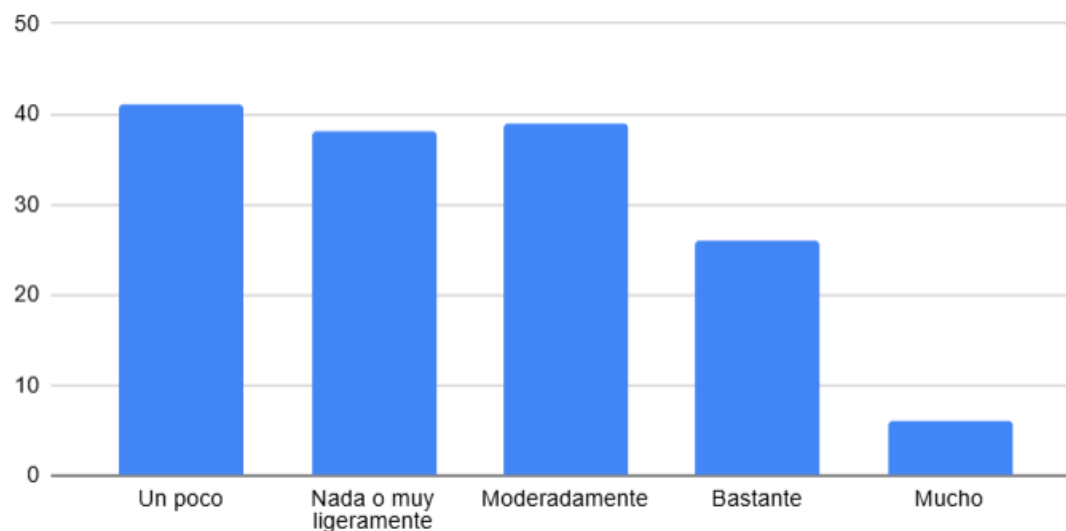
Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Un 40% se siente moderadamente despierto, pero el 41% (32 muy bajos + 30 bajos) muestra somnolencia o baja activación. Esto puede deberse a rutinas de sueño irregulares, sobrecarga académica o cansancio emocional. La baja activación fisiológica puede influir directamente en la atención sostenida, el aprendizaje y el desempeño diario.

Tabla 34.*Pregunta 13. Avergonzado/a.*

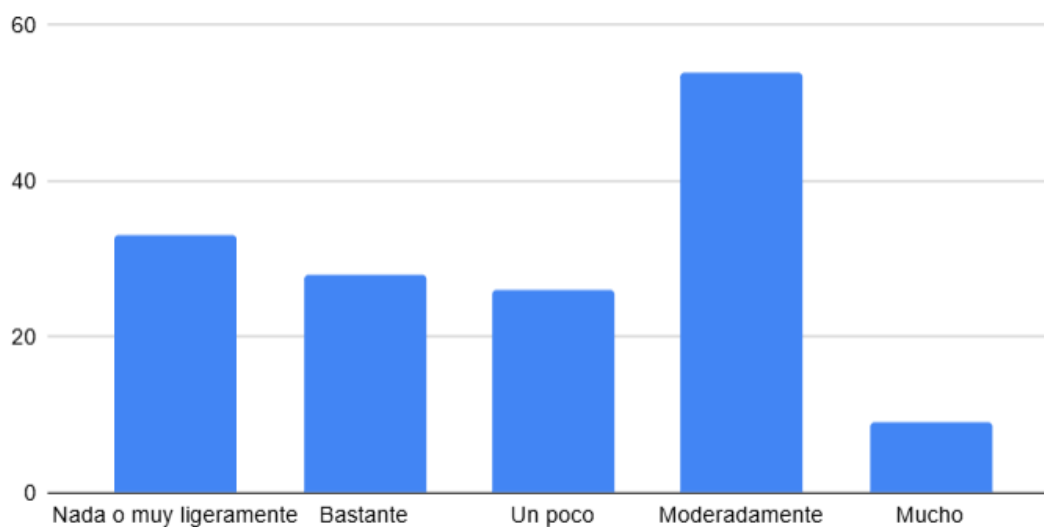
Nada o muy ligeramente	38
Un poco	41
Moderadamente	39
Bastante	26
Mucho	6

Fuente: Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 34.***Pregunta 13. Avergonzado/a.**Fuente:* Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La vergüenza aparece mayormente en niveles leves o moderados, aunque un 21% la experimenta de forma elevada. Esto puede corresponder a autoconciencia excesiva, autoexigencia o temor al juicio social, elementos comunes en estudiantes universitarios.

Tabla 35.*Pregunta 14. Inspirado/a.*

Nada o muy ligeramente	33
Un poco	26
Moderadamente	54
Bastante	28
Mucho	9

Fuente: Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 35.***Pregunta 14. Inspirado/a.**Fuente:* Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Predomina la inspiración moderada (54; 36.0%), seguida de niveles bajos. Los niveles altos son más reducidos (28; 18.7%). Esto sugiere que, aunque existe motivación y apertura emocional para generar ideas, esta inspiración no es suficientemente intensa como para impulsar

creatividad o productividad elevada. Una inspiración moderada pero no fuerte se alinea con ambientes académicos demandantes donde el estrés supera la motivación creativa.

Tabla 36.

Pregunta 15. Nervioso/a.

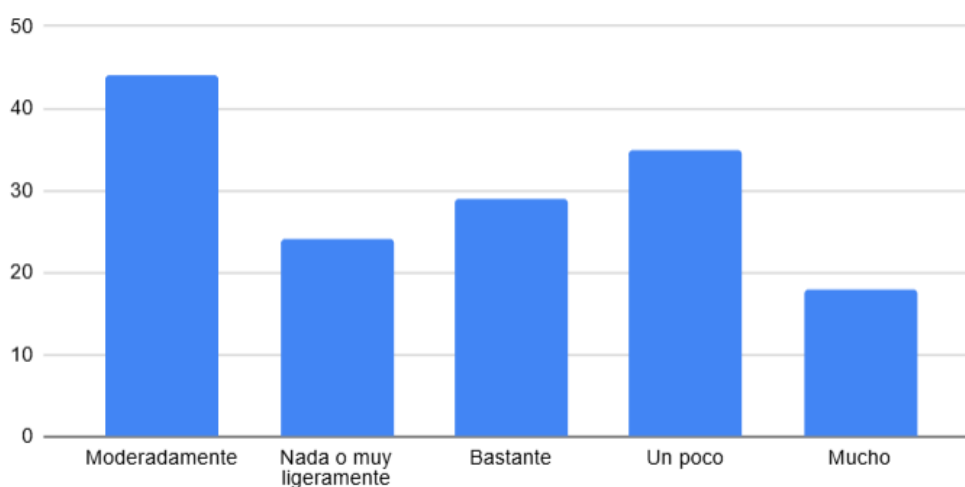
Nada o muy ligeramente	24
Un poco	35
Moderadamente	44
Bastante	29
Mucho	18

Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 36.

Pregunta 15. Nervioso/a.



Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El nerviosismo es uno de los afectos negativos más presentes: 29.3% moderado, 19.3% alto y 12% muy alto. Solo un 16% reporta ausencia de nerviosismo. Esto evidencia un estado generalizado de tensión emocional en la muestra, posiblemente relacionado con el sistema de evaluaciones o carga académica.

Tabla 37.

Pregunta 16. Decidido/a.

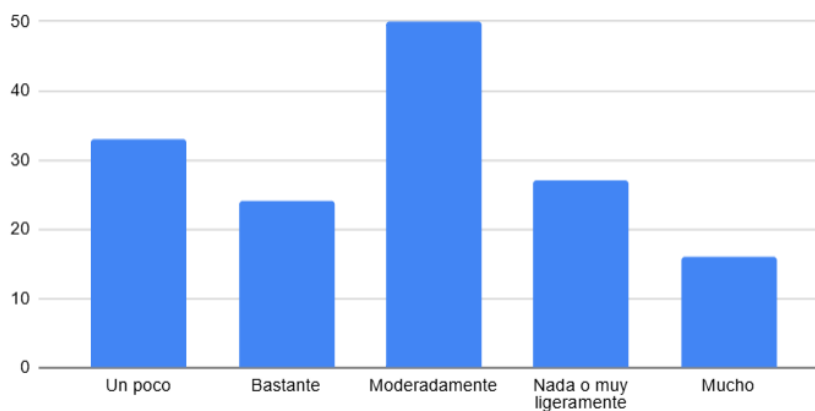
Nada o muy ligeramente	27
Un poco	33
Moderadamente	50
Bastante	24
Mucho	16

Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 37.

Pregunta 16. Decidido/a.



Fuente: Escala PANAS).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La determinación se presenta mayormente en niveles moderados (50; 33.3%), aunque 27 reportan niveles muy bajos (18.0%). Esta combinación sugiere que los estudiantes mantienen un sentido funcional de dirección y propósito, pero existe un subgrupo significativo que muestra dificultades para mantener constancia o firmeza en sus decisiones, lo cual puede manifestarse en procrastinación o inseguridad académica.

Tabla 38.

Pregunta 17. Concentrado/a.

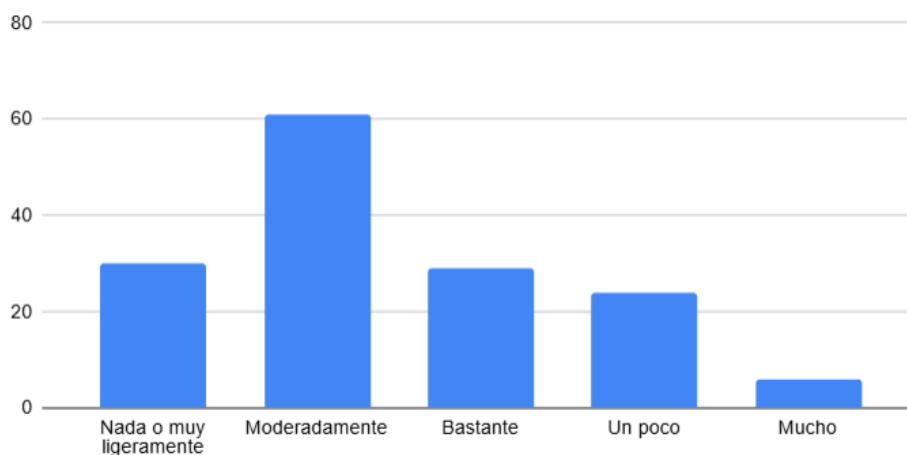
Nada o muy ligeramente	30
Un poco	24
Moderadamente	61
Bastante	29
Mucho	6

Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 38.

Pregunta 17. Concentrado/a.



Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El 40.7% presenta concentración moderada, pero un 36% (30 muy bajo + 24 bajo) evidencia dificultades claras de atención. Esto podría estar relacionado con sobrecarga emocional, estrés académico, falta de descanso o desmotivación. En el ámbito universitario, la disminución en la capacidad de concentración puede afectar directamente el rendimiento, la comprensión y la memoria.

Tabla 39.

Pregunta 18. Agitado/a.

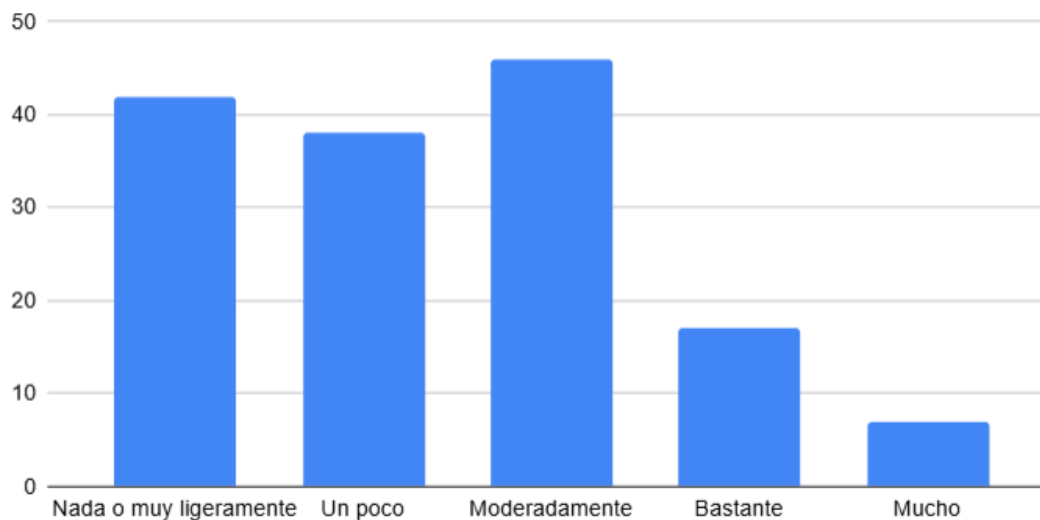
Nada o muy ligeramente	42
Un poco	38
Moderadamente	46
Bastante	17
Mucho	7

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 39.

Pregunta 18. Agitado/a.



Fuente: Escala PANAS.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La mayoría se ubica entre niveles bajos y moderados, pero un 16% muestra agitación alta o muy alta. La agitación puede reflejar inquietud psicomotora asociada a ansiedad o estrés sostenido.

Tabla 40.

Pregunta 19. Activo/a.

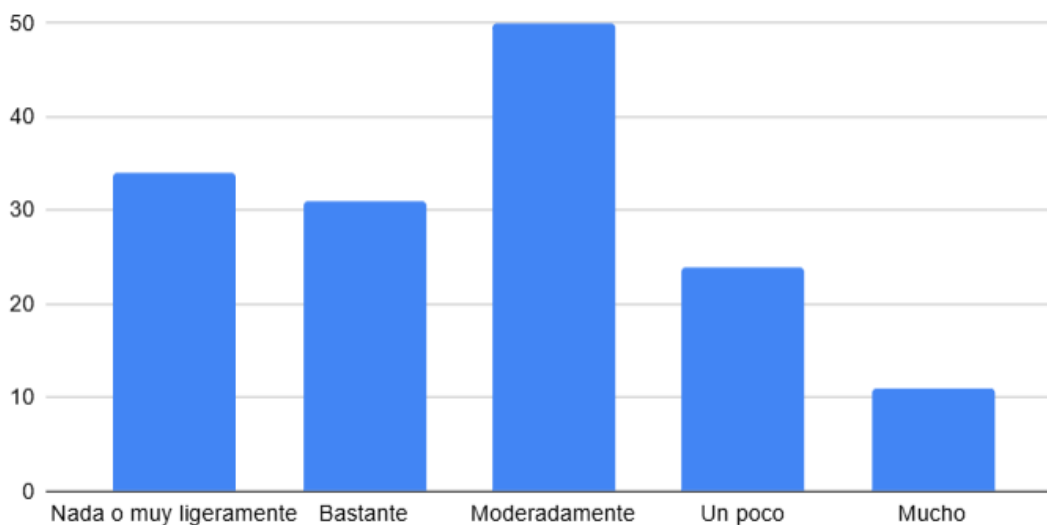
Nada o muy ligeramente	34
Un poco	24
Moderadamente	50
Bastante	31
Mucho	11

Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 40.

Pregunta 19. Activo/a.



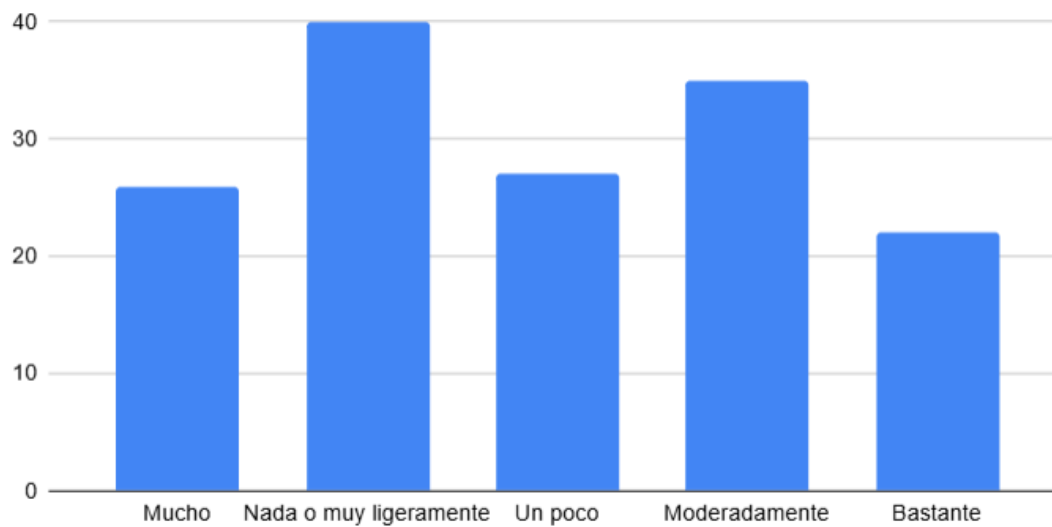
Fuente: Escala PANAS

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Predomina un nivel moderado de actividad (50; 33.3%), seguido de niveles altos (31; 20.7%). No obstante, un 22.7% presenta actividad muy baja. Esto indica que la mayoría mantiene niveles funcionales de energía, aunque existe una proporción considerable con baja activación, lo que podría estar asociado a fatiga emocional o física.

Tabla 41.*Pregunta 20. Miedoso/a.*

Nada o muy ligeramente	40
Un poco	27
Moderadamente	35
Bastante	22
Mucho	26

Fuente: Escala PANAS*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.**Gráfico 41.***Pregunta 20. Miedoso/a.**Fuente:* Escala PANAS.*Elaboración:* Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Este ítem revela una presencia importante de miedo: 23.3% moderado, 14.7% alto y 17.3% muy alto. Solo un 26.7% reporta niveles muy bajos. Esto sugiere que el miedo es uno de los afectos negativos más intensos en la muestra, posiblemente relacionado con incertidumbre, presión académica o experiencias personales.

Cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico.

Tabla 42.

Pregunta 1. Edad.

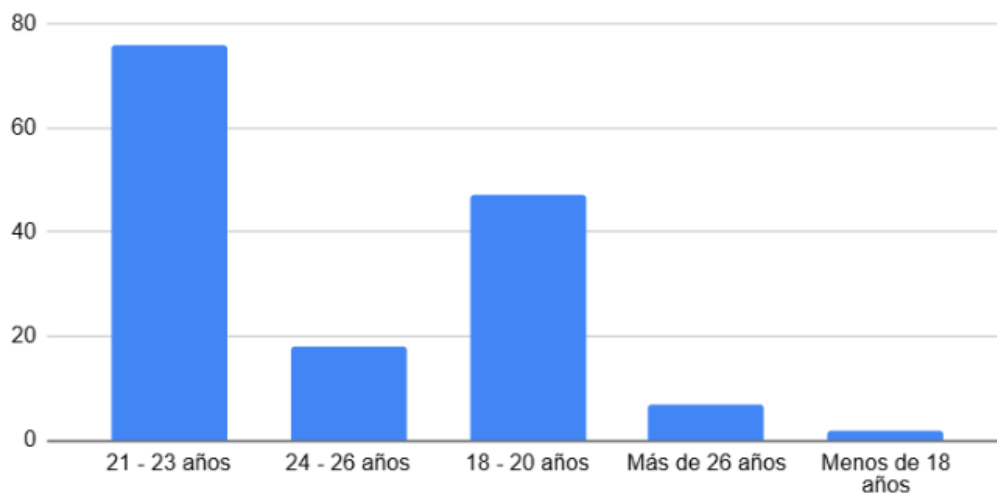
Menos de 18 años	2
18 - 20 años	47
21 - 23 años	76
24 - 26 años	18
Más de 26 años	7

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 42.

Pregunta 1. Edad.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se encuentra entre los 21 y 23 años, con un total de 76 participantes en este rango (50.7%). Le sigue el grupo de 18 a 20 años

con 47 estudiantes (31.3%). Asimismo, 18 estudiantes tienen entre 24 y 26 años (12.0%) y solo 7 superan los 26 años (4.7%), mientras que 2 son menores de 18 años (1.3%). Esta distribución evidencia que la población evaluada está compuesta principalmente por adultos jóvenes, lo cual es característico de estudiantes universitarios en formación profesional.

Tabla 43.

Pregunta 2. Sexo.

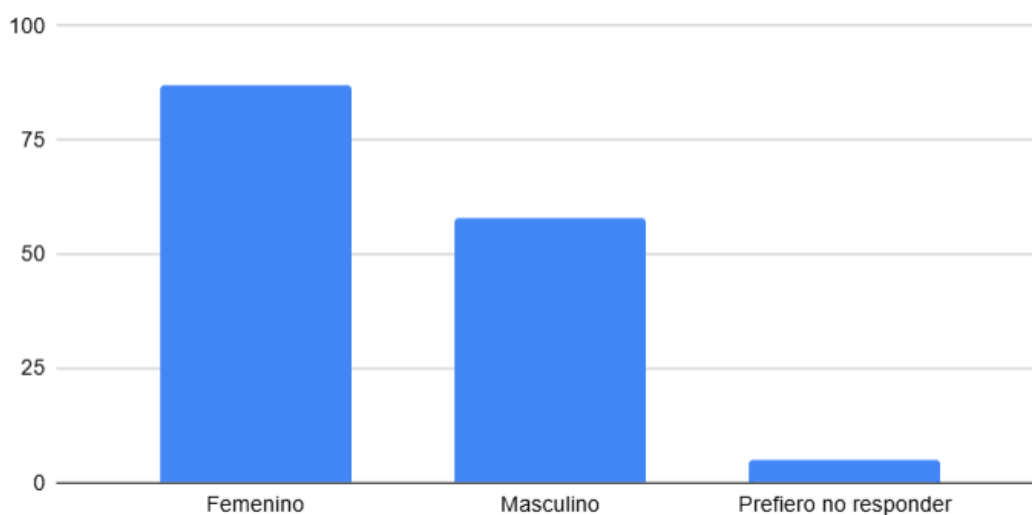
Femenino	87
Masculino	58
Prefiero no responder	5

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 43.

Pregunta 2. Sexo.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Del total de participantes, 87 se identificaron como mujeres (58.0%), 58 como hombres (38.7%) y 5 prefirieron no responder (3.3%). Esta tendencia refleja una mayor participación femenina, lo que coincide con la composición habitual de la carrera de Psicología en Ecuador, donde suele existir predominancia de mujeres.

Tabla 44.

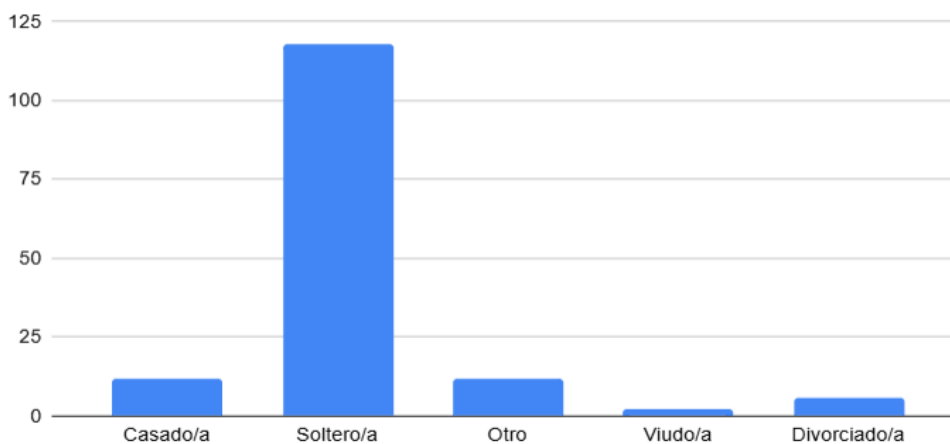
Pregunta 3. Estado civil.

Soltero/a	118
Casado/a	12
Divorciado/a	6
Viudo/a	2
Otro	12

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 44.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La mayoría de los estudiantes reportó ser soltero/a (118; 78.7%), seguido de un pequeño grupo casado (12; 8.0%). De igual manera, 6 personas son divorciadas (4.0%), 2 viudas (1.3%) y 12 eligieron la categoría “otro” (8.0%). Estos resultados confirman que la población universitaria evaluada se encuentra mayoritariamente en una etapa de vida sin compromisos conyugales formales.

Tabla 45.

Pregunta 4. Reside actualmente en la ciudad de Manta.

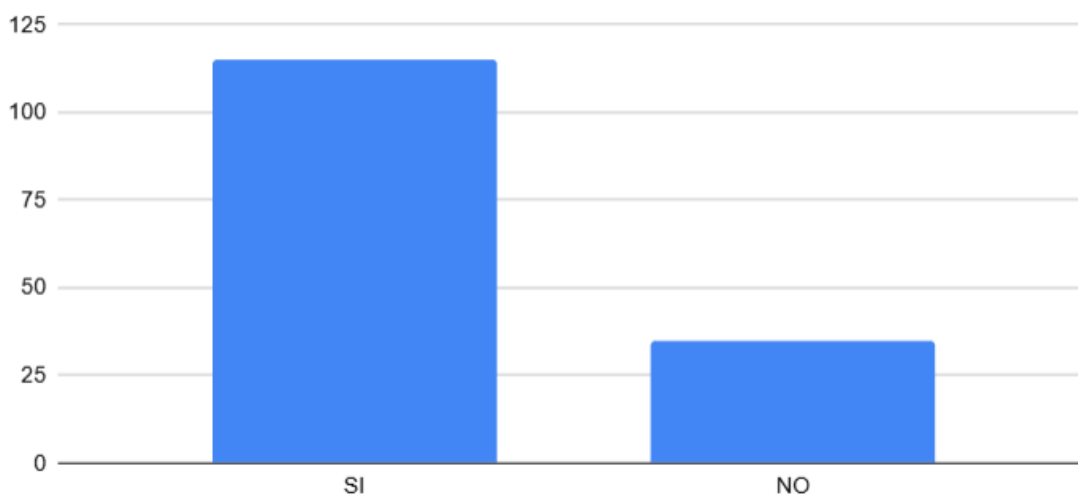
Si	115
No	35

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 45.

Pregunta 4. Reside actualmente en la ciudad de Manta.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Un total de 115 estudiantes residen actualmente en la ciudad de Manta (76.7%), mientras que 35 viven en otros cantones o ciudades (23.3%). Esto sugiere que la mayoría presenta un vínculo territorial directo con la zona donde se desarrolla la carrera universitaria.

Tabla 46.

Pregunta 5. Procedencia (ciudad o cantón de origen)

Manta	54
Chone	19
Montecristi	12
Santo Domingo	10
Tosagua	8
Portoviejo	7
Jipijapa	5
Paján	13
El Carmen	2
Rocafuerte	2
Guayaquil	2
Pedernales	2
Jama	1
Jaramijó	2
Calceta	1
Bogotá	1
Cayambe	1

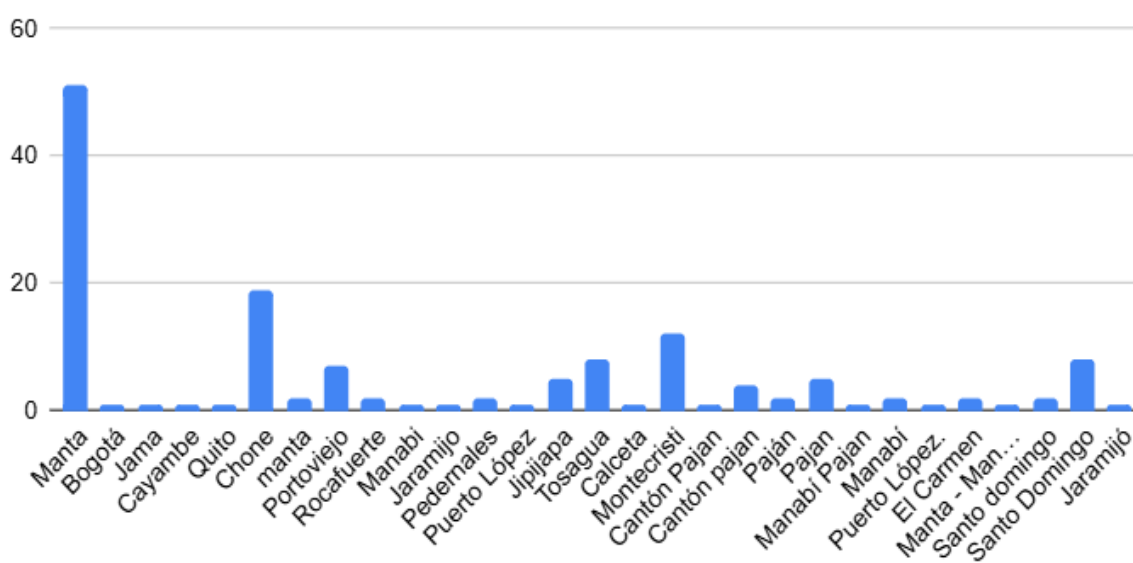
Manabí	3
Quito	1
Puerto López	2

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 46.

Pregunta 5. Procedencia (ciudad o cantón de origen)



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los datos indican una diversidad amplia en las ciudades de origen. Manta es la procedencia más frecuente con 54 estudiantes (36.0%), seguida por Chone (19; 12.7%), Paján (13; 8.7%), Montecristi (12; 8.0%) y Santo Domingo (10; 6.7%). Otras ciudades con menor representación incluyen Tosagua (8; 5.3%), Portoviejo (7; 4.7%) y varias localidades con una o

dos personas. Esta heterogeneidad sugiere una población estudiantil bastante diversa dentro de la región costa.

Tabla 47.

Pregunta 6. ¿Con quién vives actualmente?

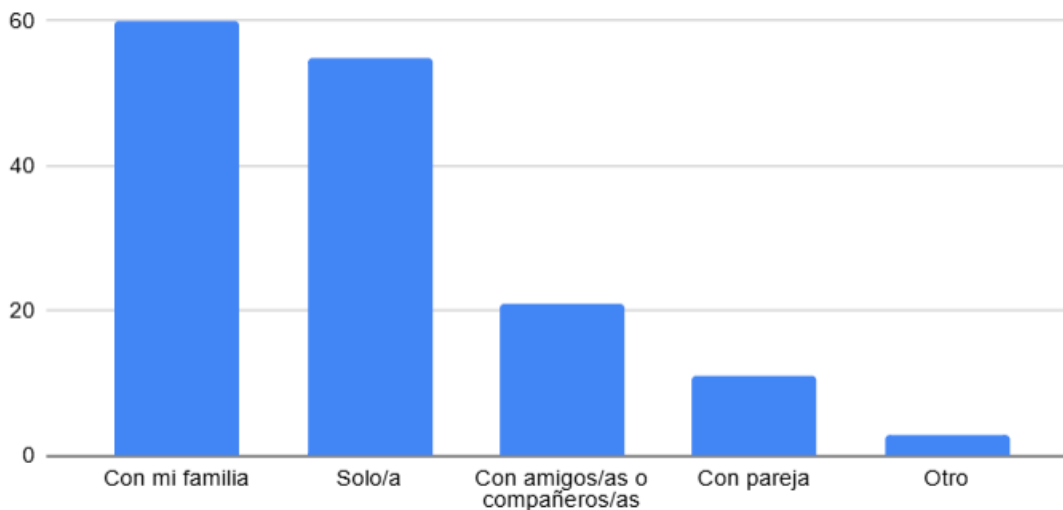
Solo/a	55
Con mi familia	60
Con amigos/as o compañeros/as	21
Con pareja	11
Otro	3

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 47.

Pregunta 6. ¿Con quién vives actualmente?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los estudiantes mayoritariamente viven con su familia (60; 40.0%), mientras que 55 viven solos (36.7%), 21 conviven con amigos o compañeros (14.0%), 11 con su pareja (7.3%) y 3 en otras modalidades (2.0%). La alta proporción de estudiantes independientes o viviendo fuera de la familia nuclear puede influir en factores como el estrés, la organización académica y la estabilidad emocional.

Tabla 48.

Pregunta 7. ¿Tienes hijos?

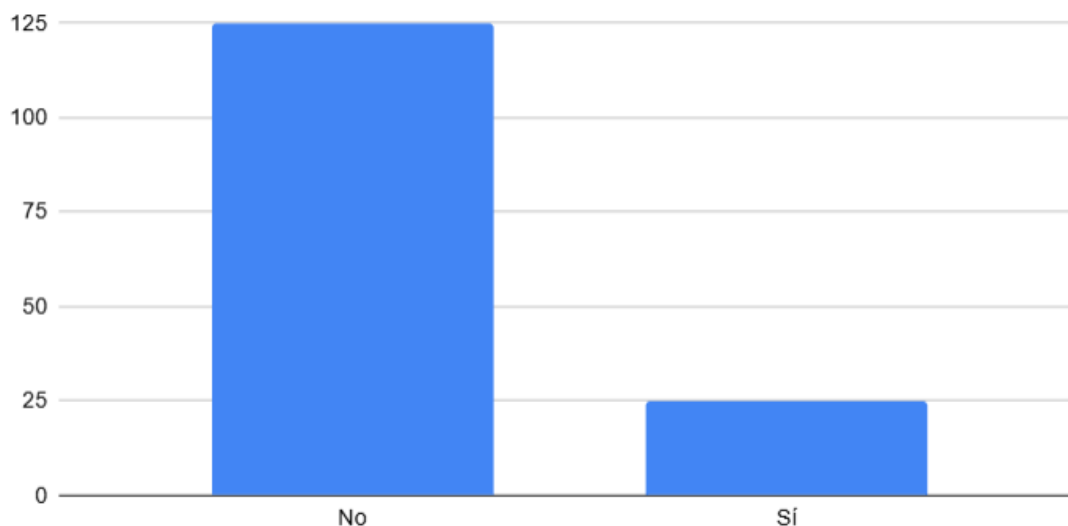
Si	25
No	125

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 48.

Pregunta 7. ¿Tienes hijos?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Solo 25 estudiantes reportaron tener hijos (16.7%), mientras que 125 no los tienen (83.3%). Esto es coherente con el rango de edad predominante en la muestra.

Tabla 49.

Pregunta 8. Ocupación principal.

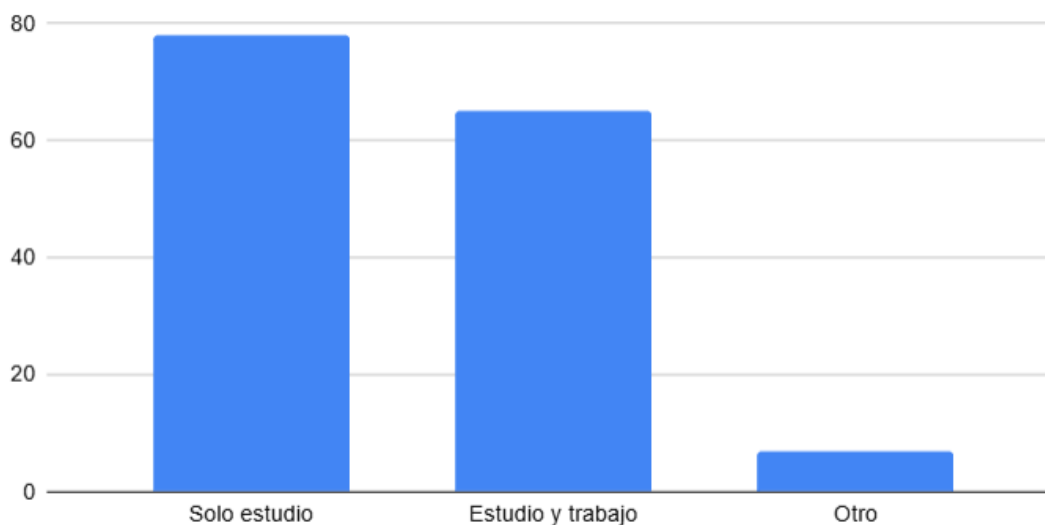
Solo estudio	78
Estudio y trabajo	65
Otro	7

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 49.

Pregunta 8. Ocupación principal.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El 52.0% de los estudiantes se dedica exclusivamente a estudiar (78 participantes), mientras que 65 estudian y trabajan (43.3%) y 7 indicaron otras ocupaciones (4.7%). La presencia de estudiantes que trabajan mientras estudian es considerable, lo cual puede representar una carga adicional que impacta en su rendimiento académico y salud emocional.

Tabla 50.

Pregunta 9. Medio de transporte habitual para asistir a clases.

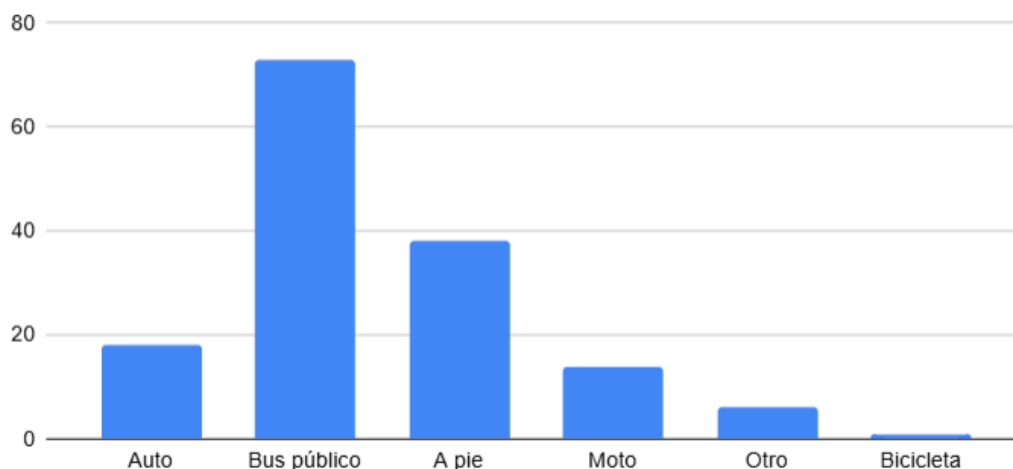
A pie	38
Bus público	73
Moto	14
Auto	18
Bicicleta	1
Otro	6

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 50.

Pregunta 9. Medio de transporte habitual para asistir a clases.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El transporte más utilizado es el bus público (73; 48.7%), seguido de caminar (38; 25.3%). Otros medios incluyen auto (18; 12.0%), moto (14; 9.3%), bicicleta (1; 0.7%) y opciones diversas (6; 4.0%). Esto sugiere que la mayoría depende de transporte económico, lo que podría influir en la puntualidad y el tiempo dedicado a actividades académicas.

Tabla 51.

Pregunta 10. Semestre que cursas actualmente.

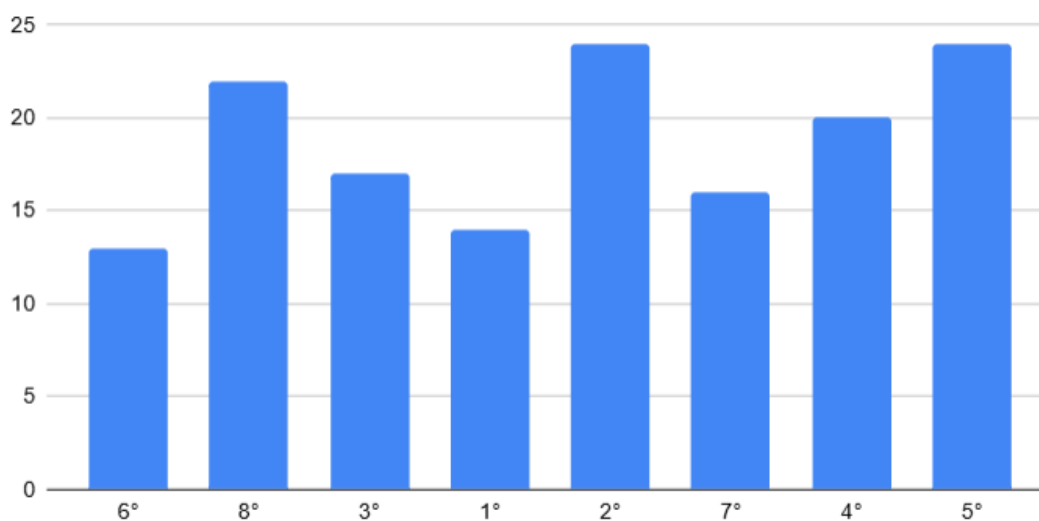
1°	14
2°	24
3°	17
4°	20
5°	24
6°	13
7°	16
8°	22

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 51.

Pregunta 10. Semestre que cursas actualmente.



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La distribución por semestres es bastante equilibrada. Los grupos más numerosos son los estudiantes de segundo y quinto semestre (24 cada uno; 16.0%), seguidos por octavo semestre (22; 14.7%) y cuarto semestre (20; 13.3%). El resto de semestres presenta valores moderados. Esto muestra una participación variada a lo largo del proceso formativo.

Tabla 52.

Pregunta 11. Promedio general (o aproximado de calificaciones)

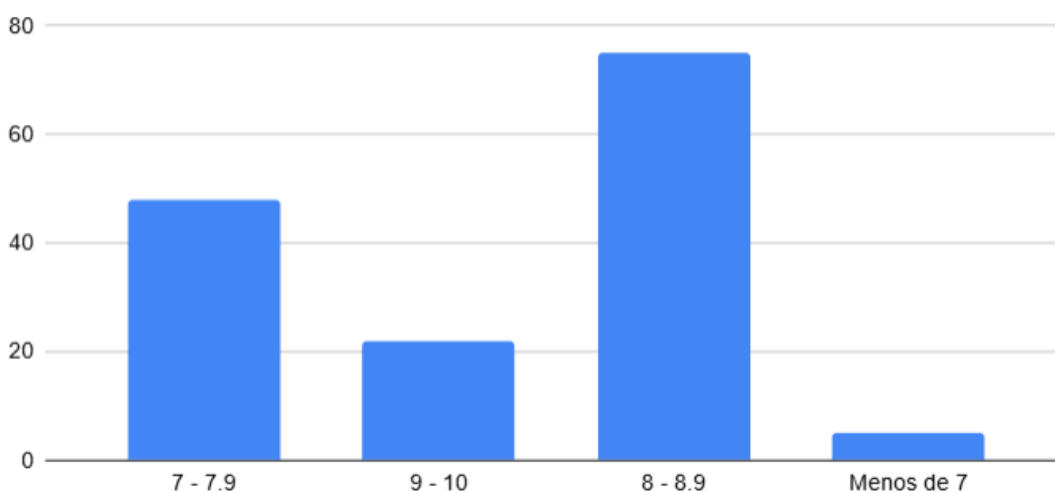
Menos de 7	5
7 - 7.9	48
8 - 8.9	75
9 - 10	22

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 52.

Pregunta 11. Promedio general (o aproximado de calificaciones)



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El rango más frecuente es de 8.0 a 8.9 (75 estudiantes; 50.0%). Le sigue el rango de 7.0 a 7.9 (48; 32.0%), mientras que 22 tienen promedios de 9.0 a 10 (14.7%) y solo 5 registran promedios inferiores a 7 (3.3%). En general, la muestra presenta un rendimiento académico promedio a alto.

Tabla 53.

Pregunta 12. ¿Con qué frecuencia estudias fuera del horario de clases?

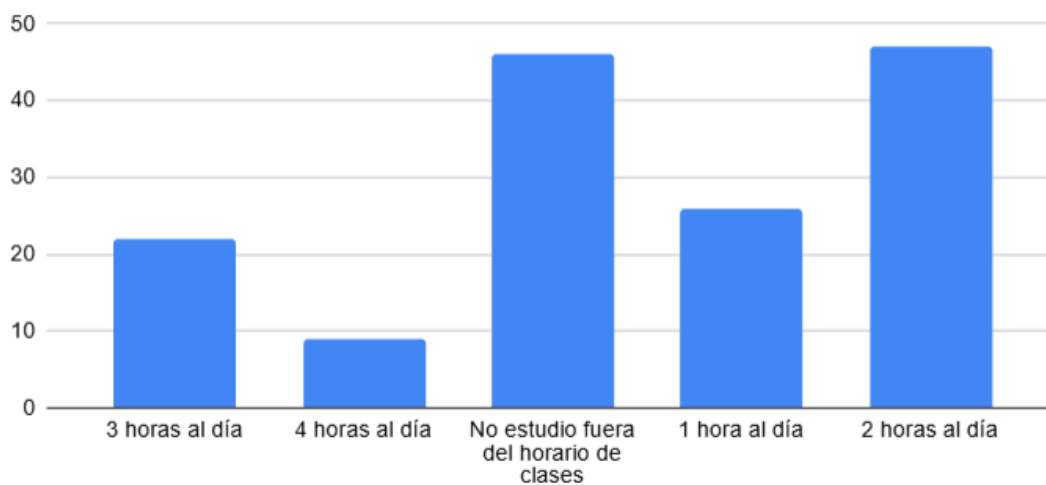
1 hora al día	26
2 horas al día	47
3 horas al día	22
4 horas al día	9
No estudio fuera del horario de clases	46

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico).

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 53.

Pregunta 12. ¿Con qué frecuencia estudias fuera del horario de clases?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico..

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Un total de 47 estudiantes estudian 2 horas al día (31.3%) y 26 una hora diaria (17.3%). También, 22 estudian tres horas al día (14.7%) y 9 lo hacen cuatro horas (6.0%). No obstante, un grupo grande de 46 estudiantes no estudia fuera de clases (30.7%). Esto muestra diferencias marcadas en los hábitos de estudio que podrían relacionarse con el rendimiento académico.

Tabla 54.

Pregunta 13. ¿tienes hábitos de estudio establecidos?

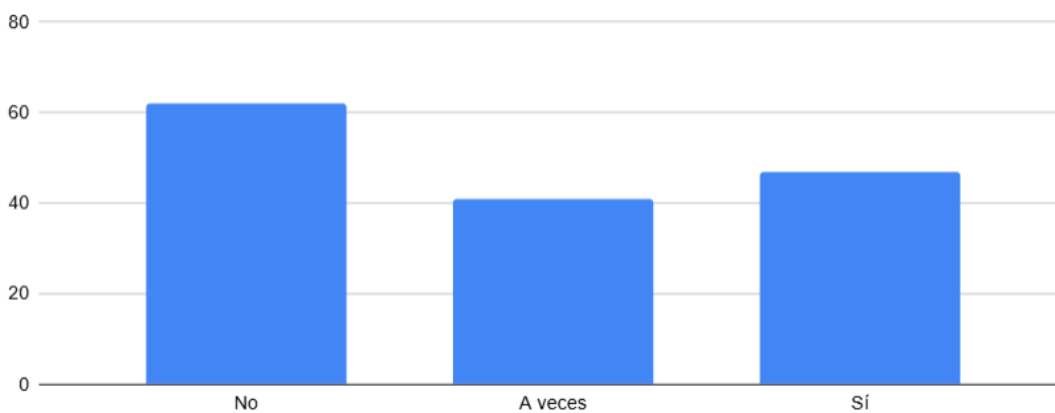
Sí	47
No	62
A veces	41

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico..

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 54.

Pregunta 13. ¿tienes hábitos de estudio establecidos?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Un 62 no mantiene hábitos de estudio (41.3%), 47 sí los tienen (31.3%) y 41 a veces (27.3%). Esto evidencia una falta de planificación académica en la mayoría, lo cual podría impactar en la concentración, el desempeño y la percepción de carga académica.

Tabla 55.

Pregunta 14. ¿sueles entregar tus trabajos o tareas a tiempo?

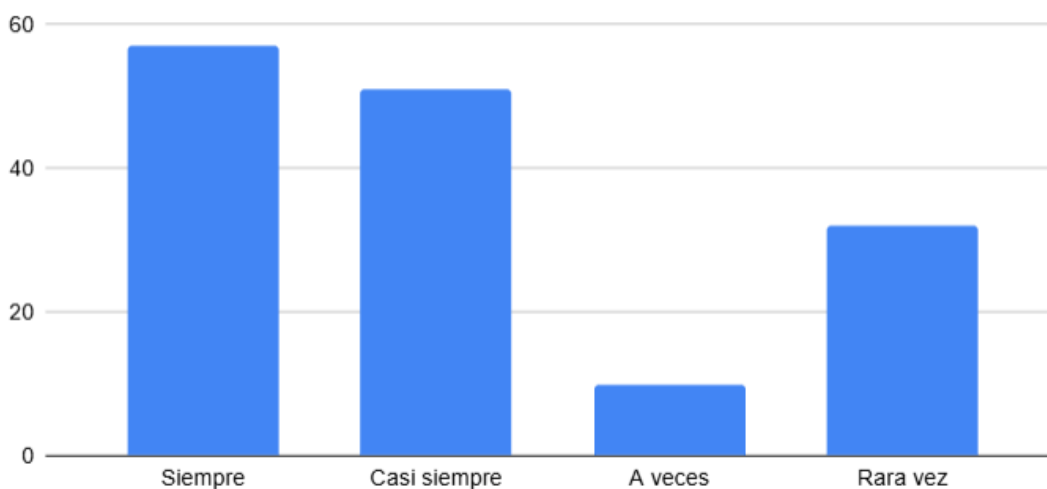
Siempre	57
Casi siempre	51
A veces	10
Rara vez	32

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 55.

Pregunta 14. ¿sueles entregar tus trabajos o tareas a tiempo?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Un total de 57 estudiantes siempre entregan a tiempo (38.0%), 51 casi siempre (34.0%), 10 a veces (6.7%) y 32 rara vez (21.3%). Aunque la mayoría cumple con sus responsabilidades, el 28% (a veces + rara vez) podría presentar problemas de organización o motivación.

Tabla 56.

Pregunta 15. ¿Cómo consideras tu nivel de concentración al estudiar?

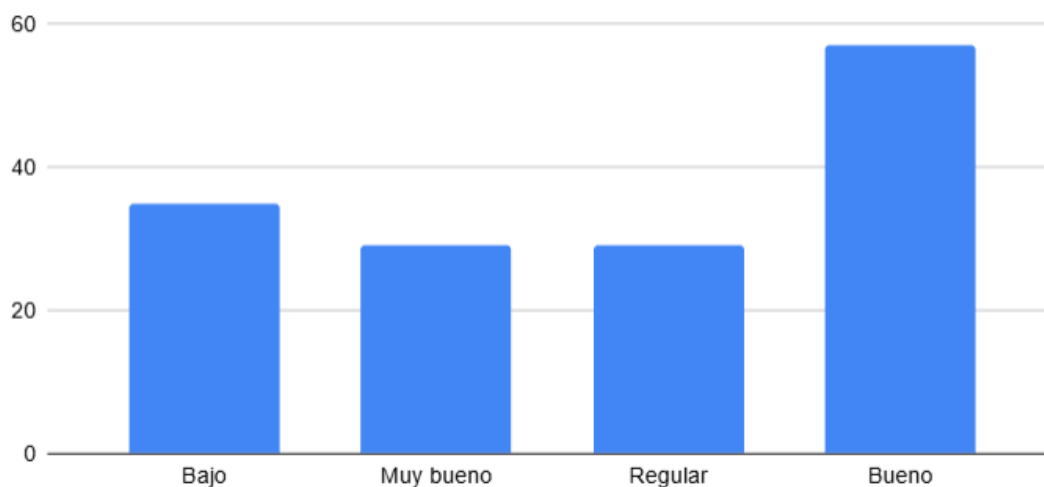
Muy bueno	29
Bueno	57
Regular	29
Bajo	35

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 56.

Pregunta 15. ¿Cómo consideras tu nivel de concentración al estudiar?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Los resultados muestran que 57 estudiantes se consideran con buena concentración (38.0%), 29 con concentración muy buena (19.3%), 29 regular (19.3%) y 35 baja (23.3%). Esto indica que un porcentaje importante presenta dificultades para mantener la atención, lo cual puede tener repercusiones directas en el aprendizaje.

Tabla 57.

Pregunta 16. ¿Qué factores consideras que más afectan tu rendimiento académico?

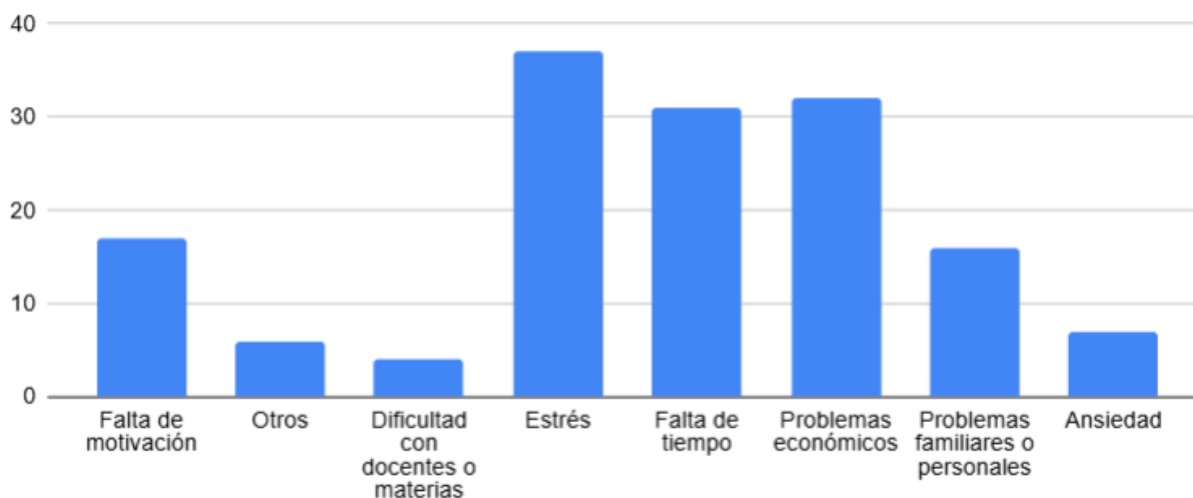
Estrés	37
Problemas económicos	32
Falta de tiempo	31
Falta de motivación	17
Problemas familiares o personales	16
Dificultad con docentes o materias	4
Ansiedad	7
Otros	6

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 57.

Pregunta 16. ¿Qué factores consideras que más afectan tu rendimiento académico?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

El estrés es el factor más reportado (37; 24.7%), seguido de problemas económicos (32; 21.3%), falta de tiempo (31; 20.7%) y falta de motivación (17; 11.3%). Otros factores incluyen problemas personales (16; 10.7%), ansiedad (7; 4.7%) y dificultades con docentes o materias (4; 2.7%). Este perfil revela que el rendimiento académico está influido principalmente por condiciones emocionales y socioeconómicas.

Tabla 58.

Pregunta 17. ¿Recibes algún tipo de apoyo académico o emocional de la universidad?

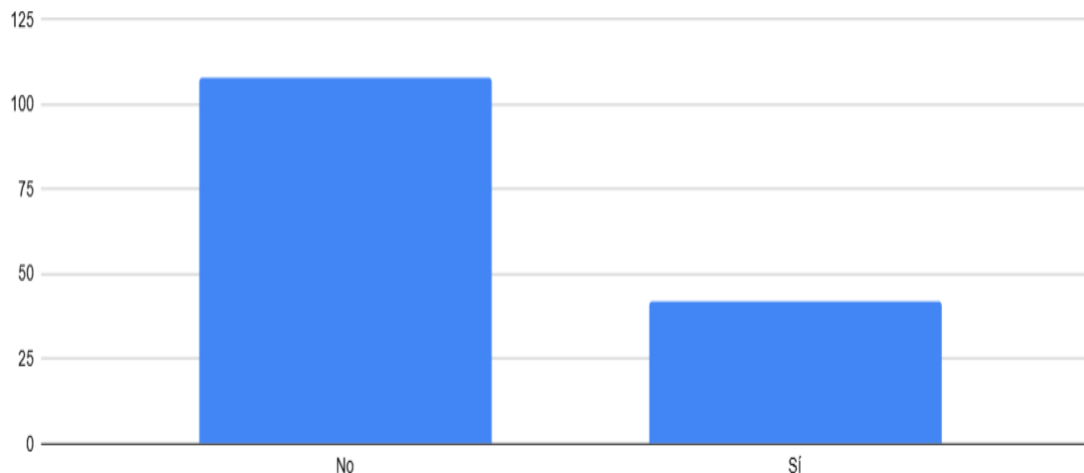
Si	42
No	108

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 58.

Pregunta 17. ¿Recibes algún tipo de apoyo académico o emocional de la universidad?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Un total de 108 estudiantes no reciben apoyo institucional (72.0%), mientras que 42 sí lo reciben (28.0%). Esto indica una percepción de baja oferta o bajo acceso a los servicios de acompañamiento universitario.

Tabla 59.

Pregunta 18. ¿Cómo calificarías tu satisfacción general con tu desempeño académico actual?

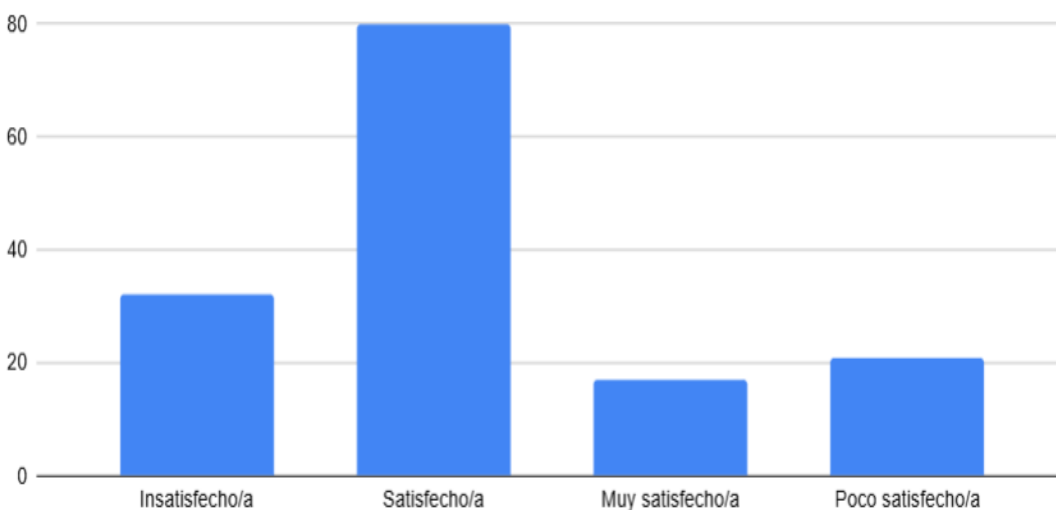
Muy satisfecho/a	17
Satisfecho/a	80
Poco satisfecho/a	21
Insatisfecho/a	32

Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

Gráfico 59.

Pregunta 18. ¿Cómo calificarías tu satisfacción general con tu desempeño académico actual?



Fuente: Cuestionario Sociodemográfico y de rendimiento académico.

Elaboración: Guido Jahir Marcillo Peñafiel.

La mayoría se considera satisfecha con su desempeño (80; 53.3%) y 17 muy satisfecha (11.3%). Sin embargo, 21 están poco satisfechos (14.0%) y 32 insatisfechos (21.3%). Esto muestra un nivel moderado de satisfacción, pero con un grupo considerable que percibe limitaciones en su rendimiento.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los estados emocionales, el rendimiento académico y los factores asociados en estudiantes de la carrera de Psicología, a partir de la aplicación del Inventario de Depresión de Beck (BDI-II), la escala PANAS y un cuestionario sociodemográfico y de rendimiento académico. Los resultados obtenidos permitieron identificar patrones relevantes de afectación emocional y su relación con variables académicas y contextuales, los cuales se discuten a continuación a la luz de la literatura científica y de las hipótesis planteadas.

En lo referente a estados emocionales, en el Inventario de Depresión de Beck se evidenció la presencia significativa de sintomatología depresiva en la muestra, y si bien es cierto, un grupo importante de estudiantes no manifestó tristeza ni pesimismo, más de la mitad si lo hizo con algún grado de malestar referente a lo emocional. Por ejemplo, el 57.3% presentó distintos niveles de tristeza y el 56.7% manifestó algún grado de pesimismo respecto al futuro. Se observaron también elevados porcentajes de anhedonia (53.3%), alteraciones del sueño (53.3%), dificultades en la toma de decisiones (52%) y la pérdida de interés social (53.3%), síntomas que, según Beck et al. (1996), forman parte del núcleo cognitivo-afectivo de la depresión. Entonces, estos hallazgos confirman la hipótesis de que una proporción considerable de estudiantes presenta vulnerabilidad emocional, aun cuando no todos alcanzan niveles clínicos graves.

Un resultado especialmente relevante fue la presencia de ideación suicida, ya que el 7.3% de los participantes manifestó deseos o intenciones suicidas, mientras que un 14.7% reportó pensamientos ocasionales. Estos datos, aunque minoritarios, resultan clínicamente significativos y coinciden con estudios previos que señalan a la población universitaria como un grupo de riesgo para la ideación suicida, especialmente en contextos de estrés académico y presión

emocional (Arrivillaga et al., 2018; OMS, 2022). Este hallazgo respalda la necesidad de protocolos institucionales de detección temprana y derivación oportuna.

En la escala PANAS se observaron resultados que complementaron los hallazgos del BDI-II (Inventario de Depresión de Beck) al mostrar un perfil afectivo caracterizado por niveles moderados de afecto positivo y una presencia elevada de afecto negativo. En particular, afectos como el nerviosismo, el miedo, la angustia, la culpa e irritabilidad presentaron niveles moderados a altos en una proporción considerable de estudiantes, un ejemplo claro es como el nerviosismo se presentó en niveles moderados, altos o muy altos en más del 60% de la muestra, y el miedo obtuvo niveles moderados a muy altos en más del 55%. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas que señalan que el estrés académico sostenido se asocia con una activación predominante de afectos negativos en estudiantes universitarios (Watson et al., 1988; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

El afecto positivo presentó variables como entusiasmo, inspiración, interés y satisfacción personal que se situaron mayoritariamente en niveles moderados o bajos, entonces, esta afectividad disminuida sugiere la presencia de desgaste emocional o desmotivación, fenómeno descrito en la literatura como “fatiga académica” o burnout estudiantil (Schaufeli et al., 2002). Apoyando así la hipótesis de que el malestar emocional no solo se expresa a través de síntomas depresivos, sino también mediante una disminución de la activación positiva necesaria para el compromiso y rendimiento académico de los estudiantes.

Siguiendo esa línea, sobre el rendimiento académico los resultados del cuestionario sociodemográfico mostraron que, aunque en su mayoría los estudiantes presentan promedios entre 8.0 y 8.9, existen dificultades relevantes en los hábitos de estudio y la organización académica, dado que el 41.3% no mantiene hábitos de estudio establecidos y el 30.7% no estudia

fuera del horario de clases. A su vez, el 23.3% reportó una concentración baja al estudiar, por lo que estos datos indican que un rendimiento numéricamente aceptable no siempre se acompaña de estrategias de estudio saludables, lo cual coincide con estudios que señalan una disociación entre calificaciones y bienestar psicológico en estudiantes universitarios (Saldaña & Barriga, 2010).

Analizando los factores que afectan el rendimiento académico, el estrés fue el más reportado (24.7%), seguido de problemas económicos (21.3%), falta de tiempo (20.7%) y falta de motivación (11.3%), estos resultados se alinean con investigaciones previas que destacan el papel del estrés psicosocial y las condiciones socioeconómicas como predictores del bajo rendimiento y del malestar emocional en estudiantes universitarios (García-Ros et al., 2012). En este sentido, los datos obtenidos confirman la hipótesis de que el rendimiento académico está estrechamente vinculado a factores emocionales y contextuales, más que únicamente a capacidades puramente cognitivas.

Un hallazgo relevante fue el hecho de que el 72% de los estudiantes expresó no recibir apoyo académico o emocional por parte de la universidad, lo cual resulta interesante y preocupante, por ejemplo, la literatura señala que la ausencia de redes de apoyo institucional incrementa el riesgo de empeoramiento del estrés y de los síntomas depresivos (Tinto, 2012), por tanto, la falta de acompañamiento psicoeducativo aparece como un factor de riesgo relevante en esta población y todo indica que se debe a falta de información ya que en la universidad si brindan servicios de acompañamiento psicológico.

En conjunto, los resultados del estudio fueron consistentes con las hipótesis planteadas, al evidenciar una relación observable entre estados emocionales negativos, síntomas depresivos y dificultades en el rendimiento académico. Desde una postura teórica cognitivo-conductual, estos hallazgos pueden interpretarse como el resultado de la interacción entre pensamientos

disfuncionales (pesimismo, autocrítica, culpa), emociones negativas persistentes y conductas académicas desadaptativas (falta de hábitos de estudio, evitación, desorganización). Asimismo, desde un enfoque biopsicosocial, se reconoce la influencia de factores individuales, académicos y socioeconómicos en el bienestar estudiantil.

Es importante destacar que esta investigación coincide con estudios previos al señalar que el malestar emocional en estudiantes de la carrera Psicología no es un fenómeno aislado, sino una problemática multifactorial que requiere intervenciones integrales. Estos resultados refuerzan la necesidad de programas de acompañamiento psicoeducativo, prevención en salud mental y fortalecimiento de recursos emocionales, con el fin de promover tanto el bienestar psicológico como el desempeño académico de los alumnos de la universidad.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprobar, a partir de los datos obtenidos en la muestra evaluada, que existe una relación significativa entre los estados emocionales y el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología. Los resultados empíricos evidenciaron que más del 50% de los participantes presentó algún grado de malestar emocional, manifestado en síntomas como tristeza (57,3%), pesimismo frente al futuro (56,7%), pérdida de interés social (53,3%) y variaciones en la irritabilidad (47,3%). Asimismo, se identificó un subgrupo con ideación suicida, lo que constituye un indicador crítico de riesgo psicosocial dentro de la población estudiada.

Mediante la escala PANAS, se observó un predominio de afecto negativo por encima del afecto positivo en una proporción significativa de estudiantes, evidenciándose niveles elevados de nerviosismo, angustia, culpa e irritabilidad, dando por sentado que estos hallazgos empíricos permiten inferir que el estado emocional de los estudiantes se caracteriza por una activación emocional negativa sostenida, lo cual se asocia con dificultades en procesos como la regulación emocional, la concentración y sobre todo la motivación.

En el rendimiento académico, aunque la mayoría de los estudiantes presentó promedios altos y medios, los datos revelaron debilidades en hábitos de estudio, organización del tiempo y manejo del estrés, además, factores como problemas económicos, falta de tiempo y baja motivación fueron identificados como variables contextuales que inciden en el desempeño académico.

De manera relevante, los datos mostraron que el 72% de los estudiantes manifestó no recibir apoyo académico o emocional por parte de la universidad, lo que constituye un factor de riesgo para la cronificación del malestar psicológico. Esta evidencia empírica respalda la necesidad de implementar estrategias institucionales de acompañamiento psicoeducativo, prevención en salud mental y fortalecimiento de recursos emocionales dentro del contexto universitario.

Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos, se recomienda que la universidad fortalezca los programas de acompañamiento psicológico y psicoeducativo, considerando que una proporción significativa de estudiantes presentó síntomas depresivos, altos niveles de afecto negativo, estrés y dificultades emocionales, aun cuando su rendimiento académico se ubicó en rangos aceptables.

Es importante la detección temprana de estos indicadores, y se recomienda implementar estrategias institucionales orientadas al manejo del estrés académico, tales como talleres de regulación emocional, manejo del tiempo, hábitos de estudio y afrontamiento del estrés, dado que estos factores fueron identificados como los principales elementos que afectan el rendimiento académico, esto permitiría prevenir el agravamiento del malestar psicológico y promover un bienestar integral en la población estudiantil.

La presencia de ideación suicida en un subgrupo de la muestra, sugiere que es importante establecer protocolos claros de detección, derivación y atención inmediata, así como reforzar la difusión de los servicios de apoyo psicológico disponibles en la universidad. En lo que respecta al ámbito académico, se recomienda promover una articulación entre docentes, autoridades y servicios de bienestar estudiantil, con el fin de generar entornos educativos más sensibles a las necesidades emocionales de los estudiantes.

Como recomendación para futuras investigaciones, se sugiere ampliar el tamaño de la muestra, incluir diseños longitudinales y considerar otras variables psicológicas y contextuales, como ansiedad, burnout académico o apoyo social, que permitan profundizar en la comprensión de la relación entre el estado emocional y el rendimiento académico. Esto contribuiría a fortalecer la validez externa de los resultados y ampliar el aporte científico en el ámbito de la psicología educativa.

Bibliografía

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Kessler, R. C., y Cuijpers, P. (2022). La salud mental del estudiante universitario: Una revisión de hallazgos actuales y direcciones futuras. *Revista de Psicología Clínica y Salud*, 33(1), 45-62.
- Bisquerra, R. (2021). *Psicopedagogía de las emociones: Teoría y práctica para el aprendizaje y el bienestar*.
- Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021). Estrés académico en universitarios: El rol de las estrategias de afrontamiento y el bienestar emocional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1268.
- Finkelstein-Fox, L., Park, C. L., y Riley, K. E. (2020). Regulación emocional y atención plena (mindfulness) en el contexto del estrés académico universitario. *Journal of American College Health*, 68(8), 841-849.
- García-Alandete, J., Pérez-Delgado, E., y Martínez-Moya, M. (2021). Influencia del afecto positivo y negativo en el rendimiento académico: Un análisis desde la autorregulación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 98-115.
- Goleman, D. (2021). *La inteligencia emocional en la práctica: Cómo el manejo de las emociones determina el éxito en la vida y el estudio*. Kairós.
- Gracia Solís, M., et al. (2021). Revisión bibliográfica sobre la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Revista Científica de Psicología y Educación*, 5(2), 210-225.

- Gutiérrez-García, A. G., y Landeros-Velázquez, M. G. (2020). Ansiedad académica y rendimiento en estudiantes universitarios: El papel moderador de la regulación emocional. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 57-65.
- Johnson, S., y Lester, D. (2020). Factores de riesgo psicosocial y salud mental en estudiantes de ciencias de la salud. *Anales de Psicología*, 36(2), 312-321.
- León Ramírez, J. (2021). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Andina del Cusco*. [Tesis de Grado, Universidad Andina del Cusco]. Repositorio Institucional.
- Lozano-Díaz, A., et al. (2020). El impacto de las emociones en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios: Un estudio longitudinal. *Educación XXI*, 23(1), 117-142.
- Masten, A. S. (2021). Resiliencia en el desarrollo: El poder de los factores de protección en entornos académicos. *Psicología Evolutiva*, 28(2), 150-168.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos*.
- Páez, D., y Martínez-Sánchez, F. (2020). *Emoción, cognición y conducta: Procesos psicológicos fundamentales en la educación superior*. Editorial Pirámide.
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios, M. P., y Extremera, N. (2020). La relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes: Un meta-análisis actualizado. *Revista de Educación*, 388, 125-148.
- Universidad Nacional de Chimborazo [UNACH]. (2023). *Correlación entre inteligencia emocional y promedio académico en la educación superior ecuatoriana*. Dirección de Investigación UNACH.

Valenzuela, A., y López, M. (2022). Gestión emocional y éxito académico: Un análisis desde la neuroeducación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 345-360.

Vivas, L. J., et al. (2020). Afectividad y sintomatología depresiva en universitarios latinoamericanos: Un estudio multicéntrico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 12-25.

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2023). *Autorregulación del aprendizaje y del desempeño: Perspectivas contemporáneas*. Routledge / Ediciones Morata.

Anexos.

Sección 1 de 4

Formulario para Proyecto de Titulación

Estimado/a participante:

El presente formulario forma parte del estudio titulado "Caracterización de la Influencia del Estado Emocional en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Carrera de Psicología, ULEAM 2025". El objetivo de esta investigación es analizar cómo las emociones y el estado emocional de los estudiantes pueden influir en su desempeño académico, con el fin de aportar información útil para la mejora del bienestar estudiantil y el aprendizaje dentro de la carrera de Psicología.

Su participación es voluntaria, anónima y confidencial. No se le pedirá ningún dato personal que permita su identificación y los resultados obtenidos serán utilizados únicamente con fines académicos y de investigación. Puede retirarse del estudio en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencia.

Al seleccionar "Aceptar" y continuar con la encuesta, usted manifiesta haber leído y comprendido la información anterior y otorga su consentimiento informado para participar en este estudio.

Muchas gracias por su colaboración.

Pregunta *

Acepto

No acepto

Consentimiento informado de los test que se le tomó a los estudiantes en línea.



Mostrándole a estudiantes de la carrera de psicología el link para que llenen los test para el proyecto de titulación.



Mostrándole a estudiantes de la carrera de psicología el link para que llenen los test para el proyecto de titulación.

Sección 2 de 4

SECCIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Descripción (opcional)

1. EDAD *

Menos de 18 años

18 - 20 años

21 - 23 años

24 - 26 años

Más de 26 años

Cuestionario sociodemográfico