



Ansiedad motivacional en estudiantes universitarios: efecto predictivo de la inteligencia emocional global y las presiones psicosociales

Hazel Alexa Ramírez López⁶⁴

María Teresa Rivera Morales⁶⁵

Yuriel Marisol Torres Reyes⁶⁶

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar el efecto predictivo de la inteligencia emocional global y las presiones psicosociales sobre la ansiedad motivacional en jóvenes. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, de tipo correlacional-predictivo y de corte transversal. La muestra estuvo integrada por 209 participantes de entre 17 y 70 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se evaluó el perfil motivacional de riesgo, el coeficiente emocional global, las presiones personales y las presiones del trabajo. Para el análisis de los datos se emplearon estadísticos descriptivos, correlaciones de Spearman y regresión logística. Los resultados mostraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre la ansiedad motivacional y el coeficiente emocional global ($\rho = .43$), las presiones personales ($\rho = .42$) y las presiones del trabajo ($\rho = .38$). En el grupo de 17 a 25 años las asociaciones fueron más intensas, particularmente respecto a las presiones personales y al coeficiente emocional global. El modelo predictivo explicó el 34 % de la variabilidad del perfil motivacional de riesgo. Se concluye que la ansiedad motivacional se relaciona principalmente con factores emocionales y psicosociales, lo que respalda la necesidad de implementar estrategias preventivas orientadas al fortalecimiento de la regulación emocional en contextos educativos.

⁶⁴ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila, hazel-lopez@uadec.edu.mx

⁶⁵ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila, teresa.rivera@uadec.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0002-8660-9786>

⁶⁶ Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila teresa.rivera@uadec.edu.mx



UANL



FTSyDH

POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

“Calidad e Innovación: Perspectiva contemporánea para la Educación Superior”



Palabras clave: *ansiedad motivacional, inteligencia emocional, presiones psicosociales, jóvenes, psicología educativa.*



Introducción

El ingreso a la educación superior constituye una etapa de transición caracterizada por nuevas exigencias académicas, sociales y personales que demandan importantes recursos de adaptación por parte de los estudiantes. Durante este proceso, las expectativas de logro, la incertidumbre respecto al futuro y las demandas del contexto universitario pueden generar estados de tensión emocional que afectan la motivación y el bienestar psicológico. Diversas investigaciones han señalado que la manera en que los estudiantes interpretan y afrontan dichas exigencias influye significativamente en su desempeño académico, permanencia escolar y ajuste psicosocial.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, la ansiedad asociada al logro académico puede comprenderse como una respuesta emocional que emerge cuando las personas perciben que las demandas del entorno exceden los recursos de afrontamiento disponibles para responder de manera efectiva, tal como plantea el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984). En el contexto educativo, esta valoración cognitiva influye directamente en la forma en que los estudiantes afrontan las exigencias académicas y regulan su comportamiento.

Por su parte, la Teoría Control-Valor de las Emociones de Logro propuesta por Pekrun (2007) sostiene que las emociones académicas dependen de la percepción de control sobre las actividades de aprendizaje y del valor que el estudiante les atribuye. Estas emociones influyen de manera directa en los procesos de motivación, autorregulación y rendimiento académico, favoreciendo o dificultando el aprendizaje según su naturaleza e intensidad.

De manera complementaria, la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) señala que la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación influye en la calidad de la motivación y, en consecuencia, en la manera en que las personas responden a los desafíos académicos. Mientras tanto, la inteligencia emocional ha sido identificada como un amortiguador contra una diversidad de



angustias psicológicas. Según Mayer y Salovey (1997), la capacidad de observar, comprender o regular las emociones permite un ajuste más exitoso a eventos situacionales desafiantes y, por lo tanto, un mayor control sobre contextos estresantes. Mientras tanto, las debilidades en la regulación emocional conducen a una vulnerabilidad de la mente a la preocupación, la incertidumbre o la tensión en relación con el rendimiento académico.

Además, por razones semejantes, las situaciones personales y demandas diarias y laborales, también se han relacionado continuamente con el estrés, la ansiedad y la disminución de la motivación educativa (Lazarus y Folkman, 1984). Si bien, algunas investigaciones han identificado la influencia de la adaptación emocional y académica, se ha brindado una menor atención a los indicadores y presiones psicosociales, como la inteligencia emocional en los cambios respecto a la vulnerabilidad motivacional entre estudiantes universitarios.

Marco teórico

El funcionamiento de la motivación en entornos educativos

La motivación es un concepto complicado que reúne factores internos y externos con los que la persona se orienta, dirige y mantiene una acción para poder llegar a sus propios objetivos (Palmero, 2008). Se puede señalar desde la psicología educativa moderna, que este proceso ha ido más allá de los modelos conductuales básicos, acercándose hacia una visión multifactorial, en la que convergen la regulación y la intención. Por su parte, Ryan y Deci (2000) mencionan que este proceso no es meramente una activación conductual, sino una combinación de energía, dirección, persistencia y la capacidad de cada persona para tratar de alcanzar su objetivo. Por su parte, en el ámbito universitario, la motivación es uno de los factores más importantes para su compromiso, desempeño y persistencia académica (Estrada, 2018).

Con relación a la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985) y posteriormente ampliada por Ryan y Deci (2000), la motivación se concibe como un continuo compuesto por distintos niveles de autonomía, que abarcan desde la



desmotivación hasta la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

López Calatayud (2016) propuso que la orientación al logro proporciona una dimensión importante al comportamiento dentro de situaciones evaluativas. A partir de ello y basado en la teoría de la expectativa-valor, la implicación de los estudiantes depende de las expectativas, lo cual son los resultados esperados y de los costos percibidos, ya que estos predicen la motivación, en la que el miedo al fracaso en sí mismo moviliza el esfuerzo cuando está bajo control (Aguilar et al., 2016).

Asimismo, las distinciones entre patrones adaptativos y de riesgo son fundamentales para comprender la persistencia educativa (López 2016). Sin embargo, aunque la orientación a la tarea trae consigo beneficios positivos y una mayor motivación en relación con la mejora personal y el bienestar intrínseco; la orientación al ego, particularmente a través del rendimiento-evitación, se asocia con altos niveles de ansiedad y con la dependencia de estrategias de aprendizaje a nivel superficial (Ryan y Deci, 2000).

Interacción entre procesos emocionales y académicos.

El desempeño académico resulta de la interacción entre predisposiciones biológicas, experiencias previas y condiciones emocionales presentes (Palmero, 2008). En el ámbito educativo, las emociones asociadas a las situaciones de aprendizaje constituyen un componente central de las valoraciones cognitivas que realizan los estudiantes sobre las tareas académicas. En este sentido, las emociones positivas, como el disfrute, favorecen el interés y el compromiso con el aprendizaje, mientras que las emociones de valencia negativa pueden disminuir la motivación; sin embargo, cuando se presentan en niveles moderados también pueden movilizar procesos adaptativos (González et al., 2009).

Por otra parte, la activación tensa, asociada con estrategias de evitación relacionadas con estímulos que se consideran amenazantes, produce una oscilación continua entre la ansiedad y la serenidad (Palmero, 2008). De este mismo modo y con una regulación mayormente externa, el esfuerzo del estudiante es una función de las presiones contextuales más que de la autodeterminación, lo que lo conduce a un perfil motivacional de tensión persistente que compromete la adaptación académica a largo plazo (Ryan & Deci, 2000).



La ansiedad como estado psicoeducativo

La ansiedad es una respuesta adaptativa que permite la movilización de recursos ante amenazas (Sierra, 2003). Es por ello que, resulta necesario distinguir la ansiedad-rasgo de la ansiedad-estado, la cual se observa como una reacción transitoria en circunstancias específicas (Sierra, 2003; Estrada, 2018). La segunda no proviene de una interpretación clínica, pero se considera como una forma normalizada de responder a las exigencias de la evaluación situacional y proporcionada.

De este modo, se fundamenta en el modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1984), el cual proporciona la base para identificar un proceso relacional como definidor del estrés. Por consiguiente, la vulnerabilidad surge cuando las demandas del entorno exceden los recursos de afrontamiento identificados por la persona; este proceso implica la evaluación inicial del evento como daño, amenaza o desafío, y luego una evaluación secundaria de la capacidad individual para afrontarlo (Lazarus & Folkman, 1984; Sierra, 2003). Con respecto a la ansiedad académica y aunque puede obstaculizar el rendimiento a través de la sobrecarga cognitiva, su diferenciación de los trastornos clínicos implica la gravedad, el grado y la duración del malestar (Sierra, 2003).

Inteligencia emocional y regulación como factor protector

La inteligencia emocional se define como la capacidad de integrar el procesamiento afectivo con la cognición de un modo que influya en la toma de decisiones y el comportamiento (Mayer et al., 2025). Ahora bien, de los modelos de habilidad (Mayer & Salovey, 1997) y de los modelos mixtos (Bar-On, 2006; Goleman, 1995) coinciden en que el autoconocimiento y la autorregulación se consideran pilares de la gestión del estrés.

Cabe destacar que, el coeficiente emocional global integra la capacidad del sujeto para percibir, identificar y gestionar los sentimientos, con el fin de ajustar mejor su potencial de afrontamiento dentro de entornos complejos (Mayer et al., 2025). Asimismo, la regulación emocional se ocupa de los sentimientos en su adaptación reflexiva para limitar los efectos de los estresores y permite que la persona mantenga el equilibrio frente a las presiones externas



(Goleman, 1995).

Presiones psicosociales y vulnerabilidad juvenil

El entorno socioeconómico define las demandas personales y las demandas laborales, las cuales afectan en el desarrollo de los jóvenes, en particular en el rango de edad de 17 a 25 años (Palmero, 2008). Al mismo tiempo, la vulnerabilidad psicológica incrementa cuando las organizaciones educativas fallan en proporcionar el andamiaje necesario para satisfacer las necesidades de autonomía y competencia, derivando en distrés y alienación (Ryan & Deci, 2000).

Del mismo modo, las presiones externas pueden conducir a un desajuste y a estrés psicosocial cuando los mecanismos de autorregulación del estudiante se saturan (Selye, 1978). Factores como la precariedad laboral, la falta de oportunidades o el aislamiento social incrementan el riesgo motivacional (Jurado de los Santos et al., 2015). La integración de la inteligencia emocional global y la gestión de las presiones psicosociales resulta determinante para comprender el perfil motivacional de riesgo en estudiantes universitarios, subrayando la necesidad de fortalecer los recursos internos frente a las exigencias contextuales (Jurado de los Santos et al., 2015; Selye, 1978).

Método

Diseño

Con la finalidad de cumplir el objetivo de investigación se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional-predictivo, orientado a analizar la capacidad explicativa de la inteligencia emocional global y las presiones psicosociales sobre la ansiedad motivacional en estudiantes universitarios. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 209 estudiantes de nuevo ingreso de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. La edad de los participantes osciló entre los 17 y 70 años ($M = 28.25$; $DE = 11.75$). Del total de la muestra, 112 participantes



(53.6%) fueron mujeres y 97 (46.4%) hombres. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por disponibilidad, utilizando los registros contenidos en una base de datos institucional generada a partir de la evaluación diagnóstica aplicada a estudiantes de nuevo ingreso.

Instrumentos

La información utilizada en este estudio provino de una base de datos institucional del Departamento de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila, generada a partir de la evaluación diagnóstica aplicada a estudiantes de nuevo ingreso. Como parte de dicha evaluación se incorpora el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), instrumento fundamentado en el modelo de habilidad de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), el cual evalúa la capacidad para percibir, comprender, utilizar y regular emociones.

El Perfil Personal e Inventario de Gordon (P-IPG) (Gordon, 1994) también se integró en el estudio, permitiendo medir rasgos de personalidad estables como la estabilidad emocional, la responsabilidad y la sociabilidad, sirviendo como variables mediadoras en la percepción de los estudiantes sobre las presiones ambientales y su manejo de la respuesta ansiosa. Finalmente, la evaluación diagnóstica institucional proporciona indicadores globales de funcionamiento emocional, presiones psicosociales y riesgo motivacional que fueron sistematizados, junto con las pruebas mencionadas, para servir como variables a analizar en el presente estudio.

Procedimiento

Se realizó un estudio cuantitativo de análisis de datos secundarios con una base de datos institucional de nuevos estudiantes de la Facultad de Psicología. Primero se accedió a la base de datos y se limpiaron los registros con el fin de obtener casos con datos completos sobre las variables de interés. A continuación, se encontraron las variables del estudio: ansiedad motivacional (R: Motivación), Coeficiente Emocional Global, Presiones Personales y Presiones Laborales. Utilizando el software JASP, la información fue organizada y



analizada.

Se calcularon estadísticas descriptivas para caracterizar a la muestra y las variables estudiadas. Posteriormente se realizaron correlaciones de Spearman para examinar la asociación entre las variables, pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para explorar diferencias según características sociodemográficas, y un modelo de regresión logística para identificar los factores predictivos de la ansiedad motivacional. Se consideró un nivel de significancia de $p < .05$.

Consideraciones éticas.

La investigación se desarrolló a partir de una base de datos institucional previamente existente, resguardada por el Departamento de Orientación Vocacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando la confidencialidad, anonimato y protección de los datos personales de los participantes. El estudio se condujo en de conformidad con los principios establecidos en el Código Ético de la American Psychological Association (APA, 2017).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que dan respuesta al objetivo de investigación expresados en tablas y lecturas.

Tabla 1.

Distribución de la ansiedad motivacional

Nivel	n	%
Bajo	132	63.2
Moderado	68	32.5
Alto	9	4.3

Nota. Los porcentajes se calcularon con base en la muestra total (N = 209). Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de describir la distribución de los niveles de ansiedad motivacional



en la muestra, la Tabla 1 presenta la frecuencia y porcentaje de participantes en cada categoría donde la mayoría de los participantes se ubicó en el nivel bajo de ansiedad motivacional (63.2%). Sin embargo, el 32.5% presentó niveles moderados y el 4.3% niveles altos. En conjunto, el 36.8% de la muestra mostró algún grado de vulnerabilidad motivacional, lo que evidencia la presencia de un sector importante de jóvenes expuestos a dificultades emocionales y académicas que podrían afectar su bienestar y desempeño escolar.

Resultados descriptivos

Con el propósito de caracterizar las variables de estudio, se calcularon medidas de tendencia central y dispersión. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables

Variable	N	Media	DE	Mín	Máx
Ansiedad motivacional	209	3.32	2.13	1	9
Coeficiente emocional					
global	209	2.87	0.67	1	4
Presiones personales	209	2.16	1.03	1	4
Presiones del trabajo	209	2.03	0.93	1	4

Nota. DE = desviación estándar. Los valores más altos indican mayor presencia de la característica evaluada. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados descriptivos muestran que la ansiedad motivacional presentó una media de 3.32 (DE = 2.13), ubicándose en niveles bajos a moderados dentro de la muestra. Por su parte, el coeficiente emocional global obtuvo una media de 2.87 (DE = 0.67), mientras que las presiones personales y laborales registraron medias de 2.16 (DE = 1.03) y 2.03 (DE = 0.93), respectivamente. En conjunto, estos resultados sugieren la presencia de niveles moderados de vulnerabilidad emocional y presiones psicosociales en los participantes.

Asociación entre ansiedad motivacional y variables emocionales

Con el fin de examinar la relación entre la ansiedad motivacional y las variables



emocionales y psicosociales, se realizaron correlaciones de Spearman. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Correlaciones entre el perfil motivacional de riesgo y variables emocionales

Variable	Ro	p
Coefficiente emocional global	0.43	< .001
Presiones personales	0.42	< .001
Presiones del trabajo	0.38	< .001

Nota. Coeficientes de correlación de Spearman (ρ). Valores positivos indican que el incremento de una variable se asocia con un aumento en la ansiedad motivacional. Fuente: Elaboración propia.

Se identificaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre la ansiedad motivacional y las variables emocionales y psicosociales estudiadas. El coeficiente emocional global mostró la asociación más elevada ($\rho = .43$, $p < .001$), seguido por las presiones personales ($\rho = .42$, $p < .001$) y las presiones del trabajo ($\rho = .38$, $p < .001$). Estos hallazgos indican que los estudiantes que perciben mayores dificultades emocionales y mayores presiones contextuales presentan niveles más altos de ansiedad motivacional, respaldando la importancia de los factores emocionales y psicosociales en la comprensión de este fenómeno.

Análisis específico en jóvenes de 17 a 25 años

Con el objetivo de profundizar en el grupo de interés, se realizó un análisis específico en los participantes de 17 a 25 años ($n = 116$). Los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Correlaciones en jóvenes de 17 a 25 años

Variable	ρ	p
Presiones personales	0.5	< .001
Coefficiente emocional global	0.46	< .001



Presiones del trabajo 0.41 < .001

Nota. Coeficientes de correlación de Spearman (ρ) para el subgrupo de jóvenes. Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia.

En el grupo de jóvenes de 17 a 25 años las asociaciones fueron más intensas que las observadas en la muestra general. Las presiones personales presentaron la relación más elevada con la ansiedad motivacional ($\rho = .50$, $p < .001$), seguidas por el coeficiente emocional global ($\rho = .46$, $p < .001$) y las presiones laborales ($\rho = .41$, $p < .001$). Estos resultados sugieren que durante esta etapa del desarrollo las demandas personales y la regulación emocional adquieren una relevancia particular en la explicación de la ansiedad motivacional.

Modelo predictivo de la ansiedad motivacional

Con la finalidad de identificar los factores con mayor capacidad explicativa sobre la ansiedad motivacional, se estimó un modelo de regresión logística. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Modelo de Regresión para la Predicción del Riesgo de Ansiedad Motivacional

Predictor	B	EE	Wald	p	OR
Coeficiente emocional global	0.62	0.11	31.74	< .001	1.86
Presiones personales	0.58	0.1	28.96	< .001	1.79
Presiones del trabajo	0.41	0.12	11.67	0.001	1.51
Edad	-0.04	0.02	4.98	0.026	0.96
Género	0.21	0.14	2.25	0.134	1.23

Nota. B = coeficiente de regresión; EE = error estándar; OR = Odds Ratio. Valores de OR superiores a 1 indican incremento del riesgo y valores inferiores a 1 indican efecto protector. Fuente: Elaboración propia.

El modelo explicó una proporción significativa de la variabilidad de la ansiedad motivacional (Pseudo R^2 de Nagelkerke = .34). El coeficiente emocional global emergió como el predictor



más importante ($OR = 1.86, p < .001$), seguido por las presiones personales ($OR = 1.79, p < .001$) y las presiones laborales ($OR = 1.51, p = .001$). En contraste, el género no mostró un efecto significativo ($p = .134$). Por otra parte, la edad presentó un efecto protector significativo ($OR = 0.96, p = .026$), indicando que el incremento gradual de la edad se asocia con una ligera disminución en la probabilidad de presentar ansiedad motivacional.

En particular, los problemas con la regulación emocional y la presión personal constituyen los principales factores relacionados con el riesgo motivacional, especialmente en jóvenes de 17 a 25 años. De manera similar, el modelo predictivo revela que estas dos variables son aspectos principales de lo que necesitamos dentro de estos factores para explicar la aparición de ansiedad motivacional durante los entornos escolares.

Discusión

El propósito de este estudio fue investigar el efecto de la inteligencia emocional global y las presiones psicosociales (personales y relacionadas con el trabajo) sobre la ansiedad motivacional en estudiantes universitarios. Los resultados demuestran una relación estrecha entre estos factores como altamente predictivos de la vulnerabilidad motivacional, es decir, la vulnerabilidad motivacional no es un proceso aislado, sino una interacción entre los recursos internos y las demandas del entorno externo. En primer lugar, los hallazgos mostraron que el coeficiente emocional global es el predictor más fuerte de la ansiedad motivacional ($OR = 1.86$). Este hallazgo encaja dentro de los modelos de habilidad de Mayer y Salovey (1997), que indican que la capacidad de percibir y regular las emociones es un determinante clave para la adaptación a contextos exigentes.

En este sentido, los estudiantes que son menos competentes emocionalmente tienden a preocuparse más por su rendimiento académico que otros estudiantes. Además, Goleman (1995) también enfatiza que la inteligencia emocional como factor de protección está bien respaldado, sin embargo, si esta competencia disminuye, cada estudiante se vuelve deficiente en la capacidad de sostener esas herramientas reflexivas para la gestión de la tensión, de este modo, una respuesta adaptativa se transforma en un estado de ansiedad disfuncional.



Con respecto a las presiones psicosociales, los resultados validan el modelo transaccional de Lazarus y Folkman (1984), ya que tanto las presiones personales como las relacionadas con el trabajo son estresores significativos para una mayor ansiedad. Así pues, el hallazgo predominante es que estas asociaciones son más fuertes en el grupo de 17 a 25 años, lo cual puede reflejar una etapa de transición crítica para este intervalo, tal como señalan Ryan y Deci (2000), cuando el apoyo disminuye durante este periodo de educación, no existe apoyo para una mayor autonomía ni competencia y esto se transforma de forma recurrente en distrés y desequilibrio.

Por el contrario, el modelo predictivo, explicativo del 34% de la varianza en la ansiedad motivacional, señala que la edad es un factor protector ($OR = 0,96$). Esto va de acuerdo con lo dicho por Palmero (2008), quien afirma que el proceso de afrontamiento es madurativo, ya que, a medida que el sujeto avanza en las etapas de desarrollo, presenta más estrategias de regulación personal para moderar el impacto emocional de las demandas del entorno, disminuyendo de esta forma, la probabilidad de presentar ansiedad motivacional.

Por último, el uso de estas variables para ajustar el modelo predictivo indica que la ansiedad motivacional no representa un suceso aislado, sino que es otro proceso que necesita comprenderse desde la perspectiva de la persona. De tal forma, como señalan Jurado de los Santos et al. (2015), se establece que, la vulnerabilidad de los jóvenes se vuelve más grave en ausencia de una red de apoyo externa que facilite el equilibrio entre las demandas psicosociales y la estabilidad interna, lo que verifica el riesgo motivacional como un problema de desajuste entre estas demandas y la capacidad del estudiante de regularse emocionalmente.

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos obtenidos tienen implicaciones relevantes para las instituciones de educación superior. La identificación de la inteligencia emocional global y de las presiones psicosociales como predictores de la ansiedad motivacional sugiere la necesidad de fortalecer programas institucionales orientados al desarrollo de competencias socioemocionales, particularmente en estudiantes de nuevo ingreso, quienes enfrentan procesos de adaptación académica y personal que incrementan su



vulnerabilidad.

En este sentido, las universidades podrían incorporar estrategias preventivas dentro de los programas de inducción, tutoría y acompañamiento psicológico, dirigidas al fortalecimiento de habilidades de regulación emocional, afrontamiento del estrés, manejo de demandas académicas y desarrollo de recursos personales para enfrentar situaciones de presión. Estas acciones contribuirían no únicamente a disminuir los niveles de ansiedad motivacional, sino también a favorecer la permanencia escolar, el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Asimismo, los resultados respaldan la importancia de promover políticas institucionales de bienestar estudiantil que integren la evaluación periódica de factores emocionales y psicosociales como parte de los procesos de seguimiento académico, permitiendo identificar oportunamente estudiantes en situación de riesgo e implementar intervenciones preventivas basadas en evidencia.

Conclusiones

En la presente investigación se permitió constatar que la ansiedad motivacional en estudiantes universitarios no es un acontecimiento aislado, sino más bien, el resultado de la interacción entre las competencias emocionales individuales y las exigencias que el entorno impone al estudiante. Por consiguiente, se cumplieron los criterios definidos al inicio, ya que fue posible describir la inteligencia emocional global y las presiones psicosociales, tanto personales como laborales, como predictores importantes del riesgo motivacional.

En relación con lo anterior mencionado, los resultados demuestran que la capacidad de percepción y regulación emocional, conceptualizada a través del coeficiente emocional global, representa el componente con mayor significación dentro de la estructura de la respuesta ansiosa. A partir de ello, se sugiere que en cuanto a las exigencias académicas, la distinción entre el rendimiento adaptativo y el buen desempeño frente al riesgo motivacional se sitúa al menos en cierto grado, en el procesamiento afectivo de las demandas del entorno.

En otras palabras, la inteligencia emocional sirve como un recurso psicológico que



influye para reducir la intensidad de los estresores externos.

Es importante agregar, que se encontró que las personas de 17 a 25 años están específicamente expuestas a un mayor riesgo y vulnerabilidad, ya que las presiones personales y laborales se unifican. También cabe destacar que, los resultados muestran que las presiones psicosociales no solo son presiones externas, sino que también impactan directamente la estructura motivacional cuando el estudiante se ve abrumado con actividades o situaciones a las que no puede hacer frente; el 34% de la varianza de este fenómeno se explica por su capacidad predictiva. Asimismo, la edad se encuentra como factor protector y habla de la noción de que la maduración y la acumulación de experiencias a través de la universidad son necesarias para estrategias de afrontamiento más personalizadas.

En conclusión, esta investigación pide que los agentes escolares lleven su mirada del estudiante más allá del simple logro académico. De igual manera, los resultados refuerzan la necesidad de implementar estrategias preventivas y de intervención en las instituciones de educación superior que se enfoquen no solo en la carga académica curricular, sino principalmente en promover el fortalecimiento de la regulación emocional. Esto significa crear estrategias a nivel escolar para construir las fortalezas emocionales de los estudiantes.

Con base en esto, una gestión cuidadosa de las presiones psicosociales mediadas por el apoyo institucional puede conducir a trayectorias académicas más saludables y con mayor motivación. Se sugiere una investigación futura para examinar cómo estas variables pueden modificarse mediante el apoyo psicológico, con el fin de facilitar la transición desde una vida universitaria altamente controlada y estresante hacia una fase más autónoma para los estudiantes.



Referencias

- Aguilar, J., González, D., & Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552–2557.
<https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.007>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Author.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, A., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: Su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15(2–3), 263–277.
- Gordon, L. V. (1994). *Perfil e inventario de la personalidad de Gordon (P-IPG)* (2.^a ed.). Manual Moderno.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Jurado de los Santos, P., Olmos Rueda, P., & Pérez Romero, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211–224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- López Calatayud, F. (2016). La teoría de metas de logro como factor de motivación: Un análisis en las clases instrumentales de conservatorio. *Revista Electrónica de LEEME*, 37, 35–50.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P., Lin, I. Y., Hansma, B. J., Solomon, J., Sitarenios, G., & Romero Escobar, M. (2025). Measuring emotional intelligence with the



- MSCEIT 2: Theory, rationale, and initial findings. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1539785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1539785>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Palmero, F. (2008). El proceso de motivación. En F. Palmero (Ed.), *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Selye, H. (1978). *The stress of life* (Rev. ed.). McGraw-Hill.
- Sierra, J. C. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: Tres conceptos. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 3(1), 10–59. <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/1159>