



Interciencia

ISSN: 0378-1844

ISSN: 2244-7776

interciencia@gmail.com

Asociación Interciencia

Venezuela

Carmona-Halty, Marcos; Villegas-Robertson., José Miguel; Marín-Gutiérrez, Mauricio
EL ROL DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EL CAPITAL PSICOLÓGICO, ENGAGEMENT
Y DESEMPEÑO ACADÉMICO: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Interciencia, vol. 44, núm. 10, 2019, pp. 586-592

Asociación Interciencia

Caracas, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33961467005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL ROL DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EL CAPITAL PSICOLÓGICO, *ENGAGEMENT* Y DESEMPEÑO ACADÉMICO: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Marcos Carmona-Halty, José Miguel Villegas-Robertson y Mauricio Marín-Gutiérrez

RESUMEN

El estudio examina el rol predictivo de las emociones positivas en el capital psicológico, el 'engagement' y el desempeño académico en una muestra de 1142 adolescentes chilenos de educación secundaria de entre 14 y 17 años de edad ($M=15,83$; $DS=1,78$). Para ello se midieron los tres constructos psicológicos en mitad de un semestre académico regular y posteriormente, al finalizar dicho semestre, se registró el desempeño

académico de los estudiantes. A través de análisis de ecuaciones estructurales, se examinó el ajuste de un modelo predictivo de variables latentes. Los resultados muestran efectos significativos para las tres variables dependientes consideradas. Se discuten las implicancias teóricas y prácticas de los resultados, se declaran las principales limitaciones del estudio y se proponen direcciones futuras de investigación.

Introducción

El interés en la psicología positiva y sus aplicaciones en contextos educativos ha crecido considerablemente en los últimos años (Seligman *et al.*, 2009; Stiglbauer *et al.*, 2013). En este escenario, especial atención ha recibido el rol de las experiencias emocionales positivas en el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Linnerbriky-García y Pekrun, 2011). Sin embargo, el número de este tipo de investigaciones es reducido en comparación con la atención que han recibido los procesos cognitivos y motivacionales (King *et al.*, 2015). Con el propósito de contribuir en esta área de estudio, el presente trabajo examina el rol predictivo de las emociones positivas sobre tres consecuencias académicas (capital psicológico, *engagement*, y desempeño académico) en una muestra de estudiantes secundarios chilenos.

Emociones positivas

La investigación en torno a las emociones positivas se incrementó considerablemente tras la aparición de la psicología positiva, y uno de los hitos que marcaron su desarrollo fue el surgimiento de la teoría *broaden-and-build* (B&B) de Bárbara Fredrikson (1998). Esta teoría de las emociones positivas sostiene dos hipótesis principales: la hipótesis de ampliación (*broaden*) y la hipótesis de construcción (*build*). Esto es, la experimentación de emociones positivas 'amplía momentáneamente el repertorio cognitivo, social y físico de las personas, facilitando soluciones creativas a las demandas del entorno. Además, esta ampliación posibilita el descubrimiento y la 'construcción' de nuevos recursos personales (Fredrikson, 2001). En otras palabras, las emociones positivas no solo generan bienestar en el

momento en que se experimentan, sino que además poseen la capacidad de ayudarnos a construir bienestar futuro (Fredrikson, 2013).

La aplicación de la teoría B&B al contexto académico hace posible hipotetizar que la 'ampliación' (derivada de la experimentación de emociones positivas) podría manifestarse en los estudiantes de diferentes maneras. Por ejemplo, acentuando los niveles de atención prestada en clases (ampliación cognitiva), mejorando las interacciones sociales entre compañeros de aula (ampliación social), e incrementando los niveles de energía destinados a las actividades académicas (ampliación física), entre otras posibilidades. Además, cabría esperar que la experimentación de emociones positivas favorezca la 'construcción', por ejemplo, de confianza en las propias capacidades académicas o estilos originales y creativos de resolver el trabajo

educativo. En otras palabras, aquellos estudiantes que frecuentemente experimenten emociones positivas en relación a sus estudios, con mayor probabilidad verían 'ampliado' su repertorio cognitivo, social y físico; lo cual favorecería la posterior 'construcción' de creencias de autoeficacia, un recurso personal que favorece el desempeño académico (Salanova *et al.*, 2009).

Se ha encontrado evidencia a favor del razonamiento descrito. La experimentación de emociones positivas favorece la aparición de recursos personales y otras consecuencias académicas deseables. Por ejemplo, Salanova *et al.* (2011) en una muestra de estudiantes universitarios españoles, reportan que las emociones positivas predicen las creencias de autoeficacia, y estas a su vez, predicen el *engagement* académico. En una muestra de estudiantes chilenos, Oriol-Granado

PALABRAS CLAVE / Capital Psicológico / Desempeño Académico / Emociones Positivas / *Engagement* / Estudiantes Secundarios /

Recibido: 28/02/2019. Aceptado: 12/11/2019.

Marcos Carmona-Halty. Candidato a Doctor en Psicología, Universitat Jaume I, España. Académico, Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Dirección: Escuela de Psicología y

Filosofía, Universidad de Tarapacá. Avda. 18 de Septiembre # 2222, Arica, Chile. e-mail: mcarmonah@academicos.uta.cl
José Miguel Villegas-Robertson. Magíster en Psicología

Educacional, Universidad de Tarapacá, Chile. Académico, Universidad de Tarapacá, Iquique, Chile. e-mail: jvillegas@academicos.uta.cl.

Mauricio Marín-Gutiérrez. Licenciado en Psicología, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: mauricio.a.marin@gmail.com.

THE ROLE OF POSITIVE EMOTIONS IN PSYCHOLOGICAL CAPITAL, ENGAGEMENT AND ACADEMIC PERFORMANCE: A STUDY IN THE CHILEAN SCHOOL CONTEXT

Marcos Carmona-Halty, José Miguel Villegas-Robertson and Mauricio Marín-Gutiérrez

SUMMARY

The study examines the predictive role of positive emotions in psychological capital, engagement and academic performance, in a sample of 1142 Chilean secondary school adolescents aged 14-17 ($M=15.83$; $SD=1.78$). For this purpose, the three psychological constructs were measured in the middle of a regular academic semester and then, at the end of that semester, the students' academic performance

was recorded. Through the analysis of structural equations, the adjustment of a predictive model of latent variables was examined. The results show significant effects for the three dependent variables considered. The theoretical and practical implications of the results are discussed, the main limitations of the study are declared, and future directions of research are proposed.

O PAPEL DAS EMOÇÕES POSITIVAS NO CAPITAL PSICOLÓGICO, ENGAJAMENTO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO NO CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

Marcos Carmona-Halty, José Miguel Villegas-Robertson e Mauricio Marín-Gutiérrez

RESUMO

O estudo examina o papel preditivo das emoções positivas no capital psicológico, o engajamento e o desempenho acadêmico em uma amostra de 1.142 adolescentes chilenos de educação secundária de entre 14 e 17 anos de idade ($M= 15,83$; $DP= 1,78$). Para isto se mediram os três construtos psicológicos na metade de um semestre acadêmico regular e posteriormente, ao finalizar dito semestre, se registrou o desempenho

acadêmico dos estudantes. Através da análise de equações estruturais, se examinou o ajuste de um modelo preditivo de variáveis latentes. Os resultados mostram efeitos significativos para as três variáveis dependentes consideradas. Discutem-se as implicações teóricas e práticas dos resultados, declaram-se as principais limitações do estudo e propõem-se direções futuras de investigação.

et al. (2017), reportan que las emociones positivas predicen la autoeficacia y el desempeño académico. Por su parte, Ouwenel *et al.* (2011), en una muestra de estudiantes holandeses, encontraron que las emociones positivas predicen la autoeficacia, esperanza y optimismo, que a su vez predicen el *engagement* académico. Finalmente, Villavicencio y Bernardo (2012) reportan que las emociones positivas predicen la autorregulación y el desempeño académico en una muestra de estudiantes universitarios de Filipinas. En conjunto, este cuerpo de investigación confirma la relevancia de las experiencias emocionales positivas en variables relacionadas al aprendizaje y el desempeño académico (Pekrun *et al.*, 2002; Pekrun y

Linnenbrik-García, 2012; Paoloni, 2014; Villavicencio y Bernardo, 2015).

Consecuencias académicas

En el presente estudio hemos considerado tres consecuencias académicas derivadas de la experimentación de emociones positivas: capital psicológico, *engagement* y desempeño académico. Estos indicadores han demostrado estar relacionados directamente a la experimentación de emociones positivas o indirectamente a través de los recursos personales (Ouwenel *et al.*, 2011; Oriol-Granado *et al.*, 2017; Carmona-Halty *et al.*, 2018, 2019). Describiremos brevemente cada uno de ellos.

El capital psicológico (Luthans y Youssef-Morgan, 2017) es definido como un

estado de desarrollo personal caracterizado por: 1) tener confianza en sí mismo para emprender y dedicar el esfuerzo necesario con el propósito de lograr el éxito en tareas retadoras (autoeficacia); 2) hacer atribuciones positivas sobre los sucesos presentes y futuros (optimismo); 3) perseverar hasta el cumplimiento de objetivos y reorientar las trayectorias de éstos si fuera necesario para tener éxito (esperanza); y 4) ante situaciones problemáticas o adversidades, mantenerse y recuperarse para lograr el éxito (resiliencia). Este constructo fue propuesto originalmente en el contexto organizacional-industrial como un importante predictor de variables relativas al desempeño y compromiso laboral (para una revisión meta-analítica, ver Avey *et al.*, 2011).

Sin embargo, tal y como ha ocurrido con otros constructos originados en este contexto, algunos autores (Datu y Valdez, 2016; Datu *et al.*, 2016; Ortega y Salanova, 2017; Carmona-Halty *et al.*, 2018), basados en la premisa de que trabajadores y estudiantes poseen algunas características en común (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012), han examinado la relevancia que el capital psicológico posee en el contexto académico. La investigación ha demostrado que el capital psicológico académico se relaciona significativamente con la satisfacción vital (Rioli *et al.*, 2012), desempeño académico (Luthans *et al.*, 2012), ajuste y adaptación (Liao y Liu, 2015), *engagement* (Siu *et al.*, 2014), motivación (Datu *et al.*, 2016), y bienestar (Datu y Valdez, 2016).

El *engagement* académico o compromiso académico tradicionalmente se ha considerado un constructo multidimensional que incluye componentes conductuales, cognitivos y afectivos con el objetivo de describir la participación, compromiso y esfuerzo de los estudiantes en sus actividades académicas (Fredricks *et al.*, 2004). Sin embargo, Schaufeli *et al.* (2002, 2006) consideran el *engagement* como un estado mental positivo que puede ser definido a partir de las dimensiones vigor, dedicación y absorción, como lo confirman estudios recientes (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012; Salmela-Aro, 2015). En este contexto, el vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental, junto al deseo de invertir esfuerzo en las actividades realizadas; la dedicación se caracteriza por altos niveles de implicación y compromiso con las actividades realizadas, junto al sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por las actividades realizadas; y la absorción se caracteriza por altos niveles de concentración e inmersión en la tarea, junto a la sensación de que el tiempo ‘pasa volando’ debido a las fuertes dosis de disfrute experimentadas (Schaufeli *et al.*, 2002; Salmela-Aro y Upadyaya, 2012). La investigación ha demostrado que el *engagement* académico se relaciona positivamente con la autoestima (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012), autoeficacia (Salmela-Aro y Upadyaya, 2014), recursos personales (Siu *et al.*, 2014), satisfacción académica (Upadyaya y Salmela-Aro, 2014), emociones positivas (Ouweneel *et al.*, 2011), bienestar (Tayama *et al.*, 2018), y desempeño académico (Wang *et al.*, 2015).

El desempeño académico tradicionalmente ha sido evaluado a partir de la media aritmética del conjunto de calificaciones obtenidas por un estudiante en las asignaturas cursadas durante un periodo de tiempo determinado (Richardson *et al.*, 2012). El promedio de notas es una medida de

desempeño objetiva que posee adecuados índices de fiabilidad y estabilidad temporal; es un criterio relevante en los procesos de selección a la educación superior; y es un fuerte predictor del promedio de notas que obtendrá un estudiante en el futuro (Bacon y Bean, 2006; Rocha *et al.*, 2009; Manzi *et al.*, 2010). La investigación ha demostrado que las experiencias emocionales influyen en el desempeño de los estudiantes (Villavicencio y Bernardo, 2013, 2015). Tal y como la teoría B&B predice, el efecto de las emociones positivas en el desempeño está mediado por variables cognitivo-motivacionales (Pekrun, 1992; Pekrun *et al.*, 2002). Sin embargo, lo contrario también en cierto; es decir, la relación entre variables cognitivo-motivacionales y desempeño académico está mediada por las emociones positivas (Pekrun *et al.*, 2009; Villavicencio, 2011). Esta relación recíproca es denominada en la teoría B&B como ‘espirales positivas ascendentes’. Esto es, niveles iniciales de emociones positivas predicen posteriores niveles de emociones positivas, a través de cambios en variables cognitivo-motivacionales (p.e., recursos personales); así mismo, variables cognitivo-motivacionales predicen posteriores recursos, a través de las emociones positivas (Fredrikson y Joiner, 2002; Fredrikson, 2013).

El presente estudio

El presente estudio se desarrolla en el contexto de un proyecto de investigación mayor cuyo objetivo fue examinar el rol de diferentes variables no intelectivas en el desempeño académico de estudiantes secundarios y universitarios chilenos. De acuerdo con la literatura descrita, el presente estudio tiene por objetivo examinar el rol predictor de las emociones positivas en el capital psicológico (H1), *engagement* (H2) y desempeño académico (H3) en una muestra de estudiantes secundarios chilenos. Examinar el rol predictivo de las emociones positivas experimentadas

en relación a los estudios en los mencionados indicadores puede ser relevante para generar futuras intervenciones educativas, dada la evidencia empírica que indica que las emociones pueden ser modificadas a través del aprendizaje de estrategias de regulación (Hervás y Vásquez, 2006). Adicionalmente, dará luces respecto a la importancia que tiene la afectividad en el proceso educativo y cómo los actores implicados pueden beneficiarse al hacer uso de este recurso.

Método

Participantes y procedimiento

La muestra estuvo compuesta por 1140 estudiantes secundarios chilenos provenientes de tres escuelas diferentes (cada una de ellas alberga ~700 estudiantes secundarios). Los estudiantes, al momento de participar del estudio, tenían entre 14 y 17 años de edad ($M = 15,83$; $DS = 1,78$) y un 46% de la muestra estuvo representada por niños. De los 1140 estudiantes, el 25% tenía 14 años, el 20% tenía 15 años, el 30% tenía 16 años, y el 25% tenía 17 años.

El proyecto de investigación fue aprobado por un Comité de Ética (CEC-UTA). Para llevar a cabo el estudio, una autorización escrita fue solicitada a directores, estudiantes y apoderados de las instituciones participantes. La recolección de datos se realizó en sesiones grupales de 40 estudiantes a través de un procedimiento electrónico: cada estudiante tenía un computador a su disposición en donde previamente habían sido cargados los cuestionarios. Los estudiantes tomaron alrededor de 15min en responder el cuestionario y la recopilación de los datos, en Abril 2019, tomó dos semanas.

Medidas

Las emociones positivas vinculadas a los estudios fueron medidas a través de seis ítems provenientes de la Escala de Experiencias Positivas y

Negativas adaptada al contexto escolar chileno (Carmona-Halty *et al.*, 2019). Los estudiantes respondieron utilizando una escala con puntuaciones comprendidas entre 1 (‘nunca’) y 5 (‘siempre’) para describir la frecuencia con que se sienten: a gusto, con energía, entusiasmados, inspirados, satisfechos y relajados en relación a sus estudios (p.e., “En relación a mis estudios, me he sentido a gusto”). El índice alpha para la medida de emociones positivas en este estudio fue de 0,80.

El capital psicológico académico fue medido utilizando 12 ítems provenientes del Cuestionario de Capital Psicológico Académico (Martínez *et al.*, 2019). Este cuestionario mide las cuatro dimensiones del constructo ‘capital psicológico’: eficacia (p.e., “Me siento seguro a la hora de opinar sobre estrategias para mejorar mis estudios”), optimismo (p.e., “En relación a mis estudios, soy optimista de lo que viene en el futuro”), esperanza (p.e., “Se me ocurren muchas formas de alcanzar mis objetivos como estudiante”), y resiliencia (p.e., “Normalmente me tomo con calma las situaciones estresantes del estudio”). Posee un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (‘completamente en desacuerdo’) y 6 (‘completamente de acuerdo’). El índice alpha para la medida de CP académico en este estudio fue de 0,82.

El *engagement* académico fue medido utilizando nueve ítems provenientes de la versión para estudiantes del *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli *et al.*, 2006). Esta escala mide las tres dimensiones del constructo: vigor (p.e., “Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando”), dedicación (p.e., “Estoy entusiasmado con mis estudios”) y absorción (p.e., “Estoy comprometido con mis estudios”). Posee un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 0 (‘nunca’) y 6 (‘siempre’). Previamente se han descrito niveles adecuados de validez y fiabilidad en muestras de estudiantes

chilenos (Carmona-Halty *et al.*, 2019). El índice alpha para la medida de *engagement* en este estudio fue de 0,82.

El desempeño académico fue medido a partir del promedio de notas obtenidas por los estudiantes durante un semestre académico en dos de las asignaturas principales dentro del currículo de educación chilena: matemáticas y lenguaje y comunicación. De acuerdo al sistema de evaluación chileno, las calificaciones tienen un rango que fluctúa entre 1,0 y 7,0. Para los objetivos de este estudio, el promedio de notas fue entregado por los directores de cada colegio participante transcurridos dos meses después de la aplicación de los cuestionarios descritos anteriormente. Por tanto, la medida de desempeño aquí utilizada incluye evaluaciones realizadas antes, durante y después de la aplicación de los cuestionarios.

Análisis de datos

En primer lugar se realizaron análisis descriptivos, de fiabilidad y de correlaciones bivariadas usando el paquete estadístico IBM SPSS versión 21.0. En segundo lugar se realizó análisis factorial confirmatorio y modelado de ecuaciones estructurales usando el paquete estadístico AMOS versión 21.0. Los modelos se analizaron bajo el supuesto de distribución normal multivariada, ya que los valores de asimetría y curtosis (Tabla I) de todas las variables sugieren ausencia de violaciones severas de normalidad y, por tanto, pueden ser consideradas normalmente distribuidas (Finney y DiStefano, 2006). Se utilizó el método de máxima verosimilitud y se examinó el

ajuste de los modelos utilizando los siguientes índices absolutos y relativos: *comparative fit index* (CFI); *root-mean-squared error of approximation* (RMSEA) y su intervalo de confianza (IC) al 90%; *standardized root mean residual* (SRMR); chi-cuadrado (χ^2) y chi-cuadrado normalizado (χ^2/gl). Para determinar si el modelo propuesto es una buena representación de los datos recogidos, se siguieron los criterios de la *European Journal of Psychological Assessment* (Schweizer, 2010). Esto es, valores de CFI superiores o cercanos a 0,95 e inferiores o muy próximos a 0,06 y 0,08 para RMSEA y SRMR, respectivamente, se consideran como aceptables. Además, dado que el estadístico χ^2 es sensible al tamaño muestral, se acepta un valor <5 para el estadístico χ^2/gl .

Resultados

Análisis preliminares

La Tabla I muestra los estadísticos descriptivos, índices de fiabilidad y coeficientes de correlación de todas las variables incluidas en el estudio. La consistencia interna obtenida con los índices alpha de Cronbach y omega de McDonald fue adecuada. Adicionalmente, la matriz de correlación indica que todas las variables se relacionan significativamente en la muestra utilizada.

Para comprobar la presencia del sesgo de varianza común en los datos, se realizó el test de factor único de Harman (Podsakoff *et al.*, 2003). Los índices obtenidos en este análisis muestran un ajuste deficiente del modelo, lo que significa

que este sesgo no afecta severamente los datos de la investigación y por tanto, la varianza de las variables es atribuible a los mismos constructos psicosociales que se están evaluando y no al método de evaluación: χ^2 (90)= 1408,051; χ^2/gl = 15,645; RMSEA= 0,113; 90% CI (0,108-0,119); CFI= 0,838; SRMR= 0,068.

Modelo de medida

Los índices obtenidos en este análisis muestran un ajuste adecuado del modelo, indicando que los efectos representados en la Figura 1 son una buena representación de los datos recolectados: χ^2 (87)= 738,680; χ^2/gl = 8,49; RMSEA= 0,080, 90% CI (0,076-0,086); CFI= 0,920; SRMR= 0,049. Adicionalmente, se observa que todos los efectos representados desde las emociones positivas poseen significación estadística, en coherencia con nuestras hipótesis, explicando un 60,5% de la varianza del capital psicológico académico, un 82,5% de la varianza del *engagement*, y un 12,2% del desempeño académico de los estudiantes.

Discusión

El objetivo de este estudio fue examinar el rol predictivo de la experimentación de emociones positivas sobre el capital psicológico, *engagement* y desempeño académico en una muestra de estudiantes secundarios chilenos.

Implicancias teóricas

En primer lugar, los hallazgos de nuestro estudio permiten concluir que los estudiantes que experimentan frecuente-

mente emociones positivas vinculadas a sus estudios, con mayor probabilidad tendrán disponible dentro de su repertorio de recursos personales a aquellos que constituyen el constructo capital psicológico (i.e., autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia). Este resultado es coherente con la investigación previa, que ha establecido relaciones directas entre emociones positivas y recursos personales (Ouweneel *et al.*, 2011; Carmona-Halty *et al.*, 2018). Sin embargo, la relación entre las emociones positivas y el capital psicológico ha sido escasamente descrita (Datu y Valdez, 2016; Carmona-Halty *et al.*, 2018). Nuestros resultados aportan evidencia empírica de la relación entre ambos constructos y confirman que las emociones positivas son uno de los mecanismos por el cual opera el capital psicológico (Luthans y Youssef-Morgan, 2017).

En segundo lugar, aquellos estudiantes que experimenten frecuentemente emociones positivas vinculadas a sus estudios, con mayor probabilidad se sentirán comprometidos (*engaged*), con vigor, dedicación y absorción, con sus actividades académicas. Al respecto, existe consenso que las emociones positivas estimulan conductas de aproximación y de acción continua, incitando a que los sujetos participen en actividades particulares y se involucren activamente en ellas, como ocurriría en este caso con los estudios escolares (Ouweneel *et al.*, 2011; Rahimi y Bigdeli, 2014). Por otra parte, este resultado también permite corroborar la utilidad del constructo *engagement*, originado en el ámbito organizacional, en

TABLA I

MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE), ASIMETRÍA (AS), CURTÓSIS (CU), ÍNDICES ALPHA (A) Y OMEGA (Ω), Y MATRIZ DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

	Media	DE	AS	CU	A	Ω	1	2	3	4
1. Emociones positivas	3,057	0,773	-0,169	-0,041	0,801	0,801	—			
2. Capital psicológico	3,582	0,715	-0,504	0,003	0,812	0,812	0,595**	—		
3. <i>Engagement</i>	3,178	0,837	-0,191	-0,403	0,832	0,832	0,765**	0,652**	—	
4. Desempeño	5,635	0,637	-0,341	-0,180	na	na	0,226**	0,212**	0,164**	na

na: No aplica.

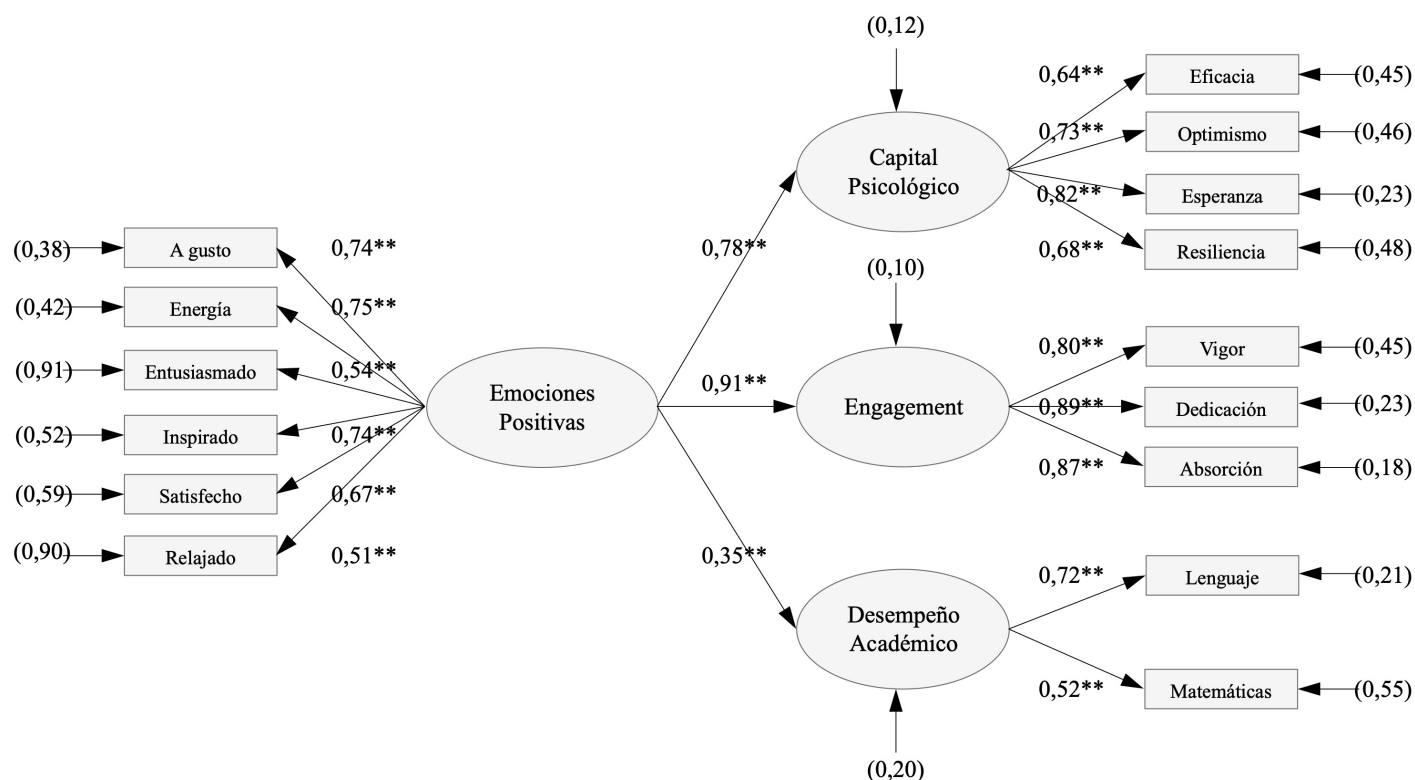


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de emociones académicas positivas, capital psicológico, *engagement* y desempeño académico. Todos los efectos son estadísticamente significativos (**). Valores en paréntesis indican el error de medida de cada variable.

contextos de educación secundaria, en donde ha sido escasamente utilizado (Salmela-Aro y Upadaya, 2012; Salmela-Aro, 2015).

En tercer lugar, aquellos estudiantes que experimenten frecuentemente emociones positivas vinculadas a sus estudios, con mayor probabilidad obtendrán un mejor desempeño académico. Como las investigaciones han constatado, la relación anterior estaría mediada por factores cognitivos y motivacionales (Pekrun, 1992; Pekrun *et al.*, 2002). De esta forma, podemos plantear que las experiencias emocionales positivas tendrían una influencia importante en: a) la motivación hacia el aprendizaje, animando a que los estudiantes se comprometan y participen activamente con su proceso educativo; y b) la disponibilidad de recursos cognitivos, posibilitando que los estudiantes desarrollen con éxito sus actividades escolares, lo que en consecuencia resultaría en un incremento del rendimiento

académico (Pekrun *et al.*, 2002; Villavicencio y Bernardo, 2013; Carmona-Halty *et al.*, 2018).

Implicancias prácticas

Los resultados del trabajo sugieren que el incremento de emociones positivas vinculadas a los estudios derivan en un aumento de los recursos personales (i.e., capital psicológico), compromiso (i.e., vigor, dedicación y absorción) y desempeño académico (medido objetivamente). Al respecto, estudios recientes confirman que las actitudes afectivas del profesorado impactarán académica, cognitiva y emocionalmente en sus alumnos (Roorda *et al.*, 2011). En este sentido, un profesor que fomente experiencias emocionales positivas durante sus clases, por ejemplo a través de actitudes empáticas, uso del sentido del humor, refuerzo y feedback positivo, generará un clima propicio para el aprendizaje y contribuirá a la construcción de

recursos personales, *engagement* y desempeño académico de sus estudiantes.

En un contexto más amplio, las instituciones educativas también se verían recompensadas al prestar atención especial al ámbito emocional e integrarlo en sus actividades académicas. Introducir las aportaciones de la psicología positiva a la escuela requiere un esfuerzo adicional de parte de las comunidades educativas, pues significa repensar la forma en que se hace escuela e introducir una serie de modificaciones en el proyecto educativo, la organización escolar, el currículum y las metodologías docentes (Martin, 2017). Sin embargo, su introducción e implementación de programas de intervención emocional deriva en un aumento del bienestar de los actores educativos y en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, contribuyendo en la creación de escuelas seguras, democráticas y participativas (Cohen, 2006; Seligman *et al.*, 2009; Stiglbauer *et al.*, 2013).

Fortalezas y limitaciones

Las principales fortalezas del presente estudio son la amplia muestra utilizada (n= 1140) y la incorporación de una medida de desempeño objetiva (i.e., puntaje promedio). Sin embargo, el estudio posee dos limitaciones importantes. En primer lugar, su diseño transversal impide hacer cualquier interpretación causal; de hecho, para el modelo aquí propuesto resultan necesarios dos tiempos de medición, el primero para las emociones positivas y el segundo para las consecuencias académicas (i.e., capital psicológico, *engagement* y desempeño académico). En segundo lugar, dado que se utilizan medidas de autoreporte en la medición de las variables psicológicas, los resultados pueden verse afectados por el sesgo de varianza común. Sin embargo, para minimizar este sesgo, se llevó a cabo el test de factor único de Harman, previo a la recolección de datos, se consideraron algunas de las

recomendaciones descritas en la literatura, y se incluyó una medida objetiva de desempeño académico (Podsakoff *et al.*, 2003).

Direcciones futuras de investigación

Las limitaciones mencionadas pueden ser consideradas direcciones futuras de investigación. Es decir, examinar las consecuencias de la experimentación de emociones positivas vinculadas a los estudios, utilizando un diseño longitudinal que incorpore medidas alternativas al autoreporte (p.e., profesores, apoderados o compañeros) constituye un importante reto de investigación. Adicionalmente, la incorporación de algunas variables del profesor como antecedentes de las emociones positivas de los estudiantes puede resultar interesante de analizar. Por ejemplo, el constructo 'trabajo significativo' (Steger *et al.*, 2012) podría tener un rol relevante en la predicción de consecuencias académicas positivas en los estudiantes. Esto es, en la medida en que un profesor percibe que su trabajo es significativo, altamente motivante y contribuye a su crecimiento personal, es probable que esté más implicado en las actividades que realiza con sus estudiantes y, por tanto, entre otras consecuencias positivas, favorezca la experimentación de emociones positivas en ellos. Otra alternativa es, tomando como referencia la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan (2002), analizar en qué medida el apoyo por parte del profesor de las necesidades de autonomía, relación y competencia de sus estudiantes, contribuyen a generar emociones positivas en ellos. Finalmente, las propias emociones (p.e., vinculadas al trabajo), recursos personales (p.e., capital psicológico) y *engagement* del profesor (p.e., vigor, dedicación y absorción), podrían ser incluidas en un modelo comprensivo que contribuya a explicar las emociones positivas de sus estudiantes y otras consecuencias positivas. En conjunto,

estos y otros constructos no mencionados aquí podrían ofrecer información relevante dirigida a comprender cómo interactúan y se influyen docentes y estudiantes en términos de los constructos abordados en el presente estudio.

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación contó con el financiamiento del proyecto UTA-Mayor 6719-19.

REFERENCIAS

Avey JB, Reichard RJ, Luthans F, Mathre KH (2011) Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Hum. Resour. Dev. Quart.* 22: 127-152.

Bacon DR, Bean B (2006) GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity. *J. Market. Educ.* 28: 35-42.

Carmona-Halty M, Villegas-Robertson JM (2018) Escala de Experiencias Positivas y Negativas (SPAN): Adaptación y validación en un contexto escolar chileno. *Interciencia* 43: 317-321.

Carmona-Halty M, Salanova M, Llorens S, Schaufeli WB (2019) How psychological capital mediates between positive emotions and academic performance. *J. Happiness Stud.* 20: 605-617. doi: 10.1007/s10902-018-9963-5.

Carmona-Halty M, Schaufeli WB, Salanova M (2019) The Utrecht Work Engagement Scale for students (UWES-9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. *Front. Psychol.* 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01017.

Cohen J (2006) Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educ. Rev.* 76: 201-237.

Datu JAD, Valdez JPM (2016) Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *Asia-Pac. Educ. Res.* 25: 399-405.

Datu JAD, King RB, Valdez JP (2016) Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *J. Posit. Psychol.* doi: 10.1080/17439760.2016.1257056.

Finney SJ, DiStefano C (2006) Non-normal and categorical data in

structural equation modeling. En Hancock GR, Mueller RO (Eds.) *Structural Equation Modeling: A Second Course*. Information Age. Greenwich, CT, EEUU. pp. 269-314.

Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH (2004) School engagement: Potential of concept, state of the evidence. *Rev. Educ. Res.* 74: 59-109.

Fredrikson BL (1998) What good are positive emotions? *Rev. Gen. Psychol.* 2: 300-319.

Fredrikson BL (2001) The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *Am. Psychol.* 56: 218-226.

Fredrikson BL (2013) Positive emotions broaden and build. *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 47: 1-53.

King RB, McInerney DM, Ganotice FA, Villarosa JB (2015) Positive affect catalyses academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learn. Individ. Differ.* 39: 64-72.

Liao R, Liu Y (2015) The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Educ. Today.* doi: 10.1016/j.nedt.2015.07.003.

Linnenbrink-Garcia L, Pekrun R (2011) Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemp. Educ. Psychol.* 36: 1-3.

Luthans F, Youssef-Morgan CM (2017) Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* doi: 10.1146/annurev-org-psych-032516-113324.

Luthans BC, Luthans KW, Jensen SM (2012) The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *J. Educ. Bus.* 87: 253-259.

Manzi J, Bosch A, Bravo D, del Pino G, Donoso G, Martínez M, Pizarro R (2010) Validez diferencial y sesgo en la predictividad de las pruebas de admisión a las universidades chilenas. *Rev. Iberoam. Eval. Educ.* 3: 29-48.

Martin RP (2017) Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles Psicol.* 38: 66-71.

Martínez I, Meneghel I, Carmona-Halty M, Youssef-Morgan C (2019) Adaptation and validation of the Psychological Capital Questionnaire 12 (PCQ-12) in academic contexts. *Curr. Psychol.* pp. 1-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>

Oriol-Granado X, Mendoza-Lira M, Covarrubias-Apablaza C, Molina-López V (2017) Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Rev. Psicodidact.* 22: 45-53.

Ortega-Maldonado A, Salanova M (2017) Psychological capital and performance among undergraduate students: The role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teach. Higher Educ.* doi: 10.1080/13562517.2017/1391199.

Ouweneel E, Le Blanc PM, Schaufeli WB (2011) Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources and study engagement. *J. Posit. Psychol.* 6: 142-153.

Paoloni PV (2014) Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *E. J. Res. Educ. Psychol.* 12: 567-596.

Pekrun R (1992) The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Appl. Psychol.* 41: 359-376.

Pekrun R, Goetz T, Frenzel AC, Barchfeld P, Perry RP (2011) Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemp. Educ. Psychol.* 36: 36-48.

Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP (2002) Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educ. Psychol.* 37: 91-105.

Podsakoff PM, MacKenzie SB, Lee JY, Podsakoff NP (2003) Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *J. Appl. Psychol.* 88: 879-903.

Rahimi A, Bigdeli R A (2014). The broaden-and-build theory of positive emotions on second language learning. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 159: 795-801.

Richardson M, Abraham C, Bond R (2012) Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychol. Bull.* 138: 353-387.

Rioli L, Savicki V, Richards J (2012) Psychological capital buffer to student stress. *Psychology* 3(12A): 1202-1207.

Rocha F, Acevedo C, Flores M (2009) Perfil de ingreso de los estudiantes de Tecnología Médica de la Universidad de Concepción (Cohortes 2006-2008). Determinación de

- variables predictivas de rendimiento académico en las asignaturas de ciencias. *Educ. Cs. Salud* 16: 28-33.
- Roorda DL, Koomen HMY, Spilt JL, Oort FJ (2011) The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Rev Educ Res*, 81: 493-529.
- Salanova M, Schaufeli WB, Martínez I, Bresó E (2009) How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress Coping*. doi: 10.1080/10615800802609965.
- Salanova M, Llorens S, Schaufeli WB (2011) "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect and engagement. *Appl. Psychol.* 60: 255-285.
- Salmela-Aro K (2015) Toward a new science of academic engagement. *Res. Hum. Dev.* 12: 304-311.
- Salmela-Aro K, Upadaya K (2012) The Schoolwork Engagement Inventory. *Eur. J. Psychol. Assess.* 28: 60-67.
- Salmela-Aro K, Upadaya K (2014) School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *Br. J. Educ. Psychol.* 84: 137-151.
- Seligman MEP, Ernst RM, Gillham J, Reivich K, Linkins M (2009) Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Rev. Educ.* 35: 293-311.
- Schaufeli WB, Bakker AB, Salanova M (2006) The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educ. Psychol. Meas.* 66: 701-716.
- Schaufeli WB, Martinez IM, Marques-Pinto A, Salanova M, Bakker A (2002) Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *J. Cross-Cult. Psychol.* 33: 464-481.
- Schweizer K (2010). Some guidelines concerning the modelling of traits and abilities in test construction. *Eur. J. Psychol. Assess.* 26: 1-2.
- Siu OL, Bakker AB, Jiang X (2014) Psychological capital among university students: Relationship with study engagement and intrinsic motivation. *J. Happiness Stud.* 15: 979-994.
- Stiglbauer B, Gnambs T, Gamsjäger M, Batinic B (2013) The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *J. Sch. Psychol.* 51: 231-242.
- Tayama J, Schaufeli WB, Shimazu A, Tanaka M, Takahama A (2018) Validation of a Japanese version of the Work Engagement Scale for Students. *Jpn. Psychol. Res.* doi: 10.1111/jpr.12229.
- Upadaya K, Salmela-Aro K (2014) Cross-lagged associations between study and work engagement dimensions during young adulthood. *J. Posit. Psychol.* doi: 10.1080/17439760.2014.983958.
- Villavicencio FT (2011) Influence of self-efficacy and help-seeking on task value and academic achievement. *Philippine J. Psychol.* 44: 166-180.
- Villavicencio FT, Bernardo, ABI (2013) Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *Br. J. Educ. Psychol.* 83: 329-340.
- Villavicencio FT, Bernardo ABI (2015) Beyond math anxiety: Positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *Asia-Pac. Educ. Res.* doi: 10.1007/s40299-015-0251-4.
- Wang M, Chow A, Hofkens T, Salmela-Aro K (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learn. Instruc.* 36: 57-65.