

Las emociones son relaciones: una exploración entre estudiantes universitarios de primer año

Emotions as Relations: An Exploration among First-Year University Students

María Santacruz Giralt¹

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas
El Salvador
msantacruz@uca.edu.sv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8943-0776>

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2026

Fecha de publicación: 20 de julio de 2026

Resumen: Enmarcado en el interés por la dimensión emocional de la vida social, este artículo tiene como propósito explorar las emociones registradas entre el estudiantado de primer año de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), en El Salvador. A partir de una muestra no probabilística (n=659; edad ≥ 18 años) identificamos un conjunto de emociones tanto potencialmente estimulantes (interés, activación, determinación, ilusión) como limitantes (nervios, agobio, angustia) del aprendizaje. Estos estados emocionales se encuentran mediados por el género y por diversas situaciones de la vida cotidiana, tales como higiene del sueño, la presencia de enfermedades, la calidad de relaciones con familiares, docentes y pares, y la posibilidad de un retiro anticipado de la vida académica. Observamos un nivel más elevado de emociones potenciadoras entre los estudiantes de género masculino, mientras que las emociones limitantes predominan entre las estudiantes y entre quienes tienen menor edad. Los resultados buscan contribuir a una discusión que, desde las ciencias sociales, posicione la centralidad de las emociones como relaciones que el estudiantado construye activamente con sus entornos. Aunque éstas se experimentan en y desde el cuerpo, se activan, producen y reproducen en interacción con los diversos contextos, vínculos y atmósferas —no únicamente pedagógicas—, en función de las expectativas sociales diferenciales que recaen sobre las personas. De ahí su potencial de incidir tanto en el aprendizaje como en la permanencia misma en la universidad.

Palabras clave: afectividad, ambiente educacional, educación de la mujer, disponibilidad para el aprendizaje, universidad.

Abstract: Framed within an interest in the emotional dimension of social life, this article aims to explore various emotions among first-year students at the José Simeón Cañas Central American University (UCA) in El Salvador. Based on a non-probabilistic sample (n=659; age ≥ 18 years), we identified a set of emotions that are both potentially stimulating (interest, activation,

¹ Doctora en modelos y áreas de investigación en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora del Departamento de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador.



determination, enthusiasm) and limiting (nervousness, overwhelm, anxiety) for learning. These emotional states are mediated by gender and by various everyday life situations, such as sleep hygiene, the presence of illnesses, the quality of relationships with family members, professors, and peers, as well as the possibility of an early withdrawal from academic life. We observed higher levels of enhancing emotions among male students, whereas limiting emotions predominated among female and younger students. From a social sciences perspective, the results aim to contribute to a discussion that underscores the centrality of emotions as relations that students actively construct with their environments. Although emotions are experienced in and through the body, they are activated, produced, and reproduced in interaction with diverse contexts, bonds and atmospheres—not only pedagogical—shaped by the differential social expectations placed upon individuals. Hence its potential to affect both learning and the very persistence in university life.

Keywords: emotions, learning environment, womens education, learning disposition, university.

1. Breve introducción y mapa de lectura

...nuestro contacto con el mundo, con los otros (humanos y no humanos) (...) es siempre un contacto sensible y relacional.

Olga Sabido Ramos (2020, p. 2).

“Ingresar a la universidad implica, para varios, un duelo de su vida académica previa”. Esta frase, registrada en mi cuaderno durante una reunión de trabajo en el contexto de la investigación institucional sobre la Disposición para aprender (DPA), ejecutada por un equipo de docentes y dirigida al estudiantado de primer año de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) (Andino Quintanilla *et al.*, 2025), me reafirmó una idea de partida: la importancia de la mediación de las emociones —omnipresentes, pero tantas veces olvidadas—, tanto en los procesos de aprendizaje como en la vida cotidiana. No quiero implicar que el duelo y la connotación de pérdida o dolor que pudiera derivarse de una lectura demasiado literal de la frase inicial sean la cuestión dominante, o la emoción saliente, cuando alguien ingresa a la universidad. De hecho, no tiene por qué serlo.

Lo que sí subrayo de entrada es que, como toda transición, la entrada a la universidad conlleva una serie de bienvenidas y despedidas, de transformaciones, de desplazamientos físicos y existenciales para quienes inician un camino que durará años pero que, desde el principio, está atravesado por diversas emociones: algunas, vinculadas a la expectativa, la curiosidad, la alegría, los nervios, la ilusión frente a la novedad y sus posibilidades. Otras, quizá más cercanas a la extrañeza, la incertidumbre, el desconcierto, la indiferencia o hasta la angustia frente a lo desconocido. Y todas ellas serán experimentadas de forma entrecruzada por personas muy jóvenes que, al ingresar a la universidad, inician un viaje que cambiará sus vidas, más allá de lo académico.

Explorar los estados emocionales del estudiantado de primer año, que se estrena en los desafíos de la institución universitaria, es una apuesta para aproximarnos a esa dimensión de la vida académica. En el caso de este artículo, desde una convicción personal que deviene en hipótesis teórica: los saberes cognitivos *no deben ni pueden* estar disociados de las dimensiones corporales, emocionales y relacionales de las personas, ni de los espacios en los que se produce, se construye y se transmite conocimiento (Ahmed, 2015; Bericat Alastuey, 2000, 2012; Le Breton, 2013; Sabido Ramos, 2020; Pekrun, 2024). No solo como una reivindicación de la centralidad de las emociones para la lectura de los fenómenos sociales, sino por su importancia en los procesos de aprendizaje en el contexto universitario. Las emociones producen efectos que tienen el

potencial de incidir en el tejido de vínculos que, al hacernos sentir incluidos o aislados de una comunidad, pueden favorecer o limitar los diversos aprendizajes.

Este texto pretende aproximarse al estado emocional de estudiantes de primer año de diversas carreras de pregrado de la UCA, a través de la exploración empírica y lectura teórica de sus respuestas sobre aquellas emociones experimentadas durante el primer ciclo de su vida universitaria. Planteo estas reflexiones a lo largo de cuatro apartados: el primero ofrece un encuadre teórico sobre la centralidad de la dimensión emocional para el estudio de la vida social en general, y de la universitaria en particular. El segundo presenta unas breves notas metodológicas que explican la procedencia de los datos utilizados. La tercera sección muestra la exploración de los datos, en la que se destacan las relaciones empíricas bivariadas entre las emociones potenciadoras del aprendizaje y aquellas que lo limitan. Encontramos un predominio de emociones potenciadoras entre estudiantes de género masculino, mientras que las emociones limitantes prevalecen entre las estudiantes y en grupos de menor edad. El artículo cierra con unas breves reflexiones que, desde las ciencias sociales, invitan a repensar las emociones como relaciones: aunque éstas se experimentan en y desde el cuerpo, se construyen en interacción activa con los diversos entornos, entre ellos, el universitario.

1.1. Una vindicación de las emociones como objeto de estudio en ciencias sociales: más allá de la biología

...la sociología de las emociones tiene ante sí dos tareas fundamentales: estudiar la naturaleza social de las emociones y estudiar la naturaleza emocional de la realidad social.

Eduardo Bericat (2012, p. 4)

El interés por el estudio de la dimensión emocional y de los regímenes afectivos en la vida social es tan abultado² como reciente. Bericat Alastuey (2000) sitúa el nacimiento del campo de la sociología de las emociones en el año 1975, en contexto estadounidense, cuando algunas autorías pioneras como Arlie Hochschild (1979) destacaron tanto la importancia de las emociones como claves para el conocimiento de lo social, como la centralidad de la mirada social para la comprensión de los mundos emocionales (Kemper, 1978). En contextos geográficamente más cercanos al nuestro, la sociología de las emociones es una disciplina consolidada y en expansión. Aunque, a juicio de algunas autorías, aún está subsumida en campos como el estudio socio-antropológico del cuerpo, la historia de las mentalidades o la historia de las emociones (Aguilar y Soto, 2013; Ariza, 2020; Muñiz y List, 2007; Sabido Ramos, 2012, 2013, 2020).

Estas disciplinas y perspectivas se inscriben en el “giro emocional/afectivo”³ en las ciencias sociales y las humanidades que, con distintos énfasis y objetos de estudio, tienen en común el reconocimiento y la problematización del papel de las emociones como claves analíticas para la construcción de conocimientos más complejos y completos de los fenómenos (Ariza, 2020; Bericat Alastuey, 2000, 2012; Enciso Domínguez y Lara, 2014; Sabido Ramos, 2013, 2020; López González de Orduña, 2015). De ahí que una característica general sea su distanciamiento de marcos epistemológicos tradicionales⁴, que dispensaron a la dimensión emocional un tratamiento secundario o marginal en sus objetos de estudio.

2 Tomese sólo como ejemplo de lo anterior; el *Handbook* (manual) de la Sociología de las Emociones, en su edición de 2006, constaba de 26 contribuciones que iban desde temáticas teóricas como la Neurociencia de las emociones, las teorías del poder-estatus, el género, la identidad, la *Affect Control Theory*; hasta el análisis de emociones específicas como el amor, los celos, la empatía, el enojo; o de emociones en contextos específicos como el trabajo, la salud o los movimientos sociales (Stets y Turner, 2006).

3 Enciso Domínguez y Lara (2014) rastrean los orígenes del giro afectivo en ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX, de la mano del socioconstruccionismo, la psicología social discursiva, los estudios culturales de las emociones, la sociología interpretativa, la socioligüística de las emociones y los estudios feministas de las emociones.

4 Por ejemplo, las autorías clásicas en Sociología se enfrascaron en la comprensión de las sociedades industriales decimonónicas desde lógicas modernas e improntas racionales y positivistas, propias de dicha concepción de la

Fueron reflexiones críticas desde la Antropología, los feminismos y los estudios culturales las que, a propósito de sus problematizaciones sobre el uso, disciplinamiento y control de los cuerpos, contribuyeron a la fecundidad de estos campos (García Selgas, 1994; Lamas, 1994; Lutz y White, 1986). Asimismo, el interés de la tercera generación de la *Escuela de los Annales* por la historia de las mentalidades ofreció un impulso decisivo desde la historia (Plamper, 2014).

Los giros que sitúan al cuerpo y a las emociones como parte o al centro de los objetos de estudio se vinculan con las crecientes y más actuales necesidades analíticas y de comprensión del impacto que los climas emocionales tienen en los mundos contemporáneos: desde la incertidumbre y la angustia producidas por un mundo hipertecnologizado y en constante amenaza bélica y ecológica, hasta el diseñado entusiasmo de las estrategias de *marketing* movilizadoras del consumo; desde el énfasis actual en campos de la comunicación y análisis político en la emocionalidad implicada en dinámicas político-electorales, hasta el renovado interés en las «dimensiones microsociológicas» para comprender el ascenso de liderazgos tan carismáticos como autoritarios, más allá del (mal)funcionamiento de las instituciones, o de la dominancia de la estructura socioeconómica. Pareciera que las emociones —ahora sí— están en boca de todos.

La vindicación de la dimensión emocional para el estudio de la vida social implica tomar distancia tanto del agente calculador y racional (características tradicionalmente asociadas a lo masculino), como del regido por meros impulsos o instintos (cercano a una representación femenina de la agencia). Implica cuestionar la histórica dominancia de la dimensión *cognitiva* en la interpretación del significado y sentido de las acciones sociales: la razón, la lógica, la cognición a costa de la comprensión del cuerpo, de las subjetividades, de las emociones. Interpretaciones y perspectivas heredadas para entender el mundo, pero que también lo dividen y dicotomizan, como si fuera posible trazar tanta frontera: “la ‘construcción social de la realidad’ (...) ha prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales concretos (...) la postulada ‘imaginación sociológica’ tampoco ha osado traspasar el umbral afectivo”, señalaba Bericat Alastuey hace más de un cuarto de siglo (2000, p. 146).

La vida social se traduce no sólo en fenómenos y procesos macro, sino que se manifiesta en los vínculos y los ensamblajes que construimos emocionalmente con otras personas y con nuestro cuerpo, con animales, espacios, cosas, recuerdos, artefactos (Sabido, 2012; Tsing, 2021). Todos estos entramados son potenciales objetos de estudio social en tiempos contemporáneos —pensemos en los diversos agentes de Inteligencia Artificial (IA) con quienes interactuamos a diario como parte de nuestra vida cotidiana—; mismos que son difícilmente comprensibles sin la inclusión de la dimensión emocional. Las emociones no residen en el individuo y éste tampoco se limita a expresarlas: se construyen y reconstruyen en interacción con los entornos, evocan climas, crean (o destruyen) atmósferas. Esto no sólo es evidente a nivel fenomenológico, sino necesario en el plano analítico: nos permite comprender mejor que los procesos de diverso orden no son sólo socio-políticos, sino también histórico-culturales-afectivos.

Según Firth-Godbehere (2022), las emociones son constructos culturales modernos que, hasta inicios del siglo XIX, se las entendía alojadas y procesadas en el cerebro. Este autor alude a los diversos nombres que, históricamente y en Occidente, hemos otorgado a las emociones; y cómo estos cambios se vinculan con sus formas de expresión y con la progresiva comprensión de que su anclaje no se limita al plano bio-fisiológico. Destaca el concepto de “regímenes emocionales” de William Reddy, que alude al papel que tienen las expectativas sociales sobre las acciones interpretadas como “apropiadas” para una persona o una circunstancia (ej.: “los hombres no lloran”; “las mujeres son más emotivas”). Así, la expresión, construcción e interpretación de los

ciencia (Bericat Alastuey, 2000). Aunque las emociones no ocupaban un lugar central en sus obras, indirectamente reconocían su impacto en las nuevas problemáticas: la moral y las costumbres en Harriet Martineau; el suicidio, la efervescencia colectiva, la función de las religiones en Émile Durkheim; la autoridad carismática, el desencantamiento del mundo en Max Weber; la alienación en el mundo del trabajo en Karl Marx. La intuición estaba, pero el modelo dictaba separar razón de sentimientos.

regímenes emocionales son moldeadas por la cultura y las circunstancias del contexto. Es en esta línea que Bericat Alastuey (2012) entiende las emociones como:

La manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social (...) una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo (...) *la naturaleza de las emociones es relacional* (p. 2, énfasis mío).

Por su parte, el concepto de “trabajo emocional”, acuñado por Arlie Hochschild (1979), plantea que los gestos del cuerpo son expresiones emocionales gestionados en función de y en interacción con el contexto. De ahí que tanto las manifestaciones o las inexpressividades impliquen un esfuerzo —un trabajo—, de gesticulación o contención, en función de normatividades explícitas o implícitas: pueden estimularse si se entienden como adecuadas, o suprimirse por improcedentes o inapropiadas. En suma: las emociones se construyen y gestionan de forma interactiva, y sus significados y sentidos están condicionados tanto por dimensiones históricas como por contextos inmediatos.

1.2. Emociones y vida universitaria: más allá de lo personal

*La cultura no es una cuestión de acumulación de conocimiento, sino de acumulación de emociones (...)
La cultura en sí no dispensa pues, a nadie, de ser un bárbaro*

Michel Onfray (2017, p. 63)

La dimensión emocional del estudiantado parece ser objeto recurrente de la mirada investigativa. Esta mayor sensibilidad hacia el estudio de las emociones entre el alumnado es comprensible si se consideran las implicaciones que conlleva el tránsito a la vida universitaria: quienes ingresan por primera vez pasan a habitar nuevos espacios físicos, y a aprender a gestionar otras reglas de juego. A responder a presiones académicas y, simultáneamente, a dinámicas institucionales que estructurarán su tiempo y vida. A aprender prácticas y lenguajes distintos, en entornos que pueden ser tan agradables como desafiantes; y a intentar gestionar las emociones que todo ello pone en circulación. De ahí que ciertos estudios subrayen el potencial que tienen las emociones de impactar las decisiones académicas, la construcción de vínculos y de atmósferas afectivas, así como la calidad de los aprendizajes en general (Amezquita, 2025; Anderson, 2009; Ibáñez, 2002; Martínez-Lorca *et al.*, 2023; Pekrun, 2006, 2024).

Por su parte, el estrés, el desconcierto o la ansiedad frente a las nuevas presiones académicas; las dificultades de adaptación a un entorno distinto; el desafío de la gestión de los nuevos espacios de libertad; la regulación emocional; las afectaciones de salud en general o de la mental en particular; las estrecheces financieras en las familias son algunos de los varios retos enunciados y abordados en muchos de los estudios empíricos sobre estudiantes universitarios. Estos desafíos se intensificaron durante la pandemia por COVID-19 y en el período posterior, un contexto en el que diversas investigaciones locales registraron y analizaron las dificultades enfrentadas por las y los estudiantes. Dichos estudios evidenciaron el impacto de la pandemia en su salud mental y física, con una afectación marcada entre las estudiantes mujeres (Calderón Alfaro *et al.*, 2023; Mena *et al.*, 2021; Orellana y Orellana, 2020). En contexto salvadoreño, Orellana y Orellana (2020) encontraron “síntomas emocionales” en la población salvadoreña durante las primeras semanas de la pandemia, acentuados entre las mujeres, que vincularon con:

escenarios de multiplicación de labores reproductivas y (...) descentramiento de la atención en una misma para dedicarse a otros (...) el problema no reside en la percepción de las mujeres o en la patologizante debilidad emocional que tradicionalmente se les atribuye. La explicación debe buscarse en los condicionantes de género que multiplican las demandas de

cuido, el trabajo doméstico, la gestión de relaciones y emociones familiares (...) el descuido de la propia salud y la posibilidad (...) de sufrir violencia. (p.113)

De forma más específica, Mena *et al.* (2021) registraron deterioro en la salud mental entre estudiantes universitarios salvadoreños durante dicho período, así como su percepción desfavorable sobre sus condiciones de educabilidad como producto de las condiciones sociosanitarias. Estas circunstancias se acentuaban entre las estudiantes mujeres, los grupos más jóvenes, estudiantado del sistema público, y entre quienes reportaban personas enfermas en su entorno familiar. Por su parte, el estudio de Calderón Alfaro *et al.* (2023), con datos de la encuesta Avanzo entre población estudiantil de secundaria (Fundación Pro Educación de El Salvador [FUNPRES], 2021), concluyó que entornos de apoyo y relaciones familiares positivas, así como el fomento de hábitos saludables, eran factores que protegían al estudiantado frente a síntomas de depresión y ansiedad. En suma, aunque conceptualizadas como síntomas emocionales, las emociones registradas y analizadas en estos estudios locales se entendían desde su vínculo con el entorno.

Sin embargo —y admitiendo que cada estudio se hace desde una perspectiva teórica y un paradigma particular— pareciera que las emociones se entienden como síntomas, como “indicadores de problemas de salud mental” (Gutiérrez y Portillo, 2013), registrados a partir de instrumentos (cuestionarios, pruebas estandarizadas) que miden la prevalencia de categorías clasificatorias ya establecidas. Dichos instrumentos asumen, desde su diseño, que lo que se ha de registrar es la prevalencia de síntomas de afecciones de la salud mental —depresión, ansiedad y estrés, para el caso—, cuya existencia se asume *a priori* en tanto dichas pruebas parten del supuesto de entidades nosológicas cuya prevalencia sólo se registra y clasifica.

Esto puede explicarse porque gran parte de la evidencia empírica sobre las emociones del alumnado en instituciones de educación superior (IES) proviene de los campos y enfoques de las Ciencias de la Salud (Suyo-Vega *et al.*, 2023). Estos estudios suelen centrarse en los *estresores*: factores que afectan negativamente la salud o el bienestar, y que se manifiestan como síntomas de una tríada frecuentemente analizada en conjunto: “depresión-ansiedad-estrés” (Organización Panamericana de la Salud [OPS] y Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017).

De ahí que gran parte de la literatura sobre emociones en estudiantes universitarios adopte un énfasis o enfoque salutogénico. Sin embargo, al basarse en la aplicación de pruebas estandarizadas —no siempre adaptadas a las realidades locales— para *medir la prevalencia de síntomas* de categorías diagnósticas previamente asumidas, los resultados reafirmarán la presencia de dichas categorías diagnósticas (depresión-ansiedad), más que ofrecer un panorama integral de la experiencia emocional en relación con el entorno. Aunque los vínculos entre emociones y cognición han sido ampliamente corroborados por las neurociencias, especialmente gracias a avances tecnológicos que ofrecen evidencia biológico-fisiológica (Barrios Tao y Gutiérrez de Piñeres, 2020; Davidson, 2003; Immordino-Yang, 2011), esto no siempre se traduce en investigaciones empíricas que exploren los entramados emocionales que configuran las relaciones del estudiantado con su contexto, más allá de lo intrapsíquico.

Lo que quiero señalar es que las emociones pueden ser indicadores o síntomas de afecciones en la salud mental o, incluso, de problemáticas mayores; pero no se limitan a eso. Muchas veces, no son eso. Pueden servir como termómetros de la atmósfera social universitaria, por ejemplo. Las emociones son diversas y movilizan, pero no de las mismas formas. Y ofrecen información distinta si las registramos, medimos y leemos como síntomas o indicadores de desajustes o desafíos a la salud mental y física, o si registramos su existencia para explorar diversos estados emocionales y sus potencialidades.

Desde distintos campos en las ciencias sociales, sobre los que ya he comentado, los énfasis se sitúan en los cuerpos y en los espacios —tanto físicos como simbólicos— en los que se desenvuelven quienes expresan, contienen y experimentan sus emociones. En esta investigación

nos ocupamos de estudiantes muy jóvenes, prácticamente adolescentes, y el espacio físico de referencia es el entorno universitario: un contexto complejo y desafiante para muchos de ellos y ellas. De ahí la importancia de comprender las emociones no solo como expresiones de estados intrapsíquicos, sino como fuerzas en constante relación con lo que les rodea, en dimensiones que trascienden lo pedagógico y formativo.

Podemos convenir que las emociones —tanto cuando se expresan como cuando se contienen— ofrecen pistas valiosas sobre el estado general de salud de las personas. Pero también, nos informan sobre los regímenes emocionales (las expectativas sociales) y los trabajos emocionales (el esfuerzo requerido para mantener dichas expectativas) que intervienen en las interacciones y en la construcción de relaciones de convivencia dentro de un espacio tan jerárquico como la institución universitaria, especialmente para quienes recién ingresan a ella. De ahí la relevancia de comprender el entorno universitario no solo desde la centralidad del rendimiento académico, sino como un andamiaje dinámico, atravesado por lógicas jerárquicas, administrativas y académicas, pero también relacionales, reticulares y afectivas. Con sus tensiones y, a la vez, con sus posibilidades.

A partir de estas ideas nos preguntamos, ¿qué emociones podrían experimentar personas muy jóvenes, que ingresan por vez primera a la universidad? ¿Cómo se vinculan las emociones del estudiantado de primer año universitario con los diversos entornos en los que se desenvuelven? Antes de explorar los datos que nos permitan aproximarnos a una respuesta, es pertinente una breve exposición sobre su procedencia: la investigación exploratoria acerca de la disposición para aprender.

2. Breves notas metodológicas sobre la historia de los datos: la exploración sobre la disposición para aprender (DPA) entre el estudiantado de primer año

2.1. Diseño del estudio sobre la DPA

Esta investigación exploratoria y descriptiva la llevamos a cabo entre enero de 2024 y abril de 2025 con estudiantado de primer año de las tres facultades de pregrado de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) (Andino Quintanilla *et al.*, 2025). El objetivo era explorar la disposición para aprender (DPA) (Fairstein y Gyssels, 2003) entre quienes se encontraban iniciando su trayectoria universitaria. La investigación contó con un diseño transeccional y una metodología cuantitativa (Creswell y Creswell, 2017; Stockemer y Bordeleau, 2019).

Se diseñó un cuestionario *ad hoc*, en línea y en formato autoaplicado, que buscaba explorar diversas dimensiones asociadas al concepto de la DPA. Entre ellas: las emociones, las protagonistas de este artículo.

2.2. Criterios de selección y características de la muestra

Los datos proceden de un muestreo intencional por cuotas (Stockemer y Bordeleau, 2019). Aunque de tipo no probabilístico, el diseño de la muestra refleja las características del estudiantado de primer año de pregrado de la UCA, construido a partir de datos provistos por la Unidad de Información y Estadísticas de la universidad sobre la población estudiantil inscrita en el ciclo académico 01-2024⁵.

La muestra está constituida por 659 estudiantes de 26 carreras de las tres facultades de pregrado de la UCA: la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA: 43.2%), la de Ciencias Sociales

5 Dicho ciclo académico es el primero que cursa el estudiantado de pregrado de nuevo ingreso, y comprende los meses de marzo a julio de cada año. Como medida ética, el cuestionario iba precedido de un apartado de consentimiento informado, en el que se ofrecía a la persona la opción de no participar, así como garantías de anonimato y confidencialidad.

y Humanidades (FCSH: 39.9%), y la de Ciencias Económicas y Empresariales (FCEE: 16.8%). La Tabla 1 muestra las características de la muestra por género, edad y facultades académicas: se aprecia que más de la mitad del alumnado de la FIA estaba compuesta por estudiantes del género masculino; y que, en la FCSH, al menos 3 de cada 5 estudiantes son de género femenino. Para participar en el estudio había que contar con 18 años o más; el promedio de edad fue de M=19.6 años (DE=2.8) (Tabla 1).

Tabla 1
Características generales de la muestra de estudiantes (n=659)

Características	Facultad			
	TOTAL	FIA	FCSH	FCEE
	659 (100.0%)	285 (43.2)	263 (39.9%)	111 (16.8%)
Género*				
Femenino	53.0%	43.9%	61.6%	55.9%
Masculino	46.7%	55.8%	38.0%	44.1%
Otra id. de género	0.3%	0.4%	0.4%	-
Grupos de edad				
De 18 a 19 años	72.2%	80.4%	63.5%	72.1%
20 años y más	27.8%	19.6%	36.5%	27.9%
Promedios de edad*	19.6 años	18.9 años	20.4 años	19.4 años

*p<.001

Nota. Elaboración propia.

2.3. Sobre las escalas utilizadas

Como se señala en otro artículo de este monográfico (ver artículo de Orellana *et al.*), las emociones exploradas en este estudio se inspiran en la escala de afecto positivo y negativo [PANAS, *Positive and Negative Affect Schedule*] de Watson *et al.* (1988). El cuestionario presentaba dos grupos de emociones al estudiantado, y le consultaba la frecuencia con la que las había experimentado durante el ciclo académico previo (marzo a julio 2024). El siguiente apartado explora estos resultados.

3. Emociones entre estudiantes: ¿qué encontramos?

La exploración del estado anímico del estudiantado se realizó a partir de dos grupos de ítems, conceptualizados como emociones potenciadoras o como emociones limitantes de la disposición para aprender (DPA). Si bien los estados emocionales se caracterizan por la presencia e interacción simultánea de emociones diversas, se presentan a continuación de forma separada con fines ilustrativos: en primer lugar, las emociones potenciadoras y, en segundo, las limitantes.

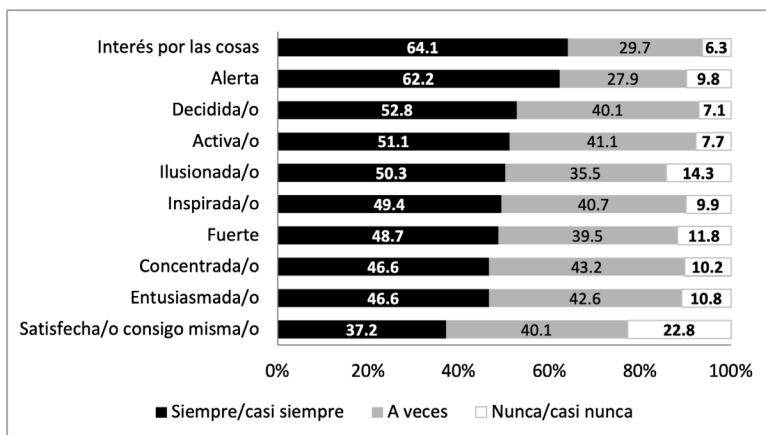
3.1. Emociones potenciadoras de la DPA: interés, activación, decisión

El grupo de emociones potenciadoras, y la frecuencia con que se experimentaron, se muestra en la Figura 1. Sobresalen el “interés por las cosas”, estar “alerta”, “decidida/o”, “activa/o” o “ilusionada/o”: más de la mitad de estudiantes dijo haberse sentido así *Siempre o casi siempre*. Aunque en porcentajes algo menores, un considerable grupo también dijo experimentar inspiración, fortaleza, concentración y entusiasmo. De este grupo de emociones potenciadoras, la

menos frecuente es la "satisfacción consigo mismo/a": casi la cuarta parte de estudiantes (22.8%) no se sintió satisfecho/a de sí nunca o casi nunca. A pesar de esto, en general, encontramos una base de interés, de alerta, de decisión y activación en el panorama emocional.

Figura 1

Frecuencia con la que el estudiantado experimentó emociones potenciadoras de la DPA (en %)

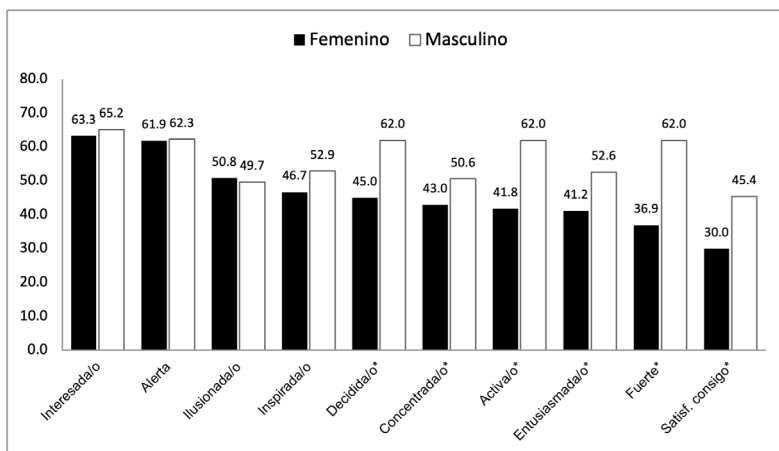


Nota. Elaboración propia.

Una primera constatación al explorar estas emociones de forma individual son las diferencias existentes por género: los estudiantes dijeron haber experimentado muchas de las emociones potenciadoras de la DPA con más reiteración que sus compañeras (ver Figura 2). Esto se acentúa en emociones como la decisión, la activación, sentirse fuerte, el entusiasmo, la concentración y la satisfacción consigo mismo/a. Los niveles son similares entre chicos y chicas en el interés por las cosas, en su estado de alerta, su ilusión y su inspiración.

Figura 2

Emociones potenciadoras de la DPA (respuestas Siempre y Casi siempre en %)



* $p < .01$

Nota. Elaboración propia.

Sin embargo, para aproximarnos a la complejidad de los estados anímicos, reunimos estas emociones en un indicador llamado *Estado emocional potenciador de la DPA*⁶. A nivel general, el estudiantado tuvo un promedio de 63.6 puntos (DE=15.0), y una mediana de 62.5. En otras palabras, confirmando las tendencias previas, buena parte de estudiantes de primer año cuenta con una base emocional favorable: que la mitad de estudiantes abordados tenga 62 puntos o más sobre 100 indica que estas emociones, que pueden funcionar como un motor activador para el esfuerzo implicado en los aprendizajes, prevalecen en un buen nivel y en gran parte del estudiantado.

Pero esta base emocional favorable no es la misma para todas las personas: encontramos que los chicos tienen un promedio significativamente más elevado en este indicador global de emociones potenciadoras que el obtenido por sus compañeras (ver Tabla 2). Leído de otra forma: las chicas presentan un promedio más bajo en la escala de emociones potenciadoras de la DPA que sus compañeros. Este estado de ánimo no mostró variaciones reseñables según otras características sociodemográficas⁷.

Tabla 2

Promedios en emociones potenciadoras de la DPA (escala 0-100), según género

Género	Casos	Emociones potenciadoras (promedios 0-100)
Promedio general	657⁸	63.6
Femenino	349	61.4
Masculino	308	66.3

$p < .001$

Nota. Elaboración propia.

En suma, esta base emocional potencialmente favorecedora de la DPA es generalizada entre el estudiantado de primer año, aunque más baja entre las chicas que entre los chicos. También, podríamos destacar que las variaciones en este estado emocional no se vinculan con otras características sociodemográficas.

3.1.1. Emociones potenciadoras e indicadores de salud

En el estudio nos aproximamos a la situación de salud del estudiantado y su entorno familiar a partir de algunos indicadores⁹, de los que retomo dos: a) *la existencia y frecuencia de enfermedades en el entorno y*, b) *la higiene del sueño*, entendida como cantidad de horas dormidas de forma continuada y valoración sobre su calidad.

a) *Existencia y frecuencia de enfermedades en el entorno próximo*: el 86.3% del estudiantado de nuevo ingreso dijo haberse enfermado, al menos en una ocasión, durante el ciclo académico¹⁰.

6 Construido a partir de la conversión de la escala Likert original de cinco puntos de cada ítem a una de 100, para cada una de las 10 emociones. Este índice oscila entre el 0 y el 100, donde puntajes cercanos al 100 indican nivel elevado de emociones potenciadoras, y viceversa (Alfa de Cronbach = 0.86).

7 Tales como el tipo de facultad, la situación laboral, zona de procedencia o por grupos de edad. Sin embargo, al tomar la edad como variable numérica y correlacionarla con los puntajes de la escala encontramos que el indicador de emociones potenciadoras se incrementaba a medida que lo hace la edad de la persona. La correlación es baja pero significativa ($r = 0.15$, $p < .001$).

8 Sólo dos personas entre toda la muestra registraron otra identificación de género. Su bajo número hace impropio su contraste estadístico con los otros dos grupos más grandes (masculino y femenino); de ahí que el número de casos sea 657 y no 659.

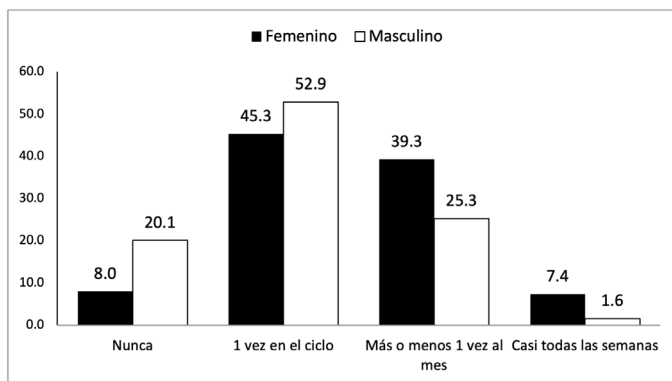
9 Para mayor detalles, ver Andino Quintanilla *et al.* (2025).

10 Los padecimientos más frecuentes: enfermedades respiratorias (51%), dolores de cabeza (24.2%), gastrointestinales (10.5%), alergias/enfermedades de la piel (5.5%), entre otras (8.7%).

Esto fue reportado con más frecuencia por las estudiantes (92%) que por los chicos (79.9%): casi la mitad de ellas (46.7%) se enfermó con una incidencia entre una vez al mes a casi todas las semanas (ver Fig. 3).

Figura 3

Frecuencia de enfermedad durante el ciclo académico, según género (en %)



$p < .001$

Nota. Elaboración propia.

Las enfermedades en el entorno familiar también fueron frecuentes: al 54.6% se le enfermó alguien de su familia mensualmente o, incluso, con más frecuencia a lo largo del ciclo; y más de la mitad (57.2%) reportó la existencia de enfermedades crónicas en su hogar¹¹, ya fuese propia o en algún familiar. De nuevo, ambas situaciones fueron más señaladas entre las estudiantes mujeres¹²: un 64.5% de las estudiantes de nuevo ingreso tienen que lidiar con la presencia de enfermedades crónicas en su familia o en sus propios cuerpos; porcentaje que en el caso de los chicos es del 49%, que tampoco es bajo.

La enfermedad no es el único indicador de precariedad en la salud: un 47.3% se sintió estresada/o durante el ciclo, uno de cada tres experimentó ansiedad y la quinta parte, insomnio (ver Tabla 3). Si bien los niveles de estrés son equivalentes entre géneros, casi el doble de las chicas dijo experimentar ansiedad, mientras que los chicos señalaron más el insomnio. La Tabla 3 muestra también que el promedio más bajo de emociones potenciadoras se encuentra entre quienes dijeron experimentar ansiedad (acentuada entre las chicas) e insomnio (acentuado entre los jóvenes). El estrés es equivalente entre géneros y no se vincula con una disminución en las emociones potenciadoras.

¹¹ Ejemplos de enfermedades crónicas: diabetes, hipertensión, insuficiencia renal, cáncer.

¹² $\chi^2(3, 657)=10,524, p<.05$ para frecuencia de enfermedad familiar, y $\chi^2(1, 657)=15,943, p<.0001$ para enfermedad crónica en la familia.

Tabla 3

Situaciones experimentadas durante el ciclo académico, según género y puntuaciones en estado emocional potenciador

	Estrés	Ansiedad*	Insomnio*	Otras situaciones
Todas/os	47.3%	29.9%	19.4%	3.3%
Masculino	48.1%	20.1%	25.6%	6.2%
Femenino	47.0%	38.4%	13.8%	0.9%
Emociones potenciadoras (promedios 0-100)	65.6	60.1	63.1	70.7

$p < .001$

Nota. Elaboración propia.

b) *Higiene del sueño*. En promedio, el estudiantado de primer año duerme poco: menos de 6 horas seguidas cada noche ($M=5.8$ hrs)¹³. Y cuando duermen, no siempre es un sueño de calidad: un 28.2% considera que su calidad es buena o muy buena, más de la mitad (51.1%) que es regular, y el 20.6% la valora como mala o muy mala. Tanto la cantidad como la calidad de sueño se correlacionan positivamente con emociones potenciadoras: a mayor número de horas dormidas, y a mejor valoración de la calidad de su sueño, el estado emocional potenciador también es más alto.¹⁴

Tabla 4

Correlaciones entre emociones potenciadoras e indicadores de salud

	1	2	3	4
1. Estado emocional potenciador	---			
2. Horas de sueño consecutivo	0.16*	---		
3. Calidad del sueño	0.25*	0.51*	---	
4. Frecuencia con que se enfermó	-0.16*	-0.15*	-0.20*	---

* $p < .001$

Nota. Elaboración propia.

La tabla 4 resume estos hallazgos entre emociones potenciadoras y salud: puntajes elevados en emociones potenciadoras se correlacionan con:

- Un mayor número de horas de sueño consecutivas,
- Una mejor valoración sobre la calidad del sueño (hay una correlación importante entre horas consecutivas y calidad del sueño), y
- Una menor frecuencia de enfermedades durante el ciclo.

3.1.2. Emociones potenciadoras y relaciones familiares

Para aproximarnos al entorno familiar del estudiantado retomo dos indicadores: a) *satisfacción con la calidad de sus relaciones familiares* y, b) *existencia de problemas familiares y formas de resolución*.

13 Hay diferencias bajas pero significativas por género: ellas duermen aún menos ($M=5.63$ hrs.) que ellos ($M=5.87$ hrs.), $p < .05$.

14 De hecho, a medida en que disminuyen las horas de sueño ($r = -0.15$, $p < .001$) y se valora peor su calidad ($r = -0.29$, $p < .001$), mayor frecuencia de enfermedades.

Sobre el primer punto, la gran mayoría de estudiantes está muy (50.9%) o algo (38%) satisfecho con la *calidad de las relaciones con su familia*, sin variaciones reseñables según género. Encontramos también que, a mayor satisfacción con la calidad de las relaciones familiares, mayor nivel de emociones potenciadoras.¹⁵

A pesar de este balance positivo general, el 68% de estudiantes de nuevo ingreso mencionó algún problema en su familia. Hay más chicos (40.3%) que chicas (24.9%) que dijeron no tener problemas en su familia (ver Tabla 5). Entre ellas, si bien sobresalen muchas de las dificultades enunciadas por sus compañeros, es llamativo que un 5.2% mencionó agresiones verbales.

Tabla 5

Principal problema en la familia, según género (en %)

Principal problema	Femenino	Masculino	Todas/os
No tiene ningún problema	24.9	40.3	32.0
Falta de comunicación	22.9	17.9	20.8
Falta de confianza para compartir problemas	18.3	17.9	18.1
Disputas por dinero	9.5	7.5	8.5
Me agreden verbalmente	5.2	0.6	3.0
No respetan/comprenden opciones (religiosas, sexuales, políticas)	2.9	2.3	2.6
No tienen tiempo/me ignoran/no me escuchan	2.9	1.2	2.1
Otro problema	13.4	12.3	13.0

* $p < .001$

Nota. Elaboración propia.

Otra característica del entorno familiar en la que aparecen estos contrastes es en las formas de resolución de los conflictos¹⁶: más estudiantes hombres señalaron que en sus familias los problemas los resuelven conversando (55.8%), en contraste con las estudiantes (36.4%), quienes señalaron otras formas. La Tabla 6 muestra estos contrastes bivariados: hay puntajes más altos en emociones potenciadoras entre quienes no reportan problemas familiares y entre quienes los resuelven conversando.

¹⁵ $r = 0.28, p < .001$

¹⁶ El 45.4% dijo que en su familia los resuelven platicando; el 27%, que no hacen nada, y el 27.6% dijo resolverlos con formas menos constructivas como dinámicas de imposición y obediencia, dejarse de hablar o, incluso, disputas violentas o agresiones diversas.

Tabla 6

Emociones potenciadoras e indicadores de calidad de relaciones familiares

Características del entorno	Emociones potenciadoras (promedios 0-100)
Promedio general	63.6
Existencia de problemas familiares*	
No reportó problemas (32%)	67.4
Reportó problemas (68%)	61.9
Formas de resolución de problemas familiares*	
Platicando (45.4%)	67.0
No hacen nada (27.0%)	61.0
Formas menos constructivas (27.6%)	60.9

* $p < .001$

Nota. Elaboración propia.

En términos generales, el estado emocional potenciador de la DPA se vincula de forma positiva con la calidad de relaciones dentro de la familia. Esto es importante tomando en cuenta que casi un 60% de chicos y un 75% de chicas dijo tener dificultades dentro del hogar. La calidad de las relaciones familiares, la existencia de problemas entre convivientes y las formas en que —en teoría— resuelven los conflictos se correlacionan con el estado emocional.

3.1.3. Emociones potenciadoras y vida universitaria

El entorno universitario, como categoría analítica, es una dimensión enorme. Por ello, con fines analíticos circunscribiré la exploración en tres ámbitos: *a) relaciones con sus pares*, *b) relaciones con docentes* y, *c) riesgo de retiro prematuro de la universidad*. Cada uno de estos dominios está conformado por índices de preguntas específicas.

a) Relaciones con sus pares: la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso señaló tener relaciones cordiales con sus compañeros/as, compartir ideas/materiales, y sentirse seguras/os con pares de su carrera¹⁷. Estas tendencias son generalizadas y no presentan variaciones reseñables. Estos ítems se constituyeron en una pequeña escala de relaciones entre pares¹⁸, que correlacionó en forma positiva con el estado de ánimo potenciador (ver Tabla 7): *a mejor calidad de relaciones entre pares, mayores niveles de emociones potenciadoras de la DPA*.

b) Relaciones con sus docentes: hay un consenso bastante generalizado entre el estudiantado de nuevo ingreso sobre el clima agradable que sus docentes generan en el aula, sobre la confianza que sienten para abordar con sus profesores diversos aspectos; así como un desacuerdo mayoritario (68%) con que estos avergüenzan al preguntar en clase¹⁹. Tampoco hay variaciones reseñables, salvo en este último indicador, donde las chicas muestran menos acuerdo que sus compañeros con que sus docentes les avergüenzan al consultar en clase²⁰. Al unir estas preguntas en un único indicador, que pretende medir el clima de confianza entre estudiantado y docentes, corroboramos empíricamente una relación importante: *a mayor sensación de confianza*

17 Ca. 80%, 75% y 68.3% de acuerdo o muy de acuerdo con dichas afirmaciones, respectivamente.

18 Alfa de Cronbach = 0.70

19 83% y 56% respuestas de acuerdo y muy de acuerdo, respectivamente. 68% de desacuerdo para el tercer ítem.

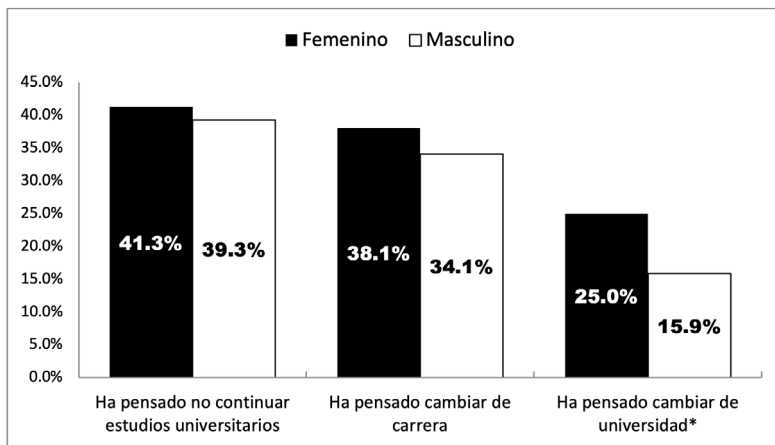
20 $t(655) = 8.161, p < .01$

del estudiantado con sus docentes, mayor puntaje en la escala de emociones potenciadoras (ver Tabla 7).

c) *Retiro prematuro de la vida universitaria*: esta posibilidad la registramos a partir de tres indicadores con implicaciones diferenciales (no es lo mismo cambiar de carrera que dejar los estudios): pensar en cambiarse de carrera (el 36.4% de la muestra se lo ha planteado); pensar en *no continuar con sus estudios universitarios* (el 40.5% de la muestra), y *cambiarse de universidad* (un 20.6%). Entre éstos, sólo en el último indicador hay diferencias destacables por género: una de cada cuatro estudiantes mujeres se planteaban cambiar de universidad, en contraste con el 15.9% de sus compañeros²¹ (ver Fig. 4).

Figura 4

Indicadores de riesgo de retiro prematuro de la vida universitaria, según género (en %)



* $p < .01$

Nota. Elaboración propia.

Al combinar en un solo indicador las tres posibilidades de cambio en la vida académica²² (de carrera, de universidad o retiro prematuro), no hay variaciones de peso estadístico en función del género. Sin embargo, sí encontramos una correlación negativa entre este indicador de conjunto y el estado anímico potenciador: *a mayor nivel de emociones potenciadoras, menor puntaje en este indicador de retiro prematuro de la vida académica* (Tabla 7).

Tabla 7

Correlaciones entre emociones potenciadoras y relaciones en el entorno universitario

	1	2	3	4
1. Estado emocional potenciador	---			
2. Relaciones con pares	0.30*	---		
3. Relaciones con docentes	0.20*	0.24*	---	
4. Retiro prematuro de vida universitaria	-0.21*	-0.20*	-0.18*	---

* $p < .001$

Nota. Elaboración propia.

²¹ $\chi^2(1, 657)=8,108, p < .01$

²² Alfa de Cronbach=0.54

En suma, la Tabla 7 resume las correlaciones bivariadas, modestas pero significativas, entre emociones potenciadoras y entorno universitario: puntajes elevados en emociones potenciadoras se correlacionan con:

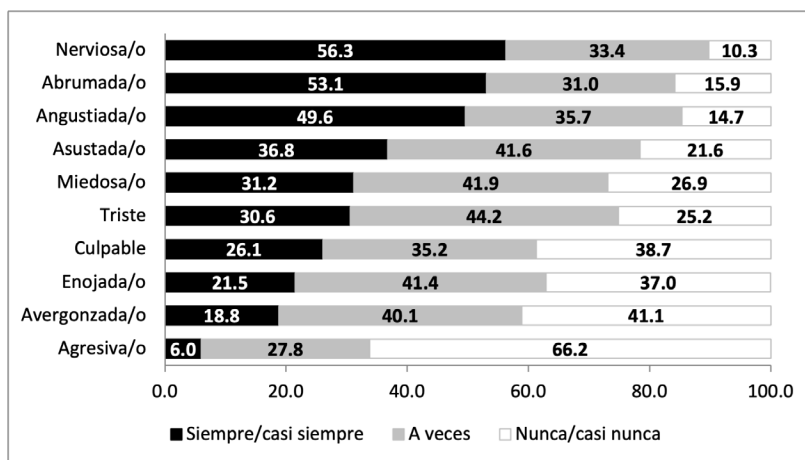
- Relaciones de calidad con sus pares,
- Relaciones de confianza con sus docentes,
- Menor puntaje en retiro prematuro de la vida académica. Este indicador también es menor en la medida en que hay relaciones de calidad con pares y con docentes.

3.2. Emociones limitantes de la DPA: agobio, nervios, angustia

Como contrapunto al paisaje anterior se incluyó un segundo grupo de emociones, denominadas *limitantes de la DPA*. A nivel general, la Figura 5 muestra que más de la mitad del estudiantado de primer año se sintió nerviosa y abrumada siempre o casi siempre, que prácticamente la mitad sintió angustia, que más o cerca de la tercera parte dijo haberse sentido asustada, con miedo o tristeza. La culpa, el enojo, la vergüenza o la agresividad, esta última minoritaria, también se mencionaron.

Figura 5

Frecuencia con la que el estudiantado experimentó emociones limitantes de la DPA (en %)

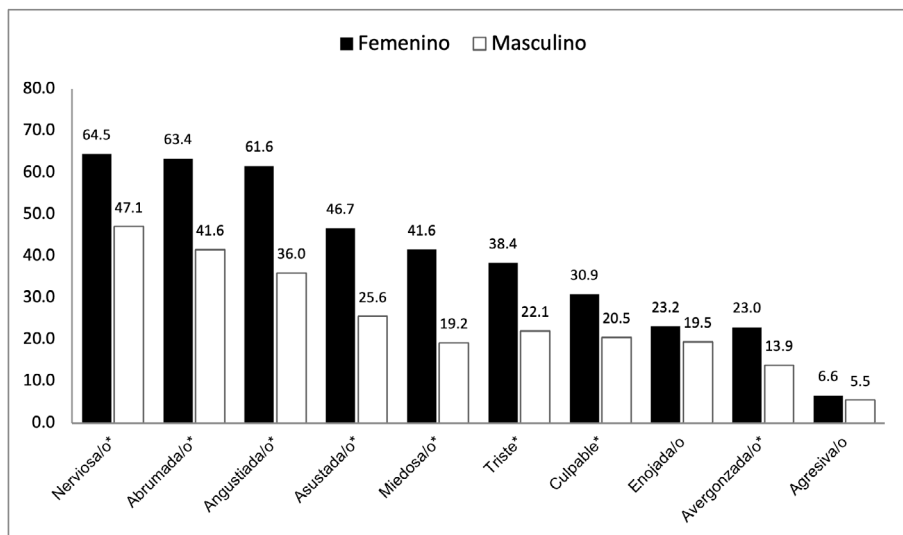


Nota. Elaboración propia.

Volvemos a constatar diferencias por género: salvo para el enojo y la agresividad, las estudiantes reportaron haber experimentado emociones limitantes de la DPA con mayor frecuencia que sus compañeros (ver Figura 6).

Figura 6

Emociones limitantes de la DPA (Respuestas Siempre y Casi siempre en %)



$p < .01$

Nota. Elaboración propia.

De nuevo, para tener una idea más comprehensiva de estas emociones las reunimos en una sola escala, denominada *estado emocional limitante de la DPA*²³. El puntaje promedio del estudiantado en esta escala fue de 50.7 (DE=18.3) y una mediana de 50 puntos. En la escala se reafirman las variaciones anteriores: las estudiantes tienen un promedio más elevado en comparación con sus compañeros, con casi 10 puntos de diferencia (ver Tabla 8). En las emociones limitantes observamos también variaciones por edad: su nivel es menor a medida que la persona tiene más edad²⁴. Estas tendencias se reafirman también al categorizar por grupos de edad (Tabla 8). Este es un dato importante dada la corta edad de ingreso del estudiantado a la universidad. No hubo variaciones reseñables según otras características²⁵.

23 Construido a partir del mismo procedimiento que en el caso de las emociones potenciadoras, donde puntajes cercanos a 100 indican elevados niveles de emociones limitantes de la DPA, y viceversa (Alfa de Cronbach = 0.88).

24 La correlación es baja pero significativa: $r = -0.12$, $p < .01$

25 Tales como el tipo de facultad en la que estaban inscritas, situación laboral, zona de procedencia.

Tabla 8
Promedios de emociones limitantes de la DPA (escala 0-100), según características del/la estudiante

Características	Emociones limitantes (promedios 0-100)
Promedio general	50.7
Género*	
Femenino	55.2
Masculino	45.7
Grupos de edad*	
18-19 años	52.0
20 años y más	47.5

* $p<.001$

Nota. Elaboración propia.

En suma, este estado emocional potencialmente limitante de la DPA es más elevado entre las estudiantes y entre quienes cuentan con menos edad. Exploraremos a continuación las relaciones propias de estas emociones en función de situación de salud y entornos familiar y universitario.

3.2.1. Emociones limitantes e indicadores de salud

La Tabla 9 muestra que, a mayor frecuencia de *enfermedad propia y/o de sus familiares*, mayor puntaje en la escala de emociones limitantes. A diferencia de la tendencia en el caso de las emociones potenciadoras, el estado emocional limitante sí muestra una relación destacable con la enfermedad de familiares, reportado con más frecuencia por las estudiantes que por sus compañeros.

En cuanto a la higiene del sueño, las correlaciones son negativas: a mayor cantidad de horas de sueño consecutivas, y a mayor valoración sobre su calidad, menores niveles de emociones limitantes.

Tabla 9
Correlaciones entre emociones limitantes e indicadores de salud

	1	2	3	4	5
1. Estado emocional limitante	---				
2. Frecuencia con que se enfermó	0.24*	---			
3. Frecuencia enfermedad familiar	0.13**	0.30*	---		
4. Horas de sueño consecutivo	-0.15**	-0.15*	-0.05	---	
5. Calidad del sueño	-0.24*	-0.20*	-0.08	0.51*	---

* $p<.001$

** $p<.01$

Nota. Elaboración propia.

El estado de salud también se vincula con la exposición a situaciones como el estrés, la ansiedad o el insomnio. Aquí encontramos un promedio más elevado de emociones limitantes en

quienes experimentaron ansiedad, con una diferencia de entre 8 y 10 puntos con respecto a otro tipo de situaciones como el estrés o el insomnio (ver Tabla 10).

Tabla 10
Situaciones experimentadas durante el ciclo académico, según género y emociones limitantes

	Estrés	Ansiedad	Insomnio	Otras situa- ciones
Femenino*	47.0%	38.4%	13.8%	0.9%
Masculino	48.1%	20.1%	25.6%	6.2%
Emociones limitantes (promedios 0-100)*	49.3	57.2	47.1	33.9

* $p<.001$

Nota. Elaboración propia.

3.2.2. Emociones limitantes y relaciones familiares

Encontramos que las emociones limitantes disminuyen a medida que incrementa la satisfacción con la *calidad de las relaciones familiares*²⁶. Las emociones limitantes son más elevadas entre quienes reportaron problemas en el hogar, y más bajas entre quienes los resuelven conversando en familia, frente a otras formas menos constructivas o frente a la percepción de no hacer nada al respecto (ver Tabla 11).

Tabla 11
Emociones limitantes e indicadores de calidad de relaciones familiares

Características del entorno familiar	Emociones limitantes (promedios 0-100)
Promedio general	50.7
Existencia de problemas familiares*	
No reportó problemas (32%)	47.0
Reportó problemas (68%)	52.4
Formas de resolución de problemas familiares*	
Platicando (45.4%)	47.2
No hacen nada (27.0%)	53.6
Formas menos constructivas (27.6%)	53.6

* $p<.001$

Nota. Elaboración propia.

En consecuencia, el estado emocional limitante de la DPA se relaciona con la calidad de relaciones en el entorno familiar; cuestión importante si partimos de que casi un 60% de chicos y un 75% de chicas dijo tener dificultades dentro de sus hogares.

26 $r = -0.20, p<.001$

3.2.3. Emociones limitantes y vida universitaria

Como en el caso de las potenciadoras, la exploración de las emociones limitantes se circunscribirá en tres ámbitos del contexto universitario: *relaciones con pares, con docentes, y retiro prematuro de la universidad*.

Decíamos antes que había una tendencia generalizada a valorar positivamente las relaciones con sus pares. Sin embargo, y a diferencia del caso anterior, los resultados no muestran relaciones destacables a nivel estadístico entre la calidad de la relación entre pares y el estado anímico limitante.

Por el contrario, volvemos a corroborar empíricamente una relación importante: *a mayor sensación de confianza del estudiantado con sus docentes, menor puntaje en la escala de emociones limitantes* (ver Tabla 12). Aunque a nivel bivariado, este dato evidencia la importancia de las interacciones entre profesorado y alumnado. Finalmente, en el caso del indicador constituido por la combinación de las variables que registraban posibilidad de retiro prematuro de la vida académica, este indicador es mayor a medida que se incrementan las emociones limitantes (ver Tabla 12).

Tabla 12
Correlaciones entre emociones limitantes y relaciones en el entorno universitario

	1	2	3	4
1. Estado emocional limitante	---			
2. Relaciones con pares	-0.05	---		
3. Relaciones con docentes	-0.21*	0.24*	---	
4. Retiro prematuro del entorno universitario	0.21*	-0.19*	-0.18*	---

* $p < .001$

Nota. Elaboración propia.

En suma, una mejor calidad de relación con docentes se relaciona con menores niveles de emociones limitantes. Y una disminución en este tipo de emociones se traduce en menor puntaje en la escala de retiro prematuro de la vida académica.

4. Notas de cierre: las emociones son relaciones

Sólo germina en la tierra lo que ha sido sembrado (...) Plantar los bellos brotes, arrancar las malas hierbas, obtener un jardín pulcro, he aquí lo que corresponde metafóricamente a educar por la cultura (...) —transmitir el gusto por el bien— y a evitar lo negativo: instruir en la aversión a lo malo.

Michel Onfray (2017, pp. 58-61).

Michel Onfray nos cuenta, en el texto del que se desprende este epígrafe, del vínculo entre la agricultura, el cultivo y la cultura. En ellos, la siembra está implicada, en espera de que la semilla —potencia y principio de la cosecha— refleje el esfuerzo entrañado. Si tomamos esta metáfora como una forma de entender lo que sucede cuando pensamos en los aprendizajes, queda claro que estos van más allá del rendimiento académico, la memorización de contenidos, o una historia académica de buenas/malas notas como indicadores de éxito o fracaso. Las emociones pueden regar o marchitar esas semillas, de ahí que aprendamos mejor si nos movilizan algo, si nos activan o activamos alguna emoción.

Cuando nos volcamos en procesos de aprendizaje, lo hacemos con nuestro cuerpo, nuestras circunstancias y nuestra historia a cuestas; por ello, partimos de que los conocimientos o las competencias no pueden disociarse de las activaciones emocionales —favorables o no— que les

preceden y luego las envuelven. Y esto sucede, también, en la universidad. Sobre todo, en ese crucial primer año universitario, donde no todo suele ir bien desde el principio. Donde los desaciertos, los fallos, las dudas, los errores suelen interpretarse —por el estudiantado, pero también por quienes les rodeamos— como producto de “falta de habilidades/capacidades”, “de vacíos”, de “lo que deberían ya traer desde el colegio/la escuela”. Donde las emociones que pudieran expresarse —en caso de hacerlo— se entienden como producto de la “excesiva sensibilidad de las chicas”, o de la “indiferencia de los chicos”, o de “lo mal que están los jóvenes hoy en día”. Sin tomar en cuenta sus circunstancias, el contexto sociopolítico del país, las preocupaciones económicas de su familia, lo poco y mal que duermen, lo reiterado que se enferman, la ausencia de redes (analógicas, que no digitales), la precaria gestión de la propia libertad, las relaciones con sus pares y profesores, la construcción progresiva de la amistad, el miedo al acoso, lo intimidante que puede ser todo.

Y en todas esas experiencias, propias de esa nueva e inédita fase en sus vidas, las exigencias de la formación académica se mezclarán con la gestión del entorno: las prácticas de laboratorio, los proyectos o las evaluaciones se vincularán con sus preocupaciones por la situación familiar, por la propia salud, por la enfermedad o muerte del amigo, del familiar, de la mascota. Las emociones se experimentan en el cuerpo, pero, a su vez, se activan, producen y reproducen también desde y por el entorno mismo, por los vínculos y atmósferas que ahí se van tejiendo (o deshilando) en forma progresiva.

Si bien con las limitantes inherentes a un modesto análisis descriptivo y bivariado, o con niveles bajos de intensidad en las medidas de asociación, este texto ha querido mostrar cómo las emociones se correlacionan —que es otra forma de decir que se vinculan— de forma significativa con los entornos de nuestros estudiantes. Hay buenas noticias: en general, el estudiantado de nuevo ingreso cuenta con una base emocional que puede —potencialmente— regar la semilla: hay entusiasmo, interés por las cosas, decisión, determinación, hay ilusión e inspiración, concentración y entusiasmo. Sin embargo, hay noticias que atender: hay escasa satisfacción consigo mismo/a, hay agobio, nervios, angustia, miedo, tristeza, culpa, enojo, vergüenza y, en menor medida, agresividad. Y estas emociones incómodas, que pueden movilizar pero también paralizar y minar la confianza, son más frecuentes y elevadas entre nuestras estudiantes mujeres, y entre quienes tienen menos edad.

Podríamos argumentar que las chicas son quienes “se permitieron expresarlo”, en consonancia con el régimen emocional tradicionalmente entendido como femenino: las chicas y las mujeres tenemos “permisos sociales” para expresar *ciertas* emociones. No todas. Sin embargo, y como muestran los resultados, el estado anímico potencialmente limitante de las jóvenes estudiantes podría constituirse en expresión de una serie de presiones importantes a nivel personal, vinculadas con la gestión de los cuidados, de enfermedades y de conflictos internos o dificultades económicas en la familia o en su vida universitaria (con sus pares, sus docentes, con la institución), que podrían incluso abonar a la idea de abandonar sus estudios.

Si bien no es el objeto de este artículo, las creencias del estudiantado sobre su mayor o menor competencia son importantes para perseverar y permanecer en el esfuerzo económico y vital que implica estudiar una carrera. Por ejemplo, estas creencias sobre las escasas capacidades o habilidades diferenciadas por género, experimentadas por muchas niñas y jóvenes, están entre las razones por las que muchas abandonan carreras en las áreas de ciencias formales/empíricas, tecnología, ingenierías y matemáticas, conocidas como áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) (Programa de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023; Trejo-Magaña *et al.*, 2024). Entender estos impactos diferenciales de las creencias en la vida cotidiana —y enseñar/aprender que no hay que tener “horror al error” (Bourdieu *et al.*, 2002, p. 14)— es fundamental.

Sin embargo, insistimos en las buenas noticias: no sólo hay una base de emociones potenciadoras de la disposición para aprender entre el estudiantado de primer año, sino que

dichos regímenes emocionales pueden cultivarse. Cuando no se puede controlar un contexto sociopolítico adverso, cuando se dificulta el dominio de la situación económica familiar o del entorno cercano, el conocimiento sobre formas de regulación y gestión de las emociones, sobre cómo éstas inciden en la salud general y en el aprendizaje en particular, sobre la importancia de las relaciones que se tejen con el entorno como formas de sobrellevar la adversidad, quizá sean elementos de asignaturas pendientes y relevantes que, como comunidad universitaria, deberíamos aprender a tomar en cuenta. Y entender y atender, que como docentes también tenemos nuestro propio trabajo emocional: el esfuerzo y el desgaste implicado en vivir (y, a veces, sobrevivir) condiciones económicas, de salud, familiares y entornos que, además de complejos, pueden ser desafiantes, poco estimulantes, desagradables, indiferentes o abiertamente hostiles.

Empezar por acá puede ayudar a aproximarnos a problematizar las transformaciones contemporáneas que experimenta la universidad en el siglo XXI, y a comprendernos como comunidad educativa en un contexto particular. Las emociones pueden potenciar y movilizar a la acción, pero no todos los climas emocionales pueden estimular y cultivar semillas que florezcan en aprendizajes.

Referencias

- Aguilar, M. Á. y Soto, P. (coords.). (2013). *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones a las ciencias sociales*. Miguel Ángel Porrúa; UAM-Iztapalapa.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Amezquita Torres, F. C. (2025). Cuerpos y emociones en el aula universitaria: análisis de la dinámica emocional en los procesos de enseñanza y/o aprendizaje a nivel de pregrado (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 2(48), 20-44. <https://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/701/583>
- Anderson, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society*, 2(2), 77-81. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2009.08.005>
- Andino Quintanilla, C. I., Santacruz Giralte, M., Sorto Vega, P. J., Urrutia Anzora, X. E. y Vásquez Monzón, O. (2025). *Estudio exploratorio sobre la disposición para aprender (DPA) de estudiantes de pregrado de la UCA*. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.sv/handle/11674/6379>
- Ariza, M. (2020). Introducción. La apuesta por la inclusión de la dimensión emocional en la investigación social. En M. Ariza (Coord.), *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas* (pp. 7-34). Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Sociales.
- Barrios Tao, H. y Gutiérrez de Piñeres, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de Sociología*, 62, 145-176. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>
- Bericat Alastuey, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). En *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Calderón Alfaro, F. A., Li, Y. M. y Okely, J. (2023). Symptoms of depression and anxiety in young people in El Salvador: Associations with peer and family relationships, artistic activities and health behaviors during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 339, 838-846. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.024>

- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: Correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition*, 52(1), 129-132. [https://doi.org/10.1016/S0278-2626\(03\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S0278-2626(03)00015-0)
- Enciso Domínguez, G. y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14(1), 263-288. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>
- Fairstein, G. A. y Gysels, S. (2003). *¿Cómo se aprende?* Federación Internacional Fe y Alegría. <https://www.centrodeformacion.net/biblioteca/como-se-aprende/>
- Firth-Godbehere, R. (2022). *Homo Emoticus. La historia de la Humanidad contada a través de las emociones*. Salamandra.
- Fundación Pro Educación de El Salvador. (2021). *Encuesta Avanzo. Capacidades y competencias. Informe final. Estado socioemocional de las y los estudiantes salvadoreños del segundo año de bachillerato bajo el contexto de la pandemia por Covid-19*. Ministerio de Educación de El Salvador.
- García Selgas, F. (1994). El “cuerpo” como base del sentido de la acción social. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (68), 41-83. <https://doi.org/10.2307/40183757>
- Gutiérrez, J. y Portillo, C. (2013). La ansiedad y la depresión como indicadores de problemas de salud mental en los salvadoreños. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 533-557. <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/39965>
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. <http://www.jstor.org/stable/2778583>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98-103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x>
- Kemper, T. D. (1978). Toward a Sociology of Emotions: Some Problems and Some Solutions. *The American Sociologist*, 13(1), 30-41. <http://www.jstor.org/stable/27702310>
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, 10, 3-31. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1994.10.1792>
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- López González de Orduña, H. (2015). Prólogo. En S. Ahmed (Ed.), *La política cultural de las emociones* (pp. 9-18). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lutz, C. y White, G. M. (1986). The Anthropology of Emotions. *Annual Review of Anthropology*, 15, 405-436. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.15.100186.002201>
- Martínez-Lorca, M., Zabala Baños, M. C., Morales Calvo, S., Aguado Romo, R. y Martínez-Lorca, A. (2023). Mental Health, affect and emotions in Spanish university students of Health and Social Sciences. *Retos*, 49, 163-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97652>

- Mena, F. J., De Paz, V., Avilés, M. y Orantes, L. (2021). Educabilidad y salud mental de universitarios salvadoreños durante la pandemia por Covid-19. *Ciencia y Educación*, 5(3), 19-38. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp19-38>
- Muñiz, E. y List, M. (coords.). (2007). *Pensar el cuerpo*. Serie de Memorias. Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM-Azcapotzalco.
- Onfray, M. (2017). *Cosmos. Una ontología materialista*. Paidós Contextos.
- Orellana, C. I. y Orellana, L. M. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 103-120. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.41431>
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34006>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educational Psychology Review*, 36, 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29. https://doi.org/10.5209/rev_CHCO.2014.v36.46680
- Programa de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Reduciendo la brecha de género en STEM en América Latina: pasando a la acción*. UNESCO.
- Sabido Ramos, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Séquitur-UAM Azcapotzalco.
- Sabido Ramos, O. (2013). Los retos del cuerpo en la investigación sociológica. Una reflexión teórico-metodológica. En M. A. Aguilar y P. Soto (Coords.), *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales* (pp. 19-54). UAM-Porrúa.
- Sabido Ramos, O. (2020). Sentidos, emociones y artefactos: abordajes relacionales. Introducción. *Digithum*, 25, 1-10. <http://doi.org/10.7238/d.v0i25.3236>
- Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E. y Fernández-Bedoya, V. H. (2023). Emotional Intelligence of University Students in Latin America: A Systematic Review of the Scientific Literature Published in Spanish Between 2015 and 2021. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(8). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i8.6061>
- Stets, J. y Turner, J. H. (2006). *Handbook of the Sociology of Emotions*. Springer.
- Stockemer, D. y Bordeleau, J. N. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences*. Springer.
- Trejo-Magaña, G. Y., García de Álvarez, C. Y., Lara Solano, N. E. y Hernández, N. E. (2024). Barreras y desafíos percibidos por mujeres en su trayectoria por carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). *Revista Integración*, 12, 57-69. <https://doi.org/10.66092/nzz45r43>
- Tsing, A. (2021). *La seta del fin del mundo. Sobre la posibilidad de vida en las ruinas capitalistas*. Capitán Swing.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.6.1063>