

Artículo de Investigación

Predicción de los valores de afecto en adolescentes españoles a través de la ansiedad escolar

Prediction of affect values in Spanish adolescents through school anxiety

Vicente Enrique Armengol Ortiz¹: Universidad de Alicante, España.

veao@alu.ua.es

Ricardo Sanmartín López: Universidad de Alicante, España.

ricardo.sanmartin@ua.es

Fecha de Recepción: 26/11/2024

Fecha de Aceptación: 27/12/2024

Fecha de Publicación: 01/01/2025

Cómo citar el artículo

Armengol Ortiz, V. E. y Sanmartín López, R. (2025). Predicción de los valores de afecto en adolescentes españoles a través de la ansiedad escolar [Prediction of affect values in Spanish adolescents through school anxiety]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-590>

Resumen

Introducción: La capacidad predictiva del afecto, a través del afecto positivo y negativo en la literatura ha sido muy empleada los últimos años por su potencial de discernimiento entre ansiedad y depresión. Por tanto, sería interesante conocer la relación entre ansiedad escolar y afecto. **Metodología:** Para ello, la presente investigación pretende establecer la relación entre ansiedad escolar y las dos dimensiones de afecto, además de la capacidad de predicción de la ansiedad escolar sobre ambas dimensiones. Se utilizó una muestra de 634 adolescentes españoles y se emplearon el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) y el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES). **Resultados:** El coeficiente de *Pearson* identificó correlaciones negativas y significativas entre el afecto positivo y la ansiedad escolar, así como correlaciones opuestas con el afecto negativo. El método de regresión por pasos hacia adelante identificó que la ansiedad escolar predecía de manera positiva altas puntuaciones en afecto negativo y bajas puntuaciones de afecto positivo. **Discusión:** La dimensión de afecto negativo sigue relacionándose con dimensiones desadaptativas, como la ansiedad escolar, mientras que el

¹ Autor Correspondiente: Vicente Enrique Armengol Ortiz. Universidad de Alicante (España).

afecto positivo puede corresponderse como protector. **Conclusiones:** Se debe promocionar la dimensión de afecto positivo y tratar de identificar y controlar las puntuaciones altas en afecto negativo.

Palabras clave: afecto positivo; afecto negativo; PANAS; ansiedad escolar; IAES; adolescencia; adaptativo; desadaptativo.

Abstract

Introduction: The predictive capacity of affect, through positive and negative affect, has been widely used in literature in recent years for its ability to discern between anxiety and depression. Therefore, it would be interesting to know the relationship between school anxiety and affect. **Methodology:** To this end, the present research aims to establish the relationship between school anxiety and the two dimensions of affect and the predictive capacity of school anxiety on both dimensions. A sample of 634 Spanish adolescents was used and the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) and the School Anxiety Inventory (SAI) were administered. **Results:** The Pearson coefficient identified negative and significant correlations between positive affect and school anxiety and opposite correlation with negative affect. The forward stepwise regression method identified that school anxiety positively predicted high negative affect scores and low positive affect scores. **Discussions:** The negative affect dimension continues to be related to maladaptive dimensions, such as school anxiety, whereas positive affect can correspond as a protector. **Conclusions:** The dimension of positive affect should be promoted and attempts should be made to identify and control high scores in negative affect.

Keywords: positive affect; negative affect; PANAS; school anxiety; SAI; adolescence; adaptative; maladaptive.

1. Introducción

La ansiedad escolar es un fenómeno complejo que afecta significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. Esta problemática se manifiesta a través de síntomas cognitivos, psicofisiológicos y conductuales frente a situaciones percibidas como amenazantes en el contexto educativo (García-Fernández *et al.*, 2008).

Comprender los factores subyacentes a la ansiedad escolar, incluyendo el impacto del afecto positivo y negativo, es esencial para desarrollar estrategias efectivas que mitiguen sus efectos adversos y promuevan un entorno educativo saludable.

El afecto se define como la expresión de las emociones y ha sido ampliamente estudiado en la literatura científica debido a su capacidad predictiva en la diferenciación entre ansiedad y depresión. Se divide en dos dimensiones principales: el afecto positivo y el afecto negativo. Estas dimensiones afectivas son opuestas y proporcionan información emocional valiosa sobre los individuos.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado aún más los niveles de ansiedad escolar debido a la incertidumbre y los cambios abruptos en las modalidades educativas, subrayando la urgencia de intervenciones psicológicas específicas (Sayed *et al.*, 2022).

Por tanto, es importante seguir analizando la relación entre ansiedad escolar y afecto para poder dotar a los profesionales de la educación de recursos que puedan ser de utilidad para revertir las situaciones que afectan al correcto desarrollo de los estudiantes.

1.1. Marco teórico

1.1.1. Inicios de la ansiedad académica

En la segunda mitad del siglo XX, los estudios sobre ansiedad y rendimiento académico se volvieron más comunes, indicando que la preocupación por este tema ganó importancia en la Psicología Educativa. Las investigaciones realizadas en general se centraron en explorar los efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. Aunque los resultados mostraron mayoritariamente una correlación negativa entre ansiedad y rendimiento, algunos hallazgos fueron contradictorios, revelando que en ciertas tareas los estudiantes ansiosos obtenían mejores resultados.

Sin profundizar en los estudios individuales, cabe mencionar el trabajo de Hansen y Demel (1969; citado en Bertoglia-Richards, 2005), que encontraron correlaciones negativas entre la ansiedad y los resultados en pruebas estandarizadas, especialmente en aritmética, en un grupo de estudiantes de secundaria. Por otro lado, Hill y Sarason (1966) identificaron correlaciones positivas significativas entre la ansiedad y el rendimiento en lectura, aunque no en aritmética.

Investigaciones posteriores han ampliado esta perspectiva. Por ejemplo, Spielberger y Vagg (1995) destacaron que la ansiedad de rasgo y la ansiedad de estado tienen efectos diferentes en el rendimiento académico, siendo la primera más perjudicial en situaciones de evaluación continua. Del mismo modo, Sarason y Sarason (1990) subrayaron que el contexto y el tipo de tarea influyen en cómo la ansiedad afecta el rendimiento, diferenciando entre tareas simples y complejas.

Existen varias posibles explicaciones para esta contradicción. Una teoría sugiere la existencia de dos tipos de ansiedad: una facilitadora, que mejora el rendimiento y otra debilitadora, que lo perjudica (Alpert y Haber, 1960). Otra explicación sugiere que la ansiedad afecta negativamente las tareas complejas, pero mejora el rendimiento en tareas simples y familiares.

Mussen *et al.* (1981) señalan que los niños ansiosos, aunque no en exceso, pueden rendir mejor en tareas que requieren precisión y verificación constante, pero son superados por estudiantes menos ansiosos en tareas que demandan originalidad y flexibilidad.

Una tercera posible explicación es la relación curvilínea entre ansiedad y rendimiento, sugerida por Yerkes y Dodson (1908), que señala que la ansiedad mejora el rendimiento hasta cierto punto, pero niveles excesivos de ansiedad lo obstaculizan.

Independientemente de cuál sea la explicación más adecuada, parece haber consenso en dos aspectos:

- a) Los estudiantes ansiosos tienen desventajas al enfrentar situaciones complejas, tanto en aprendizaje como en rendimiento.
- b) Los estudiantes ansiosos están en desventaja en situaciones que perciben como competitivas y amenazantes, y que les exigen rapidez.

Birney *et al.* (1969) resumieron hallazgos que indican que los estudiantes ansiosos rinden mejor en situaciones cooperativas que competitivas y en tareas familiares de menor complejidad.

El factor común en estas situaciones es la capacidad del estudiante para tomar decisiones autónomas. Tanto en tareas complejas como en situaciones competitivas, el estudiante debe elegir conductas eficaces sin esperar una estructuración externa de la situación, lo que es fundamental para el bajo rendimiento observado en estudiantes ansiosos.

1.1.2. Conceptualización de la ansiedad escolar

Según Sierra *et al.* (2003), la ansiedad se define de diversas maneras según el marco teórico, pero generalmente implica un sentimiento de temor ante un estímulo percibido como negativo. Este proceso es individual y subjetivo, ya que cada persona experimenta niveles de ansiedad distintos según cómo evalúa el estímulo y sus recursos para enfrentarlo. Si el estímulo se percibe como muy amenazante y los recursos propios como insuficientes, la ansiedad puede aumentar hasta causar bloqueo personal, impidiendo una respuesta adecuada al problema.

Cuando un estudiante se siente incapaz de enfrentar un examen, aunque objetivamente tenga los recursos, su capacidad para manejar la información se ve obstaculizada, afectando negativamente su rendimiento.

Es por ello que la ansiedad escolar es un fenómeno complejo que afecta el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, manifestándose a través de síntomas cognitivos, psicofisiológicos y conductuales en situaciones percibidas como amenazantes (García-Fernández *et al.*, 2008).

Por tanto, comprender los factores que contribuyen a la ansiedad escolar, incluyendo el impacto del afecto positivo y negativo, es esencial para desarrollar estrategias que mitiguen sus efectos y promuevan un entorno educativo saludable.

1.1.3. Relación entre afecto y ansiedad escolar

El afecto, que se divide en positivo y negativo, es crucial para entender la ansiedad. Investigaciones recientes destacan que el afecto positivo protege contra el estrés académico, mientras que el afecto negativo aumenta la vulnerabilidad a la ansiedad y el estrés (Watson y Clark, 1984).

Recientes investigaciones han profundizado en la relación entre la ansiedad escolar y el afecto emocional, destacando la influencia protectora del afecto positivo y los desafíos exacerbados por el afecto negativo. Estudios como el de Liao y Wei (2014) han demostrado que altos niveles de afecto positivo están asociados con una mayor capacidad para manejar el estrés académico y una reducción en los niveles de ansiedad entre los estudiantes.

En lo referente al afecto positivo, engloba emociones como la alegría, el entusiasmo y la satisfacción. Según Fredrickson (2001), un alto afecto positivo está asociado con una mejor adaptación emocional y bienestar general. En el contexto escolar, los estudiantes que experimentan altos niveles de afecto positivo tienden a enfrentar los desafíos académicos con mayor resiliencia y optimismo, lo que contribuye a mejorar su rendimiento académico y reducir la incidencia de ansiedad.

Por el contrario, el afecto negativo, que incluye tristeza y miedo, está vinculado con una mayor vulnerabilidad a la ansiedad (Watson *et al.*, 1988). Estudiantes con predominio de afecto negativo tienden a percibir las situaciones escolares como amenazantes, lo que exacerba su ansiedad y afecta negativamente su rendimiento.

Las investigaciones de Watson y Clark (1984) han destacado que el afecto negativo no solo aumenta la percepción de amenaza en situaciones académicas, sino que también puede amplificar la reactividad emocional ante desafíos escolares, dificultando la regulación emocional y la adaptación efectiva.

Investigaciones longitudinales como las de Wang *et al.* (2020) han demostrado que la ansiedad elevada durante situaciones de estrés, como los exámenes, puede deteriorar significativamente el rendimiento académico, subrayando la importancia de intervenciones tempranas para mitigar estos efectos negativos.

En cuanto a la influencia del afecto emocional, estudios recientes han mostrado que el afecto positivo ejerce un efecto protector contra la ansiedad escolar, como lo evidenció Suud y Na'imah (2023), quienes encontraron que estudiantes con altos niveles de positivismo, que se asocia al afecto positivo, manejaban mejor el estrés académico y mostraban niveles reducidos de ansiedad.

Es por ello que se debe seguir investigando acerca de la relación entre ansiedad escolar y afecto, para poder programar acciones concretas que puedan mejorar los niveles emocionales y de bienestar de los individuos.

1.1.4. Objetivos e hipótesis del estudio

Teniendo en cuenta la información mencionada hasta el momento, la presente investigación pretende cumplir con dos objetivos de investigación. Por un lado, se pretende analizar la relación entre la ansiedad escolar y el afecto en un grupo de adolescentes españoles. Por otro lado, se quiere analizar la predicción que pueden realizar las puntuaciones de ansiedad escolar a la hora de presentar altas puntuaciones en afecto positivo o altas puntuaciones en afecto negativo.

Por consiguiente, las hipótesis de investigación que se plasman a continuación están sustentadas en la literatura científica consultada hasta el momento y están íntimamente relacionadas con los objetivos propuestos. Lo que se puede observar es que las hipótesis 1 y 2 se corresponden con el primer objetivo y las hipótesis 3 y 4 con el segundo objetivo:

- Hipótesis 1: Se espera que todos los factores de ansiedad escolar correlacionen de manera significativa y negativa con el afecto positivo (Fredrickson, 2001).
- Hipótesis 2: Se espera que todos los factores de ansiedad escolar correlacionen de manera significativa y positiva con el afecto negativo (Watson y Clark, 1984; Watson *et al.*, 1988).
- Hipótesis 3: Las puntuaciones de ansiedad escolar predecirán de una manera significativa y negativa las altas puntuaciones en afecto positivo (Fredrickson, 2001).
- Hipótesis 4: Las puntuaciones de ansiedad escolar predecirán de una manera significativa y positiva las altas puntuaciones en afecto negativo (Watson y Clark, 1984; Watson *et al.*, 1988).

2. Metodología

2.1. Participantes

El método que se utilizó para obtener la muestra del estudio fue el muestreo por conglomerados aleatorio, teniendo en cuenta centros de educación secundaria situados en las provincias de Alicante y Murcia. Tras cribar la población obtenida como muestra objetivo, debido a personas que no quisieron participar en el estudio y estudiantes que no dominaban la lengua española, la muestra total estuvo conformada por 634 adolescentes, cuyas edades comprendidas se encuentran entre los 13 años y los 16 años.

Los datos de distribución de la muestra se pueden observar en la Tabla 1. Se puede comprobar cómo las chicas tuvieron el porcentaje más alto de la muestra total. La edad que mayor representación tiene fue la de 16 años. Del mismo modo, tras realizar la prueba Chi cuadrado de homogeneidad, se pudo constatar que la muestra presentó una distribución homogénea de sexo por edad ($\chi^2 = 3,981, p = 0,263$).

Tabla 1.

Distribución de la muestra por sexo y edad

	13 años	14 años	15 años	16 años	Total
Chicos	32 5%	80 12,6%	56 8,8%	136 21,5%	304 47,9%
Chicas	48 7,6%	70 11,0%	66 10,4%	146 23,0%	330 52,1%
Total	80 12,6%	150 23,7%	122 19,2%	282 44,5%	634 100,0%

Fuente: Elaboración propia (2025).

2.2. Procedimiento

Primeramente, los integrantes del grupo de investigación tuvieron reuniones con los equipos directivos de los centros de secundaria que habían sido escogidos a través del proceso de muestreo aleatorio por conglomerados. En dichas reuniones, se les explicaron los objetivos de la investigación y se les mostraron las distintas pruebas que se iban a administrar. Una vez el equipo directivo accedió a colaborar en el estudio, se enviaron correos electrónicos a los tutores legales de los adolescentes para que dieran su consentimiento para participar en el estudio.

Posteriormente, una vez que los permisos habían sido obtenidos, se concertaron diversas sesiones para la aplicación de las pruebas en las propias aulas de los alumnos. En dichas sesiones de administración, algún miembro del equipo de investigación estuvo presente para explicar las instrucciones de las pruebas, ayudar a solucionar cualquier duda que pudiera surgir e informar de la voluntariedad y anonimidad de los cuestionarios. Las sesiones de cumplimentación de cuestionarios tuvieron una duración de unos 30 minutos.

2.3. Instrumentos de medida

The Positive and Negative Affect Schedule for Children Short Form (PANAS-SF: Ebesutani et al., 2012; Sanmartín et al., 2020):

La escala PANAS está compuesta por 10 ítems los cuales deben ser respondidos a través de una escala *Likert* de respuesta de cinco puntos (1 = Nunca; 2 = Un poco; 3 = Unas veces y otras no; 4 = Bastante; 5 = Mucho). La pregunta que debían responder es el número de veces que se habían sentido de esa forma durante las últimas semanas. En este sentido, de la totalidad de ítems de la escala, cinco ítems estaban relacionados con el afecto positivo (alegre, animado/a, feliz, con energía y orgulloso/a) y cinco ítems con el afecto negativo (deprimido/a, enfadado/a, temeroso/a, asustado/a y triste).

La versión que se empleó en esta investigación fue la validada en muestra adolescente por parte de Sanmartín *et al.* (2020). Finalmente, la consistencia interna de las pruebas se cuantificó a través de los índices Alfa de *Cronbach* (0,78 para el afecto positivo y 0,82 para el afecto negativo) y el índice Omega (0,79 para el afecto positivo y 0,82 para el afecto negativo).

Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández, 2001; García-Fernández *et al.*, 2011):

El inventario IAES consiste en una escala de autoinforme que trata de cuantificar los niveles de ansiedad que sufren los adolescentes en las diversas situaciones escolares en las que se pueden encontrar. Del mismo modo, también trata de dilucidar la respuesta de ansiedad que los adolescentes muestran, pudiendo ser cognitiva, psicofisiológica y conductual.

La versión de García (2001) estaba compuesta por 55 ítems para reflejar las situaciones escolares y 32 respuestas (siendo 15 de ellas cognitivas, 11 conductuales y 6 psicofisiológicas), en las que el individuo debía responder utilizando una tabla de doble entrada en la que se encuentran en el eje vertical las distintas respuestas y en el eje horizontal las situaciones escolares.

En este sentido, la persona que cumplimenta el cuestionario debe tener en cuenta tanto el eje horizontal como el vertical cuando responde. Para ello, deberá hacer uso de una escala *Likert* de 5 puntos en la casilla que muestra la intersección de la respuesta y la situación (donde 0 se corresponde con nunca y 4 con siempre).

Para esta investigación se utilizó la versión reducida de García-Fernández *et al.* (2011) en la cual se redujeron a 23 las situaciones escolares y a 19 las respuestas cognitivas. A continuación, se describen ejemplos para cada una de las cuatro situaciones: Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar (*sacar malas notas*), Ansiedad ante la evaluación social (*salir a la pizarra*), Ansiedad ante la agresión (*que me critiquen en el instituto*) y Ansiedad ante la evaluación escolar (*hacer un examen escrito*).

Por lo que respecta a ejemplos para el tipo de respuesta: Ansiedad cognitiva (*siento temor a equivocarme*), Ansiedad conductual (*estoy intranquilo/a, de mal humor*) y Ansiedad psicofisiológica (*siento molestias en el estómago*). Los índices de consistencia interna (Alfa de *Cronbach*) fueron: 0,92 (Ansiedad ante el fracaso escolar y el castigo escolar), 0,92 (Ansiedad ante la agresión), 0,93 (Ansiedad ante la evaluación social), 0,88 (Ansiedad ante la evaluación escolar), 0,86 (Ansiedad cognitiva), 0,82 (Ansiedad conductual) y 0,86 (Ansiedad psicofisiológica).

2.4. Análisis de datos

En aras de responder al primer objetivo de investigación, el cual hace referencia a estudiar la relación entre los factores de la escala de ansiedad escolar y los factores de afecto positivo y afecto negativo, se realizaron los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson.

Una vez identificadas las correlaciones, se utilizaron los criterios de Cohen (1988) para determinar el tamaño de la correlación. En este sentido, valores entre 0,10 y 0,30 se correspondían con una magnitud pequeña, valores entre 0,30 y 0,50 se correspondían con una magnitud moderada y valores mayores de 0,50 se correspondían con una magnitud grande.

Con lo que respecta al segundo objetivo de investigación, el cual estaba relacionado con la capacidad predictiva de los distintos factores de situación y de respuesta de ansiedad sobre puntuaciones altas de afecto positivo además de puntuaciones altas de afecto negativo, se llevaron a cabo técnicas estadísticas de regresiones logísticas.

Para ello se siguió el procedimiento de regresión por pasos hacia adelante basado en el estadístico de *Wald*. Por tanto, la predicción de la variable se determinó a través del estadístico *Odd Ratio* (OR) y se interpretó utilizando las indicaciones De Maris (2003), las cuales han sido utilizado en otros estudios como es el caso de Redondo *et al.* (2014) o García-Fernández *et al.* (2015).

En este caso, si el valor del estadístico OR se encontraba por encima de 1, la predicción era positiva. Por otro lado, si el valor se encontraba por debajo de 1, la predicción era negativa. Si el valor de OR era igual a 1, indicaba que no había predicción.

Es importante mencionar que, para poder llevar a cabo la regresión logística, las variables de afecto positivo y afecto negativo se dicotomizaron y se convirtieron en dos grupos para cada dimensión. Las puntuaciones igual o inferior al centil 25 se consideraron como puntuaciones bajas en afecto positivo o afecto negativo y las puntuaciones igual o superior al centil 75 se identificaron como puntuaciones altas en afecto positivo y afecto negativo.

Se empleó el paquete estadístico SPSS versión 25 para dar respuesta a los análisis requeridos para cada uno de los objetivos propuestos.

3. Resultados

3.1. Correlación entre los factores de ansiedad escolar y afecto

La Tabla 2 muestra las correlaciones entre los factores de la IAES referidos a la ansiedad escolar y las dos dimensiones de afecto. Todas las correlaciones que aparecen en la tabla fueron significativas ($p < 0,001$).

Tabla 2.

Correlaciones entre los factores de ansiedad escolar medidos por la IAES y las dimensiones de afecto positivo y negativo medidas por el PANAS

Factores del IAES	Afecto positivo	Afecto negativo
Factores situacionales		
Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar	-0,195	0,345
Ansiedad ante la agresión	-0,162	0,384
Ansiedad ante la evaluación social	-0,312	0,328
Ansiedad ante la evaluación escolar	-0,163	0,257
Factores de respuesta		
Ansiedad cognitiva	-0,226	0,379
Ansiedad conductual	-0,267	0,432
Ansiedad psicofisiológica	-0,261	0,395

Fuente: Elaboración propia (2025).

Como se puede observar, las correlaciones entre el afecto positivo y los factores situacionales de ansiedad escolar fueron negativos y de tamaño pequeño a excepción del tamaño de la correlación con la Ansiedad ante la evaluación social, que fue moderada

Por lo que respecta al afecto negativo y los factores situacionales, las correlaciones fueron positivas y de magnitud moderada, a excepción del factor de Ansiedad ante la evaluación escolar que tuvo una magnitud pequeña.

Por lo que respecta a las correlaciones entre el afecto positivo y los factores de respuesta, se puede observar que fueron negativas en todos los casos y de magnitud pequeña. Por lo que respecta a la relación entre afecto negativo y los factores de respuesta, todas ellas fueron positivas y de tamaño moderado.

3.2. Predicciones de altas puntuaciones en afecto positivo en base a la ansiedad escolar

El modelo de regresión logística que aparece en la Tabla 3 permite estimar la probabilidad de presentar altas puntuaciones de afecto positivo en función de las puntuaciones de ansiedad escolar.

En este sentido, el modelo propuesto permite hacer estimaciones correctas para todos los factores de ansiedad escolar, con χ^2 entre 24,81 y 60,94 y con p menor de 0,001 para todos los casos.

Los factores de ansiedad permiten clasificar correctamente, como mínimo, al 66,8% de la muestra y en todos los casos la probabilidad de presentar altas puntuaciones de afecto positivo por cada punto que aumentan los factores de ansiedad escolar es menor, ya que el OR es menor que 1. Los OR están comprendidos entre 0,91 y 0,96 por cada punto que aumenta la ansiedad escolar.

Tabla 3.

Regresión logística binaria para la probabilidad de alto afecto positivo en función de los factores situacionales y de respuesta de ansiedad escolar²

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
FSI	Clasificados correc.: 67,9%	24,81	0,09	-0,03	0,01	22,86	<0,001	0,96	0,95-0,98
	Constante			1,62	0,23	48,22	<0,001	5,06	
FSII	Clasificados correc.: 66,8 %	25,50	0,09	-0,03	0,01	24,41	<0,001	0,96	0,95-0,98
	Constante			1,22	0,16	58,17	<0,001	3,40	
FSIII	Clasificados correc.: 67,4%	60,10	0,20	-0,09	0,01	46,67	<0,001	0,91	0,88-0,94
	Constante			1,60	0,18	79,57	<0,001	4,95	
FSIV	Clasificados correc.: 66,8%	27,19	0,09	-0,06	0,01	25,39	<0,001	0,93	0,91-0,96
	Constante			1,61	0,22	52,25	<0,001	5,00	
FRI	Clasificados correc.: 71,5%	34,83	0,12	-0,04	0,01	31,68	<0,001	0,95	0,94-0,97
	Constante			1,97	0,26	55,36	<0,001	7,20	
FRII	Clasificados correc.: 72%	53,44	0,18	-0,07	0,01	46,1	<0,001	0,93	0,91-0,95
	Constante			1,82	0,21	74,44	<0,001	6,20	
FRIII	Clasificados correc.: 71,5%	60,94	0,20	-0,06	0,01	51,70	<0,001	0,94	0,92-0,96
	Constante			2,01	0,23	77,99	<0,001	7,42	

Fuente: Elaboración propia (2025).

3.3. Predicciones de altas puntuaciones en afecto negativo en base a la ansiedad escolar

El modelo de regresión logística que aparece en la Tabla 4 permite estimar la probabilidad de presentar altas puntuaciones de afecto negativo en función de las puntuaciones de ansiedad escolar.

En este sentido, el modelo propuesto permite hacer estimaciones correctas para todos los factores de ansiedad escolar, con χ^2 entre 54,67 y 111,10 y con p menor de 0,001 para todos los casos. Los factores de ansiedad permiten clasificar correctamente, como mínimo, al 67,7% de los casos.

Asimismo, en todos los casos la probabilidad de presentar altas puntuaciones de afecto negativo por cada punto que aumentan los factores de ansiedad escolar es mayor, ya que el OR es mayor que 1. Los OR están comprendidos entre 1,05 y 1,12 por cada punto que aumenta la ansiedad escolar.

² Donde FSI: Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar; FSII: Ansiedad ante la agresión; FSIII: Ansiedad ante la evaluación social; FSIV: Ansiedad ante la evaluación escolar; FRI: Ansiedad cognitiva; FRII: Ansiedad conductual; FRIII: Ansiedad psicofisiológica; χ^2 = Chi cuadrado; R² = Cuadrado de Nagelkerke; B= Coeficiente de regresión; E.T.= Error estándar; Wald= Prueba de Wald;p= Probabilidad; OR= Odd ratio; I.C.= Intervalo de confianza al 95%.

Tabla 4.

Regresión logística binaria para la probabilidad de alto afecto negativo en función de los factores situacionales y de respuesta de ansiedad escolar³

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
FSI	Clasificados correc.: 72,3%	55,07	0,16	0,5	0,01	46,99	<0,001	1,05	1,03-1,07
	Constante			-0,71	0,20	11,74	0,001	0,49	
FSII	Clasificados correc.: 67,7 %	54,67	0,16	0,5	0,01	40,1	<0,001	1,06	1,04-1,08
	Constante			-0,18	0,14	1,59	0,206	0,83	
FSIII	Clasificados correc.: 73,2%	77,33	0,22	0,12	0,02	50,33	<0,001	1,12	1,09-1,13
	Constante			-0,41	0,15	6,84	0,009	0,66	
FSIV	Clasificados correc.: 73,6%	66,44	0,19	0,09	0,01	54,21	<0,001	1,10	1,08-1,13
	Constante			-0,69	0,19	13,01	<0,001	0,49	
FRI	Clasificados correc.: 72,5%	72,77	0,21	0,06	0,01	58,96	<0,001	1,06	1,05-1,08
	Constante			-1,11	0,23	22,20	<0,001	0,32	
FRII	Clasificados correc.: 71,8%	111,10	0,28	0,11	0,01	69,79	<0,001	1,11	1,08-1,14
	Constante			-0,86	0,18	21,35	<0,001	0,42	
FRIII	Clasificados correc.: 73,2%	84,13	0,24	0,07	0,01	62,46	<0,001	1,07	1,06-1,09
	Constante			-0,81	0,19	17,83	<0,001	0,44	

Fuente: Elaboración propia (2025).

4. Discusión

Tras la presentación de los resultados, se procede a constatar el cumplimiento de los objetivos propuestos con esta investigación.

Por lo que respecta al primer objetivo, el cual trataba de continuar aportando información a la relación entre afecto positivo y afecto negativo y la ansiedad escolar, cabe mencionar que los resultados han confirmado la hipótesis 1, ya que el afecto positivo ha correlacionado de manera significativa y negativa con todos los factores de ansiedad escolar. Por lo tanto, los resultados de este trabajo van en la línea de los aportados por Fredrickson (2001), ya que se ha podido comprobar cómo el afecto positivo se relaciona de manera negativa con la ansiedad escolar.

Siguiendo con el primer objetivo del trabajo, la hipótesis 2 también ha sido confirmada, dado que la relación entre el afecto negativo y todos los factores de ansiedad escolar ha sido significativa y positiva. En este sentido, el carácter más desadaptativo del afecto negativo se relaciona con la ansiedad escolar, del modo que habían detallado previamente autores como Watson y Clark (1984) y Watson *et al.* (1988).

³ Donde FSI: Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar; FSII: Ansiedad ante la agresión; FSIII: Ansiedad ante la evaluación social; FSIV: Ansiedad ante la evaluación escolar; FRI: Ansiedad cognitiva; FRII: Ansiedad conductual; FRIII: Ansiedad psicofisiológica; χ^2 = Chi cuadrado; R² = Cuadrado de Nagelkerke; B = Coeficiente de regresión; E.T.= Error estándar; Wald = Prueba de Wald; p = Probabilidad; OR = Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%.

Por lo que respecta al segundo objetivo de la investigación, el cual hacía referencia a la capacidad predictiva de los factores de ansiedad sobre las dimensiones de afecto positivo y negativo, es necesario mencionar que ambas hipótesis de investigación también han sido corroboradas.

En relación con la hipótesis de investigación 3, es importante resaltar que se ha cumplido, debido a que todos los factores de ansiedad escolar han predicho de manera negativa altas puntuaciones en afecto positivo, o lo que es lo mismo, a medida que aumentan las puntuaciones en ansiedad escolar, la probabilidad de presentar altas puntuaciones de afecto positivo disminuye. Dicha idea va de la mano de estudios recientes como el de Lyubomirsky *et al.* (2005). Dichos autores han encontrado que la práctica de actividades que fomentan el afecto positivo, como la gratitud y la generosidad, no solo eleva temporalmente el estado de ánimo, sino que también puede tener efectos duraderos en la reducción de la ansiedad y el estrés en contextos educativos.

Con respecto a la hipótesis de investigación 4, los resultados han confirmado dicha hipótesis debido a que todos los factores de ansiedad escolar han predicho de manera positiva altas puntuaciones en afecto negativo. Dicho de otro modo, a medida que aumentan las puntuaciones en ansiedad escolar, la probabilidad de presentar altas puntuaciones de afecto negativo aumenta. Dicha idea va en la línea de la literatura científica al respecto, ya que los niveles altos de afecto negativo han ido siempre relacionados con ansiedad, depresión u otras dimensiones desadaptativas.

Es importante reducir estos niveles de ansiedad y afecto negativo, por lo que se puede seguir la línea de Fulambarkar *et al.* (2022), los cuales concluyeron en un metaanálisis que técnicas como *mindfulness* y terapia cognitivo-conductual son efectivas para reducir los niveles de ansiedad en estudiantes, mejorando así su bienestar emocional y su desempeño académico. Estas intervenciones no solo abordan los síntomas de ansiedad, sino que también promueven estrategias de afrontamiento positivas entre los estudiantes.

A pesar de las aportaciones del trabajo, es importante indicar que la presente investigación posee una serie de limitaciones. Por un lado, se han utilizado medidas de autoinforme, por lo que futuras investigaciones deberían utilizar otras fuentes, como puede ser el caso de cuestionarios cualitativos, entrevistas o punto de vista de familias o profesorado. Dichos futuras investigaciones irían en la línea de lo comentado por Saxer *et al.* (2024), que destacan la importancia de un entorno escolar inclusivo y de apoyo para reducir la ansiedad escolar a través de la mejora del bienestar en la escuela.

La percepción de apoyo social por parte de profesores y compañeros está inversamente relacionada con los niveles de ansiedad, subrayando la necesidad de promover relaciones positivas dentro del entorno educativo. Por último, los análisis realizados son correlacionales, por lo que en el futuro se debería profundizar a través de ecuaciones estructurales para identificar posibles causas en la relación entre el afecto y la ansiedad escolar.

5. Conclusiones

La investigación que aquí se aporta ha ayudado a seguir profundizando acerca de la relación entre las dimensiones afectivas y la ansiedad escolar, lo que permite disponer de una claridad profesional a la hora de utilizar el afecto positivo o el afecto negativo en la prevención o intervención de la ansiedad escolar. Las aportaciones conceptuales del trabajo son las siguientes:

- Afecto positivo como posible factor protector: La baja predicción de la ansiedad escolar acerca de altas puntuaciones en afecto positivo pueden proporcionar más ejemplos acerca de la posibilidad de utilizar el afecto positivo como factor protector.
- Afecto negativo relacionado con ansiedad escolar: En el caso contrario, la predicción positiva de altas puntuaciones en afecto negativo a medida que aumenta la ansiedad escolar continúa aportando datos acerca del carácter desadaptativo del afecto negativo y la necesidad de identificarlo y prevenirlo en la medida de lo posible.

Por otro lado, los resultados de este estudio ayudan a la práctica educativa y clínica con adolescentes del siguiente modo:

- *Mindfulness* y reestructuración cognitiva: El uso de las técnicas mencionadas puede ayudar a los adolescentes a reducir sus niveles de afecto negativo y ansiedad escolar, lo que les puede permitir un desarrollo académico más favorable.
- Fomento del afecto positivo: Los centros deben tratar de construir ambientes en los que el estudiantado pueda sentir emociones positivas y pueda sentirse salvaguardado de todas las emociones negativas que puedan surgir a lo largo del día. Es importante integrar actividades que motiven al alumnado y les permitan divertirse al mismo tiempo que adquieren conocimientos. En este sentido, las metodologías de aprendizaje basado en juegos o gamificación pueden ser un buen punto de partida desde el que construir la estabilidad emocional de los individuos.

En definitiva, la investigación aportada permite continuar profundizando sobre la importancia de utilizar la dimensión afectiva emocional de los adolescentes al relacionarla con aspectos cruciales de su desarrollo, como la ansiedad escolar que dificulta su día a día en el centro educativo. Se debe tratar de integrar la concienciación emocional en los centros educativos para evitar o intervenir ante problemáticas presentes y futuras.

6. Referencias

- Alpert, R. y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>
- Bertoglia-Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *PsicoPerspectivas*, 4, 13-18. <https://acortar.link/zaNNDP>
- Birney, R., Burdick, H. y Teevan, R. (1969). *Fear of failure*. Van Nostrand-Reinhold.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J.A. Schinka y W.F. Velicer (Eds.), *Research Methods in Psychology* (pp. 509-532). John Wiley y Sons.
- Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, S., Higa-McMillan, C. y Chorpita, B. F. (2012). The 10-item positive and negative affect schedule for children, child and parent shortened versions: Application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34, 191-203. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9273-2>

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fulambarkar, N., Seo, B., Testerman, A., Rees, M., Bausback, K. y Bunge, E. (2022). Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression, and anxiety in school settings: a cautionary tale. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 307-317. <https://doi.org/10.1111/camh.12572>
- García-Fernández, J. M. (2001). *Inventario de Ansiedad Escolar para Alumnos de Educación Secundaria* [Documento policopiado]. Universidad de Alicante.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteaquedo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: Validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307. <https://www.psicothema.com/pii?pii=3886>
- García-Fernández, J. M., Lagos-San Martín, N. G., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M. e Inglés-Saura, C. J. (2015). ¿Predice la autoeficacia percibida la ansiedad escolar? Estudio con estudiantes chilenos de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 193-198. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.68>
- Hill, K. y Sarason, S. B. (1966). The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Test and School Performance over the Elementary-School Years: A Further Longitudinal Study. *Monographs of the society for research in Child Development*, 31(2), 1-76. <https://doi.org/10.2307/1165770>
- Liao, K. Y. H. y Wei, M. (2014). Academic stress and positive affect: Asian value and self-worth contingency as moderators among Chinese international students. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 107-115. <https://doi.org/10.1037/a0034071>
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mussen, P., Rosenzweig, M. R., Aronson, E., Elkind, D., Feshback, S., Geiwitz, P. J., Glickman, S. E., Murdock, B. B. y Wertheimer, M. (1981). *Introducción a la Psicología*. Compañía Editorial Continental México.
- Redondo, J., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.148331>
- Sanmartín, R., Vicent, M., González, C., Inglés, C. J., Reinoso-Pacheco, R. y García-Fernández, J. M. (2020). Factorial invariance, latent mean differences of the Panas and affective profiles and its relation to social anxiety in Ecuadorian sample. *Sustainability*, 12(7), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12072976>
- Sarason, I. G. y Sarason, B. R. (1990). Test Anxiety. En H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (pp. 475-496). Springer.

- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J. y Hascher, T. (2024). The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students’ well-being in Switzerland. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318>
- Sayed, A. A., El-Gendy, A. A., Aljohani, A. K., Haddad, R. A., Tahner, O. H., Senan, A. M., Qashqari, A. M. y Alqelati, B. A. (2024). The Effects of COVID-19 on the Mental Health of Children and Adolescents: A Review. *Cureus*, 16(3). <https://doi.org/10.7759/cureus.56473>
- Sierra, J. C., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n1/02.pdf>
- Spielberger, C. D. y Vagg, P. R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*. Taylor & Francis.
- Suud, F. M. y Na’imah, T. (2023). The effect of positive thinking training on academic stress of Muslim students in thesis writing: a quasi-experimental study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270051>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F. N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V. K. y Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Watson, D. y Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96(3), 465-490.
- 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>
- Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482. <https://psychclassics.yorku.ca/Yerkes/Law/>

AUTORES:**Vicente Enrique Armengol Ortiz**

Universidad de Alicante, España.

Vicente Enrique Armengol Ortiz tiene la siguiente formación: Magisterio de Educación Primaria por la Universidad de Alicante, un Grado en Psicología por la Universidad Miguel Hernández de Elche y un Grado en Educación Infantil por la Universidad Camilo José Cela. Además, ha cursado diversos másteres, entre ellos el de Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje en la Universitat Oberta de Catalunya, el de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato en la Universidad de Alicante, y actualmente está finalizando un Máster Universitario en Psicopedagogía en la Universitat Oberta de Catalunya. Su experiencia laboral abarca desde la educación especial hasta la docencia en secundaria y bachillerato, desempeñando actualmente como profesor en el Colegio CEU Jesús María de Alicante.

veao@alu.ua.es

Ricardo Sanmartín López

Universidad de Alicante, España.

Profesor titular en el departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica y doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante (Mención Internacional y Sobresaliente Cum Laude). La mención Internacional de su doctorado fue fruto de una relación de colaboración con el *Plymouth Institute of Education*. Su línea principal de investigación es el afecto en la infancia y adolescencia y su relación con variables psicoeducativas. De este modo, ha participado en la elaboración de artículos, libros, capítulos de libros y contribuciones a congresos en los cuales han quedado expuestos los principales hallazgos de su labor investigadora. A su vez, es miembro de diversos proyectos de investigación y de innovación docente.

ricardo.sanmartin@ua.es

Índice H: 23

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1195-358X>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Bb9Stm0AAAAJ>

Scopus: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57191751712>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Ricardo-Sanmartin>