

Tesis_Autoestima2.docx

 Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:543525271

Fecha de entrega

29 dic 2025, 4:27 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

29 dic 2025, 4:29 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

Tesis_Autoestima2.docx

Tamaño del archivo

670.6 KB

33 páginas

7820 palabras

45.384 caracteres

15% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 11% Fuentes de Internet
- 6% Publicaciones
- 12% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	roderic.uv.es	<1%
2	Internet	www.researchgate.net	<1%
3	Internet	www.dykinson.com	<1%
4	Internet	www.aemarkcongresos.com	<1%
5	Internet	astraeditorialshop.com	<1%
6	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
7	Trabajos entregados	Universidad de Murcia on 2019-07-09	<1%
8	Internet	sedici.unlp.edu.ar	<1%
9	Publicación	Abante Rodríguez, Desiré. "Imagen Corporal y Uso de Redes Sociales en Jóvenes:...	<1%
10	Internet	pmc.ncbi.nlm.nih.gov	<1%
11	Trabajos entregados	CUCBA on 2025-12-07	<1%

12	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-07-23	<1%
13	Internet	revistas.ces.edu.co	<1%
14	Internet	www.slideshare.net	<1%
15	Trabajos entregados	Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador on 2023-09-07	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad a Distancia de Madrid on 2025-01-12	<1%
17	Trabajos entregados	City University Malaysia on 2025-09-24	<1%
18	Trabajos entregados	UNIBA on 2025-11-12	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-07-17	<1%
20	Internet	www.sanjosevolando.com	<1%
21	Publicación	Duque, Luiz Carlos Guimarães. "A Relação Entre as Facetas das Novas Formas de ...	<1%
22	Trabajos entregados	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Ecuador on 2019-1...	<1%
23	Internet	www.uca.edu.ar	<1%
24	Trabajos entregados		<1%
25	Publicación	Cruz Figueroa, Monica Yadira. "Un análisis de factores individuales que afectan la...	<1%

26	Publicación	Leonardo Ortégón Cortázar, Marina Santucci, David Iglesias Pina, Angel Acevedo-...	<1%
27	Publicación	Mayra Gómez-Lugo, José P. Espada, Alexandra Morales, Laurent Marchal-Bertran...	<1%
28	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2022-03-03	<1%
29	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
30	Trabajos entregados	Aula Virtual Moodle LTI 1.3 POSGRADO on 2025-09-15	<1%
31	Publicación	Laura O. Gallardo, Angel Barrasa. " Analysis of the changing relationship betwee...	<1%
32	Trabajos entregados	Michigan Virtual on 2022-01-11	<1%
33	Trabajos entregados	Politecnico Jaime Isaza Cadavid on 2025-11-10	<1%
34	Trabajos entregados	Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2018-12-12	<1%
35	Trabajos entregados	Uniagustiniana on 2025-10-15	<1%
36	Trabajos entregados	Universidad San Ignacio de Loyola on 2025-09-29	<1%
37	Trabajos entregados	Universidad de Burgos UBUCEV on 2025-05-21	<1%
38	Internet	journals.copmadrid.org	<1%
39	Internet	www.ceditec.etsit.upm.es	<1%

40	Internet	www.coursehero.com	<1%
41	Publicación	Beatriz Delgado, Cándido J. Inglés, José M. García-Fernández. "Subclinical social a...	<1%
42	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2022-11-03	<1%
43	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2025-07-11	<1%
44	Trabajos entregados	Universidad Privada Franz Tamayo on 2025-11-12	<1%
45	Trabajos entregados	Universidad Tecnológica del Peru on 2025-12-14	<1%
46	Trabajos entregados	Universidad Virtual - UDG on 2021-01-18	<1%
47	Trabajos entregados	Universidad de Alicante on 2017-10-10	<1%
48	Internet	dehesa.unex.es	<1%
49	Internet	diposit.ub.edu	<1%
50	Internet	insight.journal.kspu.edu	<1%
51	Internet	pdfs.semanticscholar.org	<1%
52	Internet	star2023.ualg.pt	<1%
53	Publicación	Adriana de Los Ángeles Avalos Guijarro. "Impacto de la inteligencia artificial en la...	<1%

54	Publicación	Díaz Rojas, Carlos Andrés. "Impacto de la agilidad estratégica y resiliencia organi...	<1%
55	Publicación	María Gemma Sánchez González. "desbanque del Usted, y el uso del Tú, al rescate...	<1%
56	Trabajos entregados	National University College - Online on 2017-03-31	<1%
57	Publicación	Ortiz Ramirez, Benjamin J.. "Estilos de liderazgo y rendimiento organizacional en I...	<1%
58	Trabajos entregados	UDELAS: Universidad Especializada de las Americas Panama on 2025-04-25	<1%
59	Trabajos entregados	UNIBA on 2025-01-20	<1%
60	Trabajos entregados	UNICAF on 2025-11-30	<1%
61	Trabajos entregados	Universidad Francisco Marroquín on 2025-11-03	<1%
62	Trabajos entregados	Universidad Internacional Isabel I de Castilla on 2018-06-09	<1%
63	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-10-13	<1%
64	Trabajos entregados	Universidad Nacional de Educacion Enrique Guzman y Valle on 2025-12-16	<1%
65	Trabajos entregados	Universidad Tecnologica del Peru on 2025-12-06	<1%
66	Trabajos entregados	University of Medicine and Dentistry of New Jersey on 2025-11-27	<1%
67	Internet	digitum.um.es	<1%

68	Internet	multimedia.elsevier.es	<1%
69	Internet	produccioncientificaluz.org	<1%
70	Internet	repositorio.unal.edu.co	<1%
71	Internet	repositorio.upeu.edu.pe:8080	<1%
72	Internet	www.emerald.com	<1%
73	Internet	www.riuma.uma.es	<1%
74	Internet	www.semanticscholar.org	<1%
75	Internet	zagan.unizar.es	<1%

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



**Mediación del Autoestima en la Experiencia Emocional y el Rendimiento
Académico de Estudiantes Escolares**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro(a) en
Educación con mención en Psicología Educativa

Autor:

Roxana Bernal Rojas

Asesor:

Mg. David Quispe Sanca

Lima, diciembre de 2025

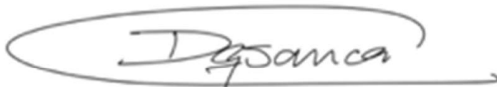
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo David Quispe Sanca, docente de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“Mediación del Autoestima en la Experiencia Emocional y el Rendimiento Académico de Estudiantes Escolares”** del autor Roxana Bernal Rojas tiene un índice de similitud de 15 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 24 días del mes de diciembre del año 2025



David Quispe Sanca

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRO

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 23 días de diciembre del año 2025, siendo las 15:00 horas se reunieron en la sala virtual <https://educadventista.zoom.us/j/81560046389> la dirección del señor presidente del Jurado: Mg. Josué Arturo Moran Condezo y los demás miembros siguientes:

Secretaria: Mtra. Karoline Elizabeth Chávez
Asesor : Mg. David Quispe Sanoca Vocal
Vocal : Dra. Nataly Susan Saez Zevallos
Vocal : Mtro. Carlos Daniel Abanto Ramírez

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación de trabajo de investigación de posgrado titulada: Mediación de la Autoestima en la Experiencia Emocional y el Rendimiento Académico de Estudiantes Escolares, de la estudiante Roxana Bernal Rojas, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa.

El Presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a los candidatos a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, el presidente del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por la candidata, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

Calificación: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 17 ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE

El presidente del Jurado hizo alusión al maestrando y solicitó al secretario la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, el presidente del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



Presidente

Secretario

Candidato

Vocal

Vocal

Tabla de contenido

15	1 Mediación del Autoestima en la Experiencia Emocional y el Rendimiento Académico de Estudiantes Escolares.....	5
	2 Resumen.....	5
	3 Introducción.....	6
14	4 Marco teórico	7
	4.1 Autoestima.....	8
	4.2 Experiencia emocional	9
	4.3 Rendimiento académico.....	9
	4.4 Relación entre experiencias emocionales y rendimiento académico	9
	4.5 Mediación de autoestima.....	10
	4.6 Moderación de la edad	11
11	5 Materiales y Métodos	12
	5.1 Muestra.....	12
	5.2 Instrumentos	13
	5.3 Recolección de datos	13
	5.4 Análisis de datos.....	14
	6 Resultados	14
	6.1 Análisis descriptivo y método sesgo común	14
	6.2 Evaluación de modelo estructural.....	17
	6.3 Análisis multi-grupo.....	19
	7 Discusión.....	21
	7.1 Mediación de la autoestima entre experiencias emocionales y rendimiento académico	21
	7.2 Moderación de la edad	22
	8 Implicancias teóricas y prácticas.....	23
	9 Limitaciones y futuras investigaciones.....	24
	10 Conclusión	25
	11 Referencias.....	26

15

1 Mediación del Autoestima en la Experiencia Emocional y el Rendimiento Académico de Estudiantes Escolares

2 Resumen

16

Hoy en día se ha puesto énfasis en las emociones que experimentan los adolescentes en el contexto educativo, considerando esta etapa como una de las más vulnerables a dichas emociones lo que afecta su rendimiento académico. En ese sentido, el objetivo del presente artículo es determinar la mediación de la autoestima en la relación entre las experiencias emocionales y el rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cuantitativo y transversal empleando un modelo de ecuaciones estructurales de mínimos cuadrados parciales para evaluar la mediación y un análisis multi-grupo para la moderación de la edad. Los hallazgos muestran una mediación parcial de la autoestima respecto a las emociones positivas y una mediación completa con respecto a las emociones negativas sobre el rendimiento académico y en lo que respecta a la moderación, la edad mostró una invarianza parcial. Este estudio implica que el desarrollo de la autoestima es necesario para que los adolescentes puedan enfrentar de manera efectiva todo tipo de experiencias emocionales.

2

1

57

4

31

Palabras clave: Autoestima, experiencia emocional, rendimiento académico, mediación.

3 Introducción

Los estudios sobre rendimiento académico van mas allá del ambito escolar, porque el descuido y detrimento del rendimiento académico trae consigo repercusiones para la vida del estudiante como la deserción temprana, baja satisfacción con la vida, uso de sustancias o delincuencia; como también su buena gestión influye a largo plazo en el desarrollo económico de cualquier pais (Chue & Lim, 2024; Carroza-Pacheco et al., 2025). Las investigaciones sobre factores que afectan al logro académico son extensas, resaltando los factores psicológicos, sociales y contextuales, los cuales permiten la formación del desempeño académico (Newar et al., 2025; Carroza-Pacheco et al., 2025; Chue & Lim, 2024). En los últimos años se ha observado interés en las investigaciones sobre el factor emocional debido a que los estudiantes adolescentes están constantemente experimentando emociones negativas o positivas y éstas afectan su rendimiento académico (Yang et al., 2025; Liu et al., 2025; Wu & Yu, 2022).

La literatura refiere a las experiencias emocionales como un conjunto de emociones, las cuales involucran una serie de procesos afectivos, cognitivos, motivacionales, expresivos y fisiológicos periféricos; y éstas son clasificadas como negativas o positivas como el estrés, ansiedad, inseguridad, ira, vergüenza, desesperanza, tristeza, aburrimiento, frustración, orgullo, disfrute, relajación, esperanza o gratitud (Pekrun, 2024; Simonič & Osewska, 2023; Wu & Yu, 2022; Pekrun et al., 2017; Sandin, 2003), y también se las presenta como las emociones de logro, epistémicas, sociales y existenciales (Pekrun, 2024), considerando las emociones de logro o emociones académicas, las que están asociadas al logro de actividades y resultados de aprendizaje, así como completar tareas o evaluación de desempeño (Qi et al., 2025).

De una revisión sistemática realizada sobre las experiencias de logro y el rendimiento académico los hallazgos muestran inconsistencias de efecto, se observa que algunas emociones positivas perjudican el rendimiento académico y algunas emociones negativas producen efecto contrario (Wu & Yu, 2022). Aunque dicho comportamiento podría tener explicación a nivel de la Teoría de Control-Valor considerando las emociones activadoras o desactivadoras (Pekrun, 2024),

3
1
falta mas estudios empíricos que permitan validar efectos a nivel de emociones positivas y negativas sobre el rendimiento académico en estudiantes escolares. A su vez, se puede optimizar la comprensión de dicho efecto considerando la variable subyacente de autoestima, la cual presenta investigaciones asociadas a emociones de manera independiente o al rendimiento académico (Rey Manzano, 2024; Zhenrong et al., 2023; Wu et al., 2021), pero falta estudios que validen el rol mediador de la autoestima en la relación de las experiencias emocionales y rendimiento académico, lo que contribuiría en la comprensión de las inconsistencia referidas anteriormente. Por otro lado, es necesario evaluar el presente estudio considerando la diferencia de edad, porque la literatura reporta que la autoestima y las emociones varían en base a la diferencia de edad (Xu, 2024; Wu & Yu, 2022; Roller & Steinberg, 2020).

4
41
Frente a las brechas anteriormente mencionadas, el objetivo del presente estudio es determinar la mediación de la autoestima en la relación de las experiencias emocionales y el rendimiento académico de estudiantes escolares y evaluar el rol moderador de la edad. El estudio contribuye a nivel teórico en la disminución de brechas teóricas, además, se incrementa la literatura en la Teoria de valor-control, con la adición de la autoestima como mediador y la sinergia con la Teoría de la Autoeficacia. A su vez sirve de insumo para las instituciones educativas y del gobierno para generar estrategias de desarrollo y fortalecimiento del autoestima de los estudiantes.

29 4 Marco teórico

1
2
El presente estudio se fundamenta en dos teorías: Teoría de Valor Control y la Teoría de la Autoeficacia. Por un lado, la Teoría de Valor Control, CVT (Pekrun, 2006) aborda el efecto de las emociones sobre el aprendizaje, desempeño y salud (Wu & Yu, 2022). La CVT tiene como base la evaluación valor-control de las emociones de logro, sin embargo, en los últimos tiempos se ha ido agregando nuevos aspectos de las emociones considerando las emociones epistémicas, emociones sociales y existenciales (Pekrun, 2024). La CVT clasifica las emociones en base a tres dimensiones, la dimensión de valencia (si la emoción es positiva o negativa), dimensión de activación (sin son activadoras o desactivadoras) y la dimensión de enfoque del objeto (orientada a

la actividad o al resultado) (Yang et al., 2025, Pekrun, 2024). Para el caso de valencia, se reporta que las emociones positivas (e.g. emoción, orgullo, alivio, relajación) afectan en el buen desempeño cognitivo, compromiso, satisfacción, cumplimiento de tareas, perseverancia de los estudiantes, resolución de problemas, auto-regulación, logro en sus diversos contextos académicos y las negativas (e.g. ansiedad, aburrimiento, desesperanza) ocasionan reducción de capacidad cognitivas, de atención, motivación, dificultad para terminar las clases, lo que en conjunto perjudica el desempeño; sin embargo, el efecto de las emociones puede ser relativo dependiendo si son emociones se comportan como activadoras o desactivadoras (Pekrun, 2024, Wu & Yu, 2022; Pekrun et al., 2017; Qi et al., 2025). Con respecto a la Teoría de la Autoeficacia de Bandura se reporta que puede ser integrada a la teoría CVT (Pekrun, 2024). La literatura refiere que la autoestima tiene como componente principal a la autoeficacia, la cual es degradada por experiencias negativas como la inseguridad, lo que afecta negativamente a la autoestima, lo que perjudica a la motivación, culminación de tareas y afectando del desempeño académico (Newar et al., 2025, Bandura, 1997).

4.1 Autoestima

Es referida como la evaluación subjetiva que una persona hace de su propio valor (Zhao et al., 2025), una valoración global y la actitud que una persona tiene de sí misma, evaluando sus propias características y capacidades la cual se forma a través de pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias vividas a lo largo del tiempo (León García, 2024). A pesar que la autoestima es una de las variables psicológicas mas estudiadas, todavía no existe un acuerdo conceptual de su definición (Escrivá-Martínez et al., 2024). Las nociones de autoestima, autoconcepto, autoimagen, autopercepción son usadas de manera intercambiable (De Prada et al., 2024) y a nivel estructural desde sus inicios Rosenberg lo catalogaba como un rasgo de personalidad global sin embargo algunos estudios posteriores la reportan conformada por componentes como desempeño, social y apariencia (Escrivá-Martínez et al., 2024).

4.2 Experiencia emocional

Aunque falta estudios que integren el concepto de experiencia emocional. Algunos las refieren como un conjunto de emociones que experimentan las personas, tales como el miedo, duda, inseguridad, ansiedad, tristeza, rechazo, humillación, decepción, ira, odio, disgusto y vergüenza (Simonič & Osewska, 2023) o emociones positivas como orgullo, alivio, relajación, esperanza (Wu & Yu, 2022). En otro estudio dichas emociones son referidas como los estados de afecto positivo y afecto negativo (Sandin, 2003). Estas emociones positivas o negativas también son referidas como “Emociones de logro”, las que están estrechamente ligadas al logro de actividades o logro de resultados, las cuales implican una serie de procesos afectivos, cognitivos, motivacionales, expresivos y fisiológicos periféricos (Pekrun, 2006).

4.3 Rendimiento académico

Es el resultado cognitivo del rendimiento de aprendizaje que puede ser medido por el promedio de calificaciones o resultado de exámenes. Se le considera una parte del rendimiento de aprendizaje el cual considera además el resultado comportamental y afectivo (Qi et al., 2025). El rendimiento académico es una forma de medir el éxito y logro académico de los estudiantes (Newar et al., 2025).

4.4 Relación entre experiencias emocionales y rendimiento académico

Los diversos estudios muestran ciertos patrones del efecto de las experiencias emocionales en el rendimiento académico, sin embargo se observa también algunas inconsistencias, por un lado, algunos estudios reportan que los estudiantes que experimentan emociones positivas obtienen buenos rendimientos académicos, que a su vez promueve cooperación, atención, participación pasión e interés por el aprendizaje (Rana et al., 2025; Wu & Yu, 2022, Liu et al., 2025), sin embargo otras emociones positivas como el alivio, orgullo y relajación producen resultados negativos en el rendimiento académico (Wu & Yu, 2022). Por otro lado, aunque la literatura refiere

3

16

que las emociones negativas deterioran la capacidad de atención, la retención de información, la resolución de problemas y el rendimiento académico (Rana et al., 2025; Thomas & Wulff, 2024) también se muestra que estudiantes que experimentan emociones negativas como el aburrimiento, ansiedad y frustración resultan con rendimientos positivos (Wu & Yu, 2022). La inconsistencia también se presenta a nivel de significancia estadística, se reporta el caso de efecto no significativo de las emociones del disfrute y aburrimiento sobre el logro académico (Yang et al., 2025). Por lo mencionado anteriormente se plantea las siguientes hipótesis, (Figura 1).

7

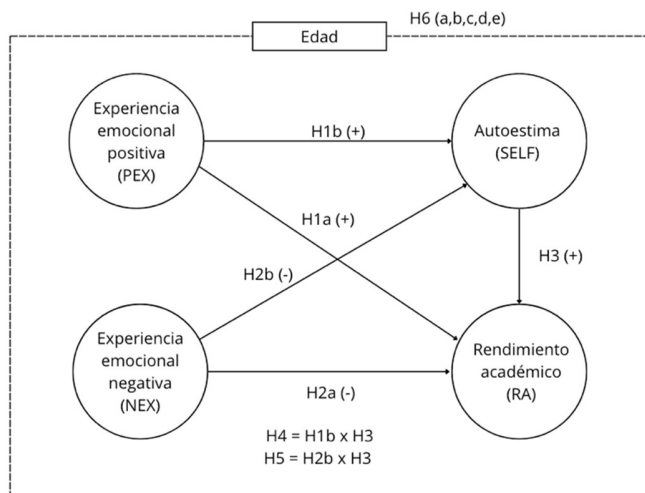
46

H1a: La experiencia emocional positiva influye positiva y significativamente en el rendimiento académico.

H2a: La experiencia emocional negativa influye negativa y significativamente en el rendimiento académico.

Figura 1

Modelo hipotético propuesto



4.5 Mediación de autoestima

En este contexto de aparente inconsistencia de experiencias emocionales y rendimiento académico de estudiantes escolares, la autoestima se presenta como una variable subyacente significativa que puede permitir una mejor comprensión del estudio. Definida como la valoración que

44

tiene una persona sobre si mismo (León García, 2024); la autoestima, en una condición elevada favorece la confianza, la perseverancia y el afrontamiento de los retos escolares, mientras que a niveles bajos se puede generar ansiedad y bajo rendimiento (Zhenrong et al., 2023). La literatura refiere por un lado que las emociones negativas afectan significativamente en el detrimento de la autoestima (Wu et al., 2021) y la baja autoestima reduce el nivel de aprendizaje (Rey Manzano, 2024). Considerando los requerimientos para la existencia de mediación (Zhao et al., 2010), la autoestima presenta evidencias de su efecto mediador en este contexto, pero falta estudios que permitan validar el rol mediador de la autoestima en la relación de las experiencias emocionales y el rendimiento académico. Por ello se plantea las siguientes hipótesis, (Figura 1).

H1b: La experiencia emocional positiva influye positiva y significativamente en la autoestima.

H2b: La experiencia emocional negativa influye negativa y significativamente en la autoestima.

H3: La autoestima influye positiva y significativamente en el rendimiento académico.

H4: La autoestima media significativamente la relación entre la experiencia emocional positiva y el rendimiento académico.

H5: La autoestima media significativamente la relación entre la experiencia emocional negativa y el rendimiento académico.

4.6 Moderación de la edad

Otro aspecto que resalta para el presente estudio es la moderación de la edad. Literatura previa longitudinal refiere que la autoestima es mas inestable en la adolescencia que en la niñez y se va estabilizando en la adultez (Orth & Robins, 2014). También, se reporta que las emociones negativas afectan en mayor medida la autoestima en adolescentes que en niños. (Xu, 2024; Wu & Yu, 2022). Durante el crecimiento, las funciones ejecutivas se fortalecen y se mejora la capacidad de autorregulación emocional, la autoevaluación y las estrategias de aprendizaje (Casey, 2015). Estos cambios son la razón por la que los adolescentes a diferencia de los niños, a menudo experimentan

emociones más intensas y su inestabilidad es más frecuente (Roller & Steinberg, 2020). Se reporta también que las emociones de logro o emociones académicas que están asociadas al logro de actividades varían en intensidad y frecuencia debido a la edad, género y cultura (Wu & Yu, 2022). Sin embargo, falta mayores estudios que permitan confirmar el rol moderador de la edad. Por tanto, se plantea las siguientes hipótesis (Figura 1).

H6a: La edad modera la experiencia emocional positiva sobre el rendimiento académico.

H6b: La edad modera la experiencia emocional negativa sobre el rendimiento académico.

H6c: La edad modera la experiencia emocional positiva sobre la autoestima

H6d: La edad modera la experiencia emocional negativa sobre la autoestima

H6e: La edad modera la autoestima sobre el rendimiento académico

5 Materiales y Métodos

5.1 Muestra

Los participantes fueron 325 estudiantes de nivel escolar (149 hombres y 176 mujeres) de escuelas de la ciudad de Lima, Perú, cuyo tamaño fue determinado por **muestreo no-probabilístico por conveniencia** (Otzen & Manterola, 2017). El tamaño de muestra fue superior a lo obtenido por la calculadora G*power referido por Faul et al. (2009) el cual reportó un **tamaño de muestra de 111 participantes** (considerando tamaño del efecto de $\eta^2=.1$, poder estadístico de $1-\beta=.95$, nivel de probabilidad de $\alpha=0.05$, número de predictores =31). Los **criterios de inclusión** fueron **estudiantes matriculados en el año 2025**, peruanos nativos y los que aceptaron el consentimiento informado. Se excluyó a los que no completaron el cuestionario y los que declararon antecedentes de trastornos psiquiátricos, pensamiento suicida o problemas de aprendizaje. Los participantes fueron agrupados por edad: Grupo de estudiantes de primaria de 9 a 12 años y grupo de alumnos de secundaria de 13 a 17 años (139 y 186 respectivamente).

5.2 Instrumentos

18

Escala de afecto positivo y afecto negativo para niños y adolescentes (PANAS-N) (Sandín, 2003)

Escala en su versión español, compuesta de 20 ítems y una confiabilidad alfa de .80 (Padros-Blazquez et al., 2023). Consta de dos dimensiones (10 emociones positivas y 10 negativas respectivamente). Las puntuaciones de las escalas fue Likert de 5 puntos desde 1 (Nada) hasta 5 (mucho).

9

Escala de autoestima de Rosenberg (RSES) (Rosenberg, 1965)

67

Escala unidimensional con 10 ítems y una confiabilidad de .80, en su versión español (Atienza et al., 2000). Las puntuaciones de la escala Likert de 5 puntos desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).

8

Rendimiento académico (GPA)

59

Se determinó sobre la base de las puntuaciones medias finales obtenidas por los alumnos en los registros oficiales de evaluación en el área de comunicación y matemática.

5.3 Recolección de datos

51

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo transversal y explicativo (Creswell & Creswell et al., 2018). Para la recolección de datos primarios se utilizó el método de auto-informe con un cuestionario en papel. El desarrollo del cuestionario conformado por las escalas de estudio se realizó durante una sesión programada con participación grupal, dando previamente instrucciones de llenado y se dispuso de acompañamiento para responder toda consulta generada. El tiempo disponible fue de 40 minutos.

5.4 Análisis de datos

Se evaluó el sesgo de medición para garantizar los credibilidad de los datos recogidos por los instrumentos por el método de sesgo común con la prueba de factor único de Harman (Fuller et al., 2016; Awais et al., 2023; Podsakoff et al., 2003) y también se examinó los parámetros descriptivos de la data como media, desviación estándar y normalidad univariada con Asimetría y Curtosis contrastando con los umbrales de literatura (Kline, 2016; Bandalos & Finney, 2018), seguidamente, se realizó los análisis pertinentes de PLS-SEM con el software SmartPLS4 version 4.1.1.4, iniciando con la evaluación de modelo medición de todos los constructos determinando los parámetros de cargas factoriales, confiabilidad, validez convergente (AVE) y validez discriminante bajo los procedimientos según literatura (Hair et al., 2021; Hair et al., 2011; Henseler et al., 2015; Ziegler et al., 2014). Para la evaluación del modelo estructural se determinó los coeficientes path, la significancia por bootstrapping con 10 000 submuestras, la varianza explicada y el tamaño del efecto como lo reporta la literatura (Hair et al., 2021; Zinbarg et al., 2005; Khalilzadeh & Tasci, 2017). Se evaluó también el efecto mediador según el procedimiento de (Nitzl et al., 2016). Previo al análisis multigrupo se evaluó la invarianza de la medición con los tres pasos de invarianza configuracional, composicional y diferencia de medias y varianzas recomendado por (Henseler et al., 2015). Finalmente se realizó el análisis multigrupo (MGA) por bootstrapping recomendado por (Sarstedt et al., 2011).

6 Resultados

6.1 Análisis descriptivo y método sesgo común

Los datos mostraron una distribución con valores de asimetría y curtosis (Tabla 2) dentro de los rangos establecidos para la normalidad univariante acorde a la literatura (Kline, 2016; Bandalos & Finney, 2018). Según la prueba factorial de Harman en el método de sesgo común, la varianza explicada para un solo factor fue del 26 %, lo que está por debajo del umbral crítico del 50 % reportado

en la literatura (Fuller et al., 2016). Por lo tanto, el sesgo de la recopilación de datos por auto-informe no es relevante.

Tabla 2

Características de los datos (N=325)

	M	DE	g1	g2
PEX	3.026	1.178	-.017	-.729
NEX	4.148	.991	-1.168	.913
SELF	2.374	.800	.646	-.035

Nota: PEX es experiencia emocional positiva, NEX es experiencia emocional negativa, SELF es autoestima, M es media, DE es desviación estándar, g1 es asimetría, g2 es curtosis.

Evaluación del Modelo de medición

Las cargas factoriales del modelo de medición (Tabla 3) mostraron valores superiores a .7 (19 ítems) y entre .5 y .6 (5 ítems). Del total de 31 ítems, fueron eliminados 6. El ítem seis se eliminó de la escala de autoestima, el ítem doce de la escala de experiencia emocional positiva y los ítems cuatro, seis, trece y quince de la escala de experiencia emocional negativa. La bibliografía (Hair et al., 2021) afirma que la decisión de eliminar ítems depende de cargas bajas por debajo de 0,7 y de la optimización de la fiabilidad y la varianza media extraída. La fiabilidad de todos los instrumentos demostró valores alfa y de fiabilidad compuesta superiores a 0,7, al igual que el valor de validez convergente para todos los constructos, con valores AVE superiores al 50 %, tal y como recomienda la bibliografía (Hair et al., 2013).

Tabla 3

Cargas Factoriales, Confiabilidad y Validez Convergente (N=325)

Constructo	Item	Codigo	Cargas	Alfa	CR	AVE
Autoestima (SELF)	I almost always feel good about myself	au01	.744	.884	.907	.524
	Sometimes I think I'm useless*	au02	.736			
	I believe I have some good qualities	au03	.704			
	I almost always think I'm a failure*	au04	.742			
	I am capable of doing things as well as others	au05	.637			
	I don't think I have much to be proud of*	au06**	-			

27		Tengo una actitud positiva hacia mi mismo	au07	.770			
		I have a positive attitude toward myself*	au08	.794			
		I feel as valuable as everyone else	au09	.526			
		I would like to have more respect for myself*	au10	.817			
50 10	Experiencia	I am interested in people or things.	em01	.525	.892	.912	.540
	emocional	I am a lively person, I tend to get excited	em03	.606			
	Positiva	I feel like I have vitality or energy	em05	.766			
	(PEX)	I get excited (about things, people, etc.)	em09	.827			
		I feel proud (of something), satisfied.	em10	.699			
		I am a bright, quick-witted boy/girl	em12**	-			
		I feel inspired	em14	.770			
		I am a determined boy/girl	em16	.793			
		I am an attentive, conscientious person	em17	.797			
		I am an active boy/girl	em19	.775			
	Experiencia	I feel tense, overwhelmed, stressed	em02	.664	.841	.884	.561
	emocional	I feel disgusted or upset	em04**	-			
	negativa	I feel guilty	em06**	-			
	(NEX)	I am a timid boy/girl	em07	.814			
		I am angry or furious	em08	.702			
		I am in a bad mood (I get upset or irritated)	em11	.711			
		I am shy	em13**	-			
		I feel nervous	em15**	-			
		I feel afraid	em18	.754			
		I feel physically restless or worried	em20	.834			
Rendimiento							
académico							
(RA)		Media de calificación de matemáticas y lenguaje	lp	1.0			

Nota: *Ítems invertidos, recodificados antes del análisis, **Ítems eliminados, CR es la fiabilidad compuesta (ρ_c), AVE es la varianza media extraída.

Los resultados de la validez discriminante (Tabla 4) mostraron ratios HTMT inferiores a los recomendados por la bibliografía de 0,85 (Henseler et al., 2015), lo que demuestra que los constructos miden aspectos diferentes (Shi et al., 2025).

Tabla 4

Validez discriminante según el criterio HTMT

Variables	1	2	3	4
1. PEX	-			
2. NEX	.134	-		
3. SELF	.447	.530	-	
4. RA	.327	.057	.245	-

Nota: PEX es experiencia emocional positiva, NEX es experiencia emocional negativa, SELF es autoestima, RA es rendimiento académico.

6.2 Evaluación de modelo estructural

Las hipótesis de efecto directo (H1b, H2b, H1a y H3) fueron confirmadas (Tabla 5). Solo la hipótesis H2a no mostró un efecto significativo. Por tanto, las experiencias emocionales positivas afectaron significativamente la autoestima y al rendimiento académico. Las experiencias emocionales negativas solo afectaron significativamente la autoestima, mas no al rendimiento académico. De los resultados de varianza explicada se determinó que el 40,77 % de la autoestima se explica por las experiencias emocionales positivas y negativas (Tabla 5, Figura 2). Las experiencias emocionales negativas tuvieron el mayor valor explicativo para la autoestima (22,9 %). Por otro lado, en el rendimiento académico, la varianza explicada fue menor, con un 8,7 % atribuido a la experiencia emocional y 2.6% a la autoestima. En este caso, la experiencia emocional positiva tuvo el mayor valor explicativo para el rendimiento académico. El tamaño del efecto de la experiencia emocional sobre la autoestima fue grande, mientras que el tamaño del efecto sobre el rendimiento académico fue moderado, y el tamaño del efecto de la autoestima sobre el rendimiento académico fue pequeño según los umbrales reportados en la literatura (Khalilzadeh & Tasci, 2017).

Tabla 5

Evaluación del modelo estructural del efecto directo (N=325)

Hipótesis	Path	p-value	R ²	f ²	Evaluación
H1b PEX → SELF	.434	.000	.178	.317	Aceptada
H2b NEX → SELF	-.489	.000	.229	.403	Aceptada
H1a PEX → RA	.272	.000	.087	.063	Aceptada
H2a NEX → RA	-.005	.937	.000	.000	Rechazada
H3 SELF → RA	.114	.043	.026	.009	Aceptada

Nota: PEX es experiencia emocional positiva, NEX es experiencia emocional negativa, SELF es autoestima, RA es rendimiento académico, R^2 es la varianza explicada, f^2 es el tamaño del efecto

7.3 Evaluación de la mediación

El efecto indirecto entre las experiencias emocionales y el rendimiento académico mediado por la autoestima (H4 y H5) fue significativo (Tabla 6 y Figura 2). En cuanto al efecto directo, solo la experiencia emocional positiva (H1a) tuvo un efecto significativo sobre el rendimiento académico. En consonancia con la literatura de mediación (Nitzl et al., 2016; Zhao et al., 2010), la experiencia emocional positiva presentó una mediación parcial complementaria con la autoestima frente al rendimiento académico porque tanto el efecto directo como indirecto fueron significativos. En el caso de la experiencia emocional negativa, se reportó una mediación completa, porque solo el efecto indirecto fue significativo.

Tabla 6

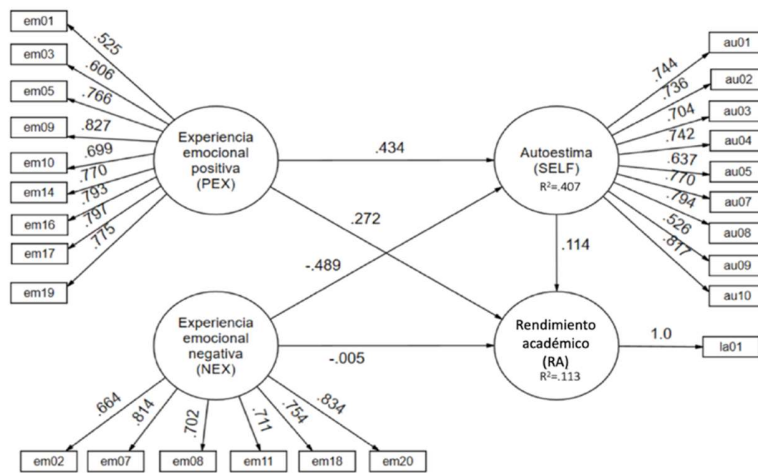
Evaluación del efecto mediador

Efecto total sobre rendimiento académico			Efecto directo sobre rendimiento académico			Efecto indirecto sobre rendimiento académico				
Path	Efecto total	P_valor	Path	Efecto directo	p valor	Path	t	p valor	PCI	Signf
			H1a(+)							
PEX → RA	.321	.000	)	.272	.000	H4(+)	.049	.027	[.009–.093]	Yes
			H2a(–)						[–.105– –	
NEX → RA	-.060	.132	)	-.005	.469	H5(–)	-.056	.026	.011]	Yes

Nota: Prueba de 5% de significancia; Bootstrapping con n=10000 muestras bootstrap, PCI es percentil de intervalo de confianza; VAR es la varianza para H4 = H1a x H3; H5 = H2a x H3. PEX es experiencia emocional positiva; NEX es experiencia emocional negativa.

Figura 2

Modelo estructural



Nota: “em” es ítem de experiencia emocional, “au” es ítem de autoestima

6.3 Análisis multi-grupo

Según la invarianza de la medición del modelo compuesto (MICOM) referido por (Henseler et al., 2015), el análisis entre los dos grupos de estudio divididos por edad, reveló una invarianza de la medición configuracional, cumpliendo así el primer paso de la invarianza. En el segundo paso, se observó invarianza composicional, ya que las correlaciones originales de cada constructo eran superiores al percentil 5 % (Tabla 7), por lo tanto, se confirmó la invarianza parcial. Finalmente, en el tercer paso, no se reportó igualdad en la diferencia de medias y varianzas de los dos grupos de edad, por lo que no se estableció la invarianza total.

En el análisis multigrupo, se aplicó el PLS-MGA para calcular la diferencia entre los dos grupos de edad (9 a 12 años y 13 a 17 años) utilizando el Bootstrapp MGA mencionado en la bibliografía (Sarstedt et al., 2011). Los resultados (Tabla 8) mostraron que los grupos de edad generaron una diferencia significativa solo entre los coeficientes path de la hipótesis H2b (Las experiencias emocionales negativas influyen negativamente en la autoestima). Todas las demás hipótesis mostraron una diferencia, pero no significativa.

Tabla 7
Evaluación de la invarianza de la medición mediante permutación

Modelo de Medición	Invarianza Configuracional	Evaluación Invarianza Composicional		Evaluación de invarianza de modelo de medición completo							
		Correlación Original	5% Original	Invarianza Comp. (Invarianza parcial)	Diferencia de medias	Intervalo de confianza	Igualdad medias	Diferencia varianzas	Intervalo de confianza	Igualdad varianzas	Invarianza Med. Complet
PEX	Establecido	.999	.994	Establecido	-.200	[-.22, .218]	Igual	-.020	[-.31, .279]	Igual	No establecido
NEX	Establecido	.990	.988	Establecido	.316	[-.22, .218]	No igual	-.705	[-.41, .393]	No igual	No establecido
SELF	Establecido	.997	.995	Establecido	-.529	[-.22, .218]	No igual	-.423	[-.36, .336]	No igual	No establecido
RA	Establecido	1.000	1.00	Establecido	-.271	[-.22, .215]	No igual	-.122	[-.30, .289]	Igual	No establecido

Note: PEX es experiencia emocional positiva, NEX es experiencia emocional negativa, SELF es autoestima, RA es rendimiento académico

Table 8
Análisis multigrupo para el coeficiente path

Hipótesis	Path	Coef. Path (G1: 9 -12 years)	Coef. Path (G2: 13 -17 years)	Hipótesis de Moderación	Diferencia de Coef. path	Permutacion p-valor	Soporte de hipótesis
H1b	PEX -> SELF	.357	.487	H6c	-.130	.180	No
H1a	PEX -> RA	.220	.320	H6a	-.100	.355	No
H2b	NEX -> SELF	-.366	-.549	H6d	.183	.035	Yes
H2a	NEX -> RA	-.108	.032	H6b	-.140	.275	No
H3	SELF -> RA	.157	.036	H6e	.121	.312	No

Note: PEX es experiencia emocional positiva, NEX es experiencia emocional negativa, SELF es autoestima, RA es rendimiento académico

7 Discusión

El presente estudio buscó determinar el efecto mediador de la autoestima en la relación de las experiencias emocionales y el rendimiento académico de estudiantes escolares para poder confirmar patrones y disminuir brechas de inconsistencias reportadas en literatura. Los resultados ratifican que la autoestima actúa como un mediador significativo. La mediación de la autoestima fue parcial con las emociones positivas y una mediación completa con las emociones negativas frente al rendimiento académico.

7.1 Mediación de la autoestima entre experiencias emocionales y rendimiento académico

Aunque la investigación de mediación es escasa respecto al modelo de estudio, los hallazgos de las experiencias emocionales negativas se pueden comparar al estudio previo del fenómeno del impostor y el rendimiento académico, donde la mediación de la autoestima también fue completa (Newar et al., 2025). Aunque el fenómeno del impostor no es catalogado como una emoción según los reportes previos (Simonič & Osewska, 2023; Sandin, 2003; Pekrun, 2006), si está asociado con las emociones negativas como inseguridad, duda de uno mismo y miedo. A nivel de efectos directos los hallazgos fueron similares a la literatura previa realizada en contextos asiáticos, donde las experiencias emocionales negativas afectan negativa y significativamente la autoestima de los estudiantes (Newar et al., 2025; Liu et al., 2025; Wu et al., 2021). Respecto a las experiencias emocionales positivas que presentaron mediación de la autoestima en forma parcial, los hallazgos se pueden confirmar con la literatura solo a nivel de efectos directos, así como lo exige los requerimientos de mediación (Zhao et al., 2010). En tal sentido, la literatura confirma que las experiencias emocionales positivas afectan positiva y significativamente la autoestima (Liu et al., 2025) y que la autoestima afecta positiva y de manera significativa al rendimiento académico de estudiantes (Newar et al., 2025; Muñoz Alcívar et al., 2025).

12

En el marco del presente estudio se puede referir entonces que el rendimiento académico no depende las experiencias emocionales negativas, sino de la autoestima de los estudiantes. Este resultado da mayor luz a la inconsistencia teórica sobre el debate si las experiencias emocionales negativas afectan positiva o negativamente al rendimiento académico (Rana et al., 2025; Thomas & Wulff, 2024; Wu & Yu, 2022) porque en realidad su efecto no es significativo, en un contexto mas holístico existen otras variables subyacentes como es el caso de la autoestima que debería ser el foco de atención; así como lo confirma los estudios que refieren la autoestima en condiciones elevadas contribuye a la confianza, perseverancia y afrontamiento de retos escolares, mientras que a niveles bajos genera bajo rendimiento académico (Rey Manzano, 2024; Zhenrong et al., 2023). Si los estudiantes tienen una elevada y fuerte autoestima, las experiencias emocionales negativas no afectarían su rendimiento. Por otro lado, hacer esfuerzos para evitar la experiencias emocionales negativas en el salon de clases no sería el foco del problema, sino mas bien se debe centrar esfuerzos en desarrollar o reforzar la autoestima de los estudiantes porque las experiencias emocionales es donde alli impactan significativamente y este luego en el rendimiento.

Y respecto a las experiencias emocionales positivas, como la autoestima resultó ser mediador parcial complementaria, entonces se refuerza el hallazgo de que la autoestima participa en la mejora del rendimiento académico. Estos resultados confirman una vez mas que las experiencias emocionales positivas favorecen el buen rendimiento academico y éste se mejora con la participación de la autoestima. Entonces, la literatura que muestra la inconsistencia de que las emociones como es el caso del alivio, orgullo y relajación afectan negativamente al rendimiento académico (Wu & Yu, 2022) puede ser causado por otras variables subyacentes moderadoras que están ocasionando ello.

7.2 Moderación de la edad

Del análisis multigrupo se demuestra que el modelo presenta invarianza parcial, es decir; entre los grupos de estudio clasificados por edad, Grupo 1 (estudiantes de 9 a 12 años)

13

y grupo 2 (de 13 a 17 años) las hipótesis de moderación no se cumplieron en su totalidad, solo existe diferencia significativa en una hipótesis: “La edad modera la relación entre la experiencia emocional negativa y la autoestima”. Por presentar valores de coeficientes path mayores en el grupo 2 que el grupo 1, para dicha hipótesis se puede referir que los alumnos del Grupo 2 son más vulnerables a las emociones negativas en el detrimento de la autoestima en comparación con el grupo 1. Con ello se confirma lo que la literatura refiere que la edad juega un rol moderador y la etapa de la adolescencia es más inestable en la autoestima (Roller & Steinberg, 2020; Orth & Robins, 2014; Xu, 2024; Wu & Yu, 2022; Dybro Liengaard, 2024). Por otro lado, se reporta que la etapa de la adolescencia es la etapa más susceptible a los factores externos (Guo et al., 2024). El hecho de que el resto de hipótesis de moderación no resultaran significativas entre los grupos sugiere que deben existir otros factores subyacentes que están afectando el cumplimiento teórico.

8 Implicancias teóricas y prácticas

A nivel teórico la investigación contribuye a la extensión de la teoría de valor-control de Pekrun agregando en la relación de la experiencia emocional y el rendimiento académico la variable mediadora de la autoestima indicando que juega un rol parcial; Por otro lado, permite confirmar la sinergia de la Teoría Valor Control y la Teoría de la Autoeficacia para una mejor comprensión de la asociación de las experiencias emocionales positivas y negativas con la autoestima en contexto académico. A su vez, se agrega a la literatura que la edad tiene un efecto moderador parcial en el modelo de estudio, solo modera significativamente en la relación de emociones negativas y autoestima, para el resto del modelo no es significativo.

Esta investigación aporta datos significativos al campo práctico de la psicología educativa en América Latina, demostrando que las emociones tanto positivas como negativas impactan en el rendimiento académico a través de mecanismos afectivos como la autoestima. Estos resultados pueden guiar a educadores y psicólogos educativos a diseñar

intervenciones sobre de fortalecimiento y desarrollo de autoestima en estudiantes. La literatura refiere que las intervenciones o programas educativos son utiles y necesarios para fortalecer el bienestar socioemocional de los estudiantes, fortalecer su autoestima y así mejorar los logros de aprendizaje (Xu, 2024; Acosta-Román et al., 2024). Además, se puede considerar en proximas investigaciones otras variables moderadoras como nivel socioeconómico, apoyo familiar, autoconfianza entre otras que permitirían clarificar aun mas las inconsistencias reportadas en las brechas de estudio. Por el lado de resultados de la moderación, las instituciones educativas pueden observar que el grupo de adolescentes (13 a 17 años) presentan mayor vulnerabilidad al impacto de las experiencias emocionales negativas sobre su autoestima. Esto les invita al fomento del diseño de programas educativos centrados en fortalecer la autoestima durante la adolescencia como parte del desarrollo emocional y cognitivo, así como lo refieren algunos autores al indicar que se debe implementar programas preventivos basados en la regulación emocional y el aprendizaje socioemocional dentro del currículo escolar (Nieto-Carracedo et al., 2024). Las intervenciones psicoeducativas focalizadas promueven resiliencia y autoeficacia emocional en una etapa crucial del desarrollo, donde los jóvenes son más susceptibles a influencias externa (Yan et al., 2024).

9 Limitaciones y futuras investigaciones

A pesar de las contribuciones significativas, este estudio presenta limitaciones. En primer lugar, el diseño de investigación transversal empleado impide establecer relaciones de causa y efecto de manera concluyente, pues solo permite observar asociaciones en un momento específico. Además, aunque el modelo PLS -SEM sugiere una dirección de las relaciones entre variables, la naturaleza del modelo no puede ser probada con total certeza. En segundo lugar, la muestra se limitó a una región del Perú lo que limita la generalización de los resultados. Los factores socioeconómicos, culturales de la zona podrían influir en las dinámicas emocionales y de aprendizaje lo que podría variar en otros contextos geográficos. Por ello se recomienda realizar estudios longitudinales para examinar el desenvolvimiento de

la autoestima y las emociones a lo largo del tiempo, a su vez, sería importante expandir la muestra a otras regiones o diferentes países latinoamericanos para realizar una comparación transcultural e identificar si los hallazgos son universales o están condicionados por factores culturales específicos. Por otro lado, se podría incluir variables adicionales como el apoyo social, nivel socioeconómico y estrés familiar que pueden influir en las dinámicas emocionales y de aprendizaje. También se recomendaría desarrollar estudios de intervención que evalúen el impacto de programas de fortalecimientos de la autoestima y la resiliencia en el rendimiento académico. Estas sugerencias buscan establecer un programa de investigación más amplio que no solo analice, sino que transforme los entornos educativos promoviendo un ambiente que promueva el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes.

10 Conclusión

Finalmente, se puede concluir en lo siguiente; los hallazgos de este estudio confirman que la autoestima es un mediador significativo en la relación entre las experiencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica de Perú. Se considera que la mediación de la autoestima es parcial con las emociones positivas frente al rendimiento académico, lo que implica que existen factores subyacentes a parte de la autoestima que afectan a dichas emociones frente al rendimiento académico. Se confirma a su vez, que las emociones positivas favorecen de manera directa al rendimiento académico y con la autoestima presente se genera un refuerzo positivo y significativo. Respecto a las emociones negativas frente al rendimiento académico la mediación es total, es decir, el rendimiento académico de los estudiantes frente a las emociones negativas depende en forma significativa de la autoestima. Es decir, las emociones negativas no afectan al rendimiento académico de manera directa, pero si con la autoestima, por tanto, resulta necesario fortalecer la autoestima de los estudiantes. Este hallazgo destaca la importancia de la salud psicológica para el éxito académico. Los gobiernos, los colegios y las familias deben reconocer que las intervenciones centradas en el desarrollo de la autoestima podrían ser más eficientes para el rendimiento académico que aquellas que solo se dedican a la

gestión y control de emociones. Por consiguiente, una metodología integral que priorice el bienestar psicológico de los estudiantes es esencial para afrontar desafíos en el ámbito educativo.

De la moderación de la edad, se concluye que la edad solo presenta diferencias en la relación entre las experiencias emocionales negativas y la autoestima. Los adolescentes entre 13 y 17 años muestran mayor vulnerabilidad de la autoestima frente a las experiencias emocionales negativas y respecto a las otras hipótesis de moderación se puede concluir que son homogénea entre niños y adolescentes. Esta reflexión destaca la importancia de planificar acciones diferenciadas tanto para niños de 9 a 12 años como para los adolescentes de 13 a 17 años, son necesarios programas que resguarden su autoestima frente a las experiencias emocionales negativas.

11 Referencias

- Acosta-Román, M., Saldaña-Chafloque, C. F., Torres-Huamaní, J., Álvarez Reyes, J. C., Vasquez-Salazar, A. G., & Garcia-Curo, G. (2024). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios de una región pobre del Perú. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 34, 131–148. <https://doi.org/10.18172/con.5985>
- Awais, M., Ali, A., Khattak, M. S., Arfeen, M. I., Chaudhary, M. a. I., & Syed, A. (2023). Strategic Flexibility and organizational Performance: Mediating role of innovation. *SAGE Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231181432>
- Atienza, F. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista De Psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1), 29–42.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. WH Freeman.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2018). Factor Analysis. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social*

Sciences (2nd ed., pp. 98–122). Routledge. [https://doi.org/10.4324/9781315755649-](https://doi.org/10.4324/9781315755649-8)

[8](#)

Casey, B. J. (2015). Beyond Simple Models of Self-Control to Circuit-Based Accounts of Adolescent Behavior. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 295–319.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015156>

Carroza-Pacheco, A. M., León-Del-Barco, B., & Molleda, C. B. (2025). Academic performance and resilience in secondary education students. *Journal of Intelligence*, 13(5), 56. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050056>

Creswell J, Creswell D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Chue, K. L., & Lim, M. L. (2024). Optimism and perseverance: Examining interrelations with test anxiety and academic achievement. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101196. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101196>

Dybro Liengaard, B. (2024). Measurement invariance testing in partial least squares structural equation modeling. *Journal of Business Research*, 177, 114581. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114581>

Escrivá-Martínez, T., Molinari, G., Ciudad-Fernández, V., Corno, G., & Baños, R. (2024). A validation study of the State Self-Esteem Scale-20 (SSES-20) and the State Self-Esteem Scale-6 (SSES-6) in a Spanish-speaking sample. *Anales De Psicología*, 41(1), 29–40. <https://doi.org/10.6018/analesps.603481>

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160. <https://doi.org/10.3758/brm.41.4.1149>

- Fuller, C. M., Simmering, M. J., Atinc, G., Atinc, Y., & Babin, B. J. (2016). Common methods variance detection in business research. *Journal of Business Research*, 69(8), 3192–3198. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.008>
- Guo, X., Wu, S., Dong, W., Zhang, Y., Su, Y., & Chen, C. (2024). The Effect of Bullying Victimization on Adolescent Non-Suicidal Self-Injury: The Mediating Roles of Alexithymia and Self-Esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 783–797. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S450195>
- Hair., J. F., M. Hult, G. T., M. Ringle, C., Sarstedt, M., Otto-von-Guericke, Castillo Apraiz, J., Cepeda Carrión, G. A., Roldán, J. L. (2021). *Manual de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd Edition). OmniaScience. <https://doi.org/10.3926/oss.37>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1–2), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>
- Hair, J. F., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/mtp1069-6679190202>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Khalilzadeh, J., & Tasci, A. D. A. (2017). Large sample size, significance level, and the effect size: Solutions to perils of using big data for academic research. *Tourism Management*, 62, 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2017.03.026>
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (Fourth edition). The Guilford Press.

León García, D. C. (2024). La autoestima en los adolescentes de centros educativos: revisión teórica. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.11169222>

Liu, H., Li, J., Feng, X., Liang, R., Qi, Y., & Zhang, J. (2025). Relationship between sense of coherence and professional identity in nursing students: the chain mediating effect of academic emotion and self-esteem. *BMC Nursing*, 24(1), 556. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03174-x>

Muñoz Alcívar, M. L., Costa Cordero, A. G., Olmedo Cagua, N. C., Bravo Anzules, D. R., & Solís Vera, A. C. (2025). La autoestima y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1587–1602. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15921

Newar, R., Gupta, R. K., Krishnan, R. G., Shekhawat, K., & Walia, Y. (2025). Self-esteem as a mediator of the relationship between imposter phenomenon and academic performance among college students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2496449>

Nieto-Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., & Igartua, J.-J. (2024). Emotional Intelligence and Academic Achievement Relationship: Emotional Well-being, Motivation, and Learning Strategies as Mediating Factors. *Psicología Educativa*, 30(2), 67–74. <https://doi.org/10.5093/psed2024a7>

Nitzl, C., Roldan, J. L., & Cepeda, G. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data Systems*, 116(9), 1849–1864. <https://doi.org/10.1108/imds-07-2015-0302>

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Padros-Blazquez, F., Reynoso González, O. U., & Martínez-Medina, M. P. (2023). Estudio psicométrico de la escala de Afecto Positivo y Negativo para niños y adolescentes (PANAS-N) en población mexicana. *CES Psicología*, 16(3), 84–96. <https://doi.org/10.21615/cesp.6974>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 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(3), 83. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Qi, M., Liu, W., Li, M., Wang, G., & Liu, B. (2025). The impact of achievement emotions on learning performance in online learning context: a meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1599543. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1599543>
- Rana, V., Dangwal, P., & Mishra, P. C. (2025). Augmenting Trait Meta-Mood: An Intervention to Enhance Psychological Well-being and Academic Achievement in

Adolescents. *Annals of Neurosciences*, 32(1), 29–37.

<https://doi.org/10.1177/09727531231194898>

Rey Manzano, P. (2024). Autoestima y estrategias de afrontamiento en alumnado con altas capacidades. *Talincrea: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 10(2), 3–16.

<https://doi.org/10.32870/talincrea.v10i2.16>

Roller, M., & Steinberg, D. (2020). The distributional effects of early school stratification—Non-parametric evidence from Germany. *European Economic Review*, 125, 103422.

<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103422>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press

Sandín, B. (2003). Escalas Panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2).

<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>

Sarstedt, M., Henseler, J., & Ringle, C. M. (2011). Multigroup Analysis in Partial Least Squares (PLS) Path Modeling: Alternative Methods and Empirical Results. In M. Sarstedt, M. Schwaiger, & C. R. Taylor (Eds.), *Advances in International Marketing* (Vol. 22, pp. 195–218). Emerald Group Publishing Limited.

[https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2011\)0000022012](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2011)0000022012)

Shi, Q., Ma, Q., & Guo, X. (2025). The Influence of Family Functioning on College Students' Achievement Goals: The Mediating Role of Self-Esteem. *Iranian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.18502/ijph.v54i5.18633>

Simonič, B., & Osewska, E. (2023). Emotional Experience and Consequences of Growing Up in a Family with Alcoholism in Adult Children of Alcoholics. *The Person and the Challenges the Journal of Theology Education Canon Law and Social Studies Inspired by Pope John Paul II*, 13(1), 63–81. <https://doi.org/10.15633/pch.13105>

- Thomas, A. K., & Wulff, A. N. (2024). What the Acute Stress Response Suggests about Memory. *Topics in Cognitive Science*, 16(4), 691–706.
<https://doi.org/10.1111/tops.12664>
- Wu, R., & Yu, Z. (2022). Exploring the effects of achievement emotions on online learning outcomes: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 977931.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977931>
- Wu, X., Qi, J., & Zhen, R. (2021). Bullying Victimization and Adolescents' Social Anxiety: Roles of Shame and Self-Esteem. *Child Indicators Research*, 14(2), 769–781.
<https://doi.org/10.1007/s12187-020-09777-x>
- Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. *Scientific Reports*, 14(1), 24705. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5>
- Yan, Y., Zhang, J., & Lu, N. (2024). Adverse childhood experiences and self-esteem among adolescents: The role of social capital and gender. *Journal of Adolescence*, 96(7), 1539–1554. <https://doi.org/10.1002/jad.12361>
- Yang, Y., Peng, W., & Chen, G. (2025). Effects of achievement emotions on L2 writing performance in argumentative tasks with different complexity levels. *Language Awareness*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09658416.2025.2545776>
- Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206.
<https://doi.org/10.1086/651257>
- Zhao, B., Deng, X., & Zhou, Z. (2025). Connection between college students' sports activities, depression, and anxiety: the mediating role of self-esteem. *BMC Psychology*, 13(1), 499. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02838-2>

Zhenrong, S., Yuntong, Y., Yanhong, L., & Bin, Z. (2023). Self-consciousness and grit in rural adolescents: Moderation by self-esteem and mediation by achievement motivation. *Journal of Psychology in Africa*, 33(3), 221–228.

<https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2195716>

Ziegler, M., Kemper, C.J., Kruey, P. (2014). Short Scales – Five Misunderstandings and Ways to Overcome them. *J. Individ. Differ*, 35(4), 185–189.

<https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000148>.

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω H: Their Relations with Each Other and Two Alternative Conceptualizations of Reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123–133.

<https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>