GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Apuntes de Psicología (2026) 44(3) 185-194

Apuntes de Psicología

https://www.apuntesdepsicologia.es • ISSN 0213-3334 • eISSN 1989-6441

Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental

Universidad de Cádiz
Universidad de Córdoba
Universidad de Huelva
Universidad de Sevilla

Artículo

Perfiles Afectivos, Inteligencia Emocional y Gestión del Tiempo en Estudiantes Universitarios

Fernando Gordillo-León[1,2] y Ángel De Juanas-Oliva[1]

[1]Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
[2]Universidad de Salamanca, Salamanca (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 08/09/2025
Aceptado: 07/10/2026

Palabras clave:
Afecto positivo
Afecto negativo
Estudiantes universitarios
Intervenciones psicoeducativas
Inteligencia emocional

RESUMEN

Introducción: El afecto positivo (AP) y el afecto negativo (AN) configuran patrones individuales que pueden mantener relaciones específicas con recursos relevantes para la adaptación académica, como la inteligencia emocional y la gestión del tiempo. **Método:** Con el objetivo de examinar estas relaciones, se realizó una investigación en la que participaron 233 estudiantes universitarios que completaron el *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) y el *Time Management Behavior Questionnaire for University Students* (TMBQ). Se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos mediante el método de Ward, identificándose cuatro perfiles afectivos: AP menor–AN menor, AP menor–AN mayor, AP mayor–AN mayor y AP mayor–AN menor. **Resultados:** Los resultados mostraron configuraciones específicas de los perfiles en la regulación afectiva y del tiempo. El perfil de menor AP y mayor AN presentó las mayores dificultades emocionales y de gestión temporal, mientras que el perfil de mayor AP y menor AN mostró el patrón más adaptativo. **Discusión:** Los resultados respaldan la utilidad de analizar conjuntamente el AP y el AN para comprender la heterogeneidad emocional y autorregulatoria del alumnado universitario y orientar intervenciones psicoeducativas ajustadas a distintos perfiles afectivos.

Affective Profiles, Emotional Intelligence, and Time Management in University Students

Keywords:
Positive affect
Negative affect
University students
Psychoeducational interventions
Emotional intelligence

ABSTRACT

Introduction: Positive affect (PA) and negative affect (NA) form individual patterns that may be associated in specific ways with resources relevant to academic adjustment, such as emotional intelligence and time management. **Method:** To examine these relationships, a study was conducted with 233 university students completed the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), and the Time Management Behavior Questionnaire for University Students (TMBQ). A hierarchical cluster analysis using Ward's method identified four affective profiles: lower PA–lower NA, lower PA–higher NA, higher PA–higher NA, and higher PA–lower NA. **Results:** The results revealed distinct patterns across profiles in affect regulation and time managemet. The lower PA–higher NA profile showed the greatest emotional and time-management difficulties, whereas the higher PA–lower NA profile displayed the most adaptive pattern. **Discussion:** These findings support the usefulness of examining PA and NA jointly to better understand emotional and self-regulatory heterogeneity among university students and to inform psychoeducational interventions tailored to different affective profiles.

Citar como: Gordillo-León, Fernando, y De Juanas-Oliva, Ángel (2026). Perfiles afectivos, inteligencia emocional y gestión del tiempo en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 44*(3), 185-194. https://doi.org/10.70478/apuntes.psi.2026.44.19

Autor y e-mail de correspondencia: Ángel De Juanas-Oliva, adejuanas@edu.uned.es

Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

La etapa universitaria implica afrontar demandas académicas, sociales y personales que requieren recursos emocionales y autorregulatorios adecuados. En este contexto, durante los últimos años ha aumentado el interés por el desarrollo de las competencias emocionales del estudiantado (Lagos et al., 2025). Una parte de este interés se ha centrado en el afecto, entendido a partir de dos dimensiones relativamente independientes: el afecto positivo (AP) y el afecto negativo (AN). Ambas dimensiones se han relacionado con variables relevantes del funcionamiento académico, como el rendimiento, la motivación y el compromiso (González-Arias et al., 2025; Rodríguez-Muñoz et al., 2021). La evidencia científica reciente muestra que las emociones académicas positivas se asocian positivamente con el rendimiento académico y la motivación, mientras que las emociones negativas presentan, en términos generales, asociaciones negativas con ambos resultados, aunque sus efectos pueden variar en función del tipo de emoción y de determinadas características del contexto académico (Xie et al., 2025). En el mismo sentido, el AP mantiene una asociación directa y positiva con los resultados académicos, mientras que el AN presenta relaciones más complejas, dependientes de su intensidad y del contexto (Gordillo-León et al., 2026a). Esta complejidad ha favorecido el interés por considerar ambas dimensiones de manera conjunta. Desde esta perspectiva, distintas combinaciones de AP y AN pueden configurar perfiles afectivos diferenciados, asociados con distintas formas de adaptación psicológica, regulación emocional y bienestar (Orri et al., 2017). Sin embargo, el estudio de estos perfiles en población universitaria y, especialmente, de su relación con recursos emocionales y autorregulatorios relevantes para el funcionamiento académico continúa siendo relativamente escaso.

Entre estos recursos, la inteligencia emocional (IE) ocupa un lugar destacado. Desde el modelo de habilidad, la IE se refiere a un conjunto de capacidades relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de la información emocional (Mayer et al., 2016). En el ámbito de la IE percibida, dimensiones como la atención, la claridad y la reparación emocional permiten examinar cómo las personas atienden a sus estados afectivos, los comprenden y los regulan. La evidencia metaanalítica muestra que la IE se relaciona significativamente con el rendimiento académico y aporta capacidad explicativa adicional a factores como la inteligencia cognitiva y la responsabilidad (MacCann et al., 2020). Esta relación puede producirse a través de diversos mecanismos psicológicos. Así, se han descrito asociaciones de la IE con el autoconcepto académico, la regulación emocional, el afrontamiento del estrés y distintos procesos de autorregulación (Ubago-Jimenez et al., 2024), así como con mayores niveles de *engagement* y menores niveles de *burnout* (Ruiz-Ortega et al., 2025).

Del mismo modo, una mayor IE se ha relacionado con un mayor bienestar emocional y motivación, así como con la utilización de estrategias de aprendizaje más eficaces, variables que, a su vez, se vinculan con un mejor desempeño académico (Nieto-Carracedo et al., 2024). Sin embargo, las dimensiones de la IE no parecen relacionarse de forma homogénea con el ajuste psicológico. Una elevada atención emocional puede asociarse con mayor malestar cuando no se acompaña de suficiente claridad y regulación, mientras que estas últimas se vinculan de manera más consistente con un mejor bienestar, funcionamiento social y salud mental (Acebes-Sánchez et al., 2025; Fernández-Berrocal y Extremera, 2016). Por otro lado, estrategias específicas de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva, se han asociado con mayores niveles de aprendizaje autorregulado y una mejor planificación del estudio (Peistaraite y Clark, 2020). En conjunto, estos datos sugieren que las consecuencias de la experiencia afectiva pueden depender, al menos en parte, de los recursos disponibles para comprenderla y regularla.

Junto con estos recursos emocionales, la gestión del tiempo (GT) constituye un componente conductual relevante de la autorregulación académica. En estudiantes universitarios, comprende procesos como el establecimiento de objetivos y prioridades, el empleo de herramientas de planificación y organización y la percepción de control sobre el propio tiempo (García-Ros y Pérez-González, 2012). Relacionado con la GT, la procrastinación académica se caracteriza por el aplazamiento innecesario de actividades de estudio previstas, incluso cuando la persona es consciente de su importancia o de las posibles consecuencias negativas de retrasarlas. Este comportamiento se ha conceptualizado ampliamente como una dificultad en los procesos de autorregulación y se ha relacionado específicamente con problemas en la GT. En estudiantes, una peor gestión del tiempo se asocia con mayores niveles de procrastinación, mientras que una gestión más eficaz del tiempo se relaciona con una menor tendencia a posponer las tareas académicas (Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar, 2023; Asikainen et al., 2024; Wei et al., 2026). Además, una menor planificación y un seguimiento más deficiente del tiempo se han asociado con mayores niveles de procrastinación, que a su vez se relacionan con indicadores de malestar psicológico, como ansiedad, depresión y estrés (Faure-Carvallo et al., 2025; Wong y Lai, 2025).

Por tanto, y en términos generales, la investigación muestra que una gestión más eficaz del tiempo se relaciona con un mayor bienestar y mejores resultados académicos (Patzak et al., 2025; Young et al., 2024). Más allá de la planificación objetiva de las tareas, también resulta relevante la experiencia subjetiva del uso del tiempo. En este sentido, se ha propuesto que utilizarlo de forma coherente con los propios valores, mantener un equilibrio entre actividades y experimentar una adecuada percepción de control pueden contribuir a explicar la relación entre una perspectiva temporal equilibrada y el bienestar (Osin y Boniwell, 2024).

La IE y la GT representan, por tanto, dos conjuntos de recursos complementarios: el primero vinculado principalmente con la comprensión y regulación de la experiencia emocional, y el segundo con la organización y regulación de la conducta académica. Consideradas conjuntamente, estas evidencias apuntan a que el afecto, la IE y la GT forman parte de un entramado de procesos emocionales y autorregulatorios relacionados con la adaptación del estudiantado universitario. Además, ambas clases de recursos parecen guardar cierta relación entre sí. Bahadir (2018) encontró una asociación positiva y estadísticamente significativa entre IE y GT. A pesar de estas relaciones, la investigación disponible es todavía escasa y se ha centrado principalmente en analizar asociaciones promedio entre dimensiones. Este enfoque puede dificultar la identificación de subgrupos de estudiantes que presenten combinaciones afectivas cualitativamente distintas. Frente a ello, un enfoque centrado en la persona permite considerar conjuntamente los niveles de AP y AN e identificar configuraciones afectivas

que pueden asociarse con perfiles diferenciados de recursos emocionales y conductuales (e.g., Gordillo-León et al., 2026b). Desde esta perspectiva, un mayor AP junto con un menor AN podría corresponder a un patrón comparativamente más adaptativo, mientras que la combinación de menores niveles de AP y mayores niveles de AN podría asociarse con una mayor vulnerabilidad. Sin embargo, otras configuraciones pueden mostrar patrones menos lineales. En particular, la presencia de AN no implica necesariamente un funcionamiento desadaptativo en todos los casos, ya que determinados niveles de afectividad negativa podrían, bajo ciertas condiciones, favorecer la alerta, la activación o la movilización de recursos (Almulla, 2024; Barker et al., 2016). Analizar estas configuraciones en relación con la IE y la GT puede, por tanto, ofrecer una comprensión más precisa de la heterogeneidad del funcionamiento universitario y proporcionar una base empírica para el diseño de intervenciones psicoeducativas diferenciadas, orientadas tanto a la regulación emocional como a la planificación y la autorregulación académica.

El objetivo de esta investigación fue identificar perfiles afectivos diferenciados a partir de la combinación de AP y AN, y analizar su asociación con recursos emocionales y autorregulatorios relevantes en el estudiantado universitario.

En concreto, se planteó: (1) identificar perfiles afectivos mediante un análisis de conglomerados basado en las puntuaciones de AP y AN y examinar la estabilidad de la solución obtenida; (2) analizar las diferencias entre dichos perfiles en las dimensiones de IE —atención, claridad y reparación emocional—; y (3) examinar sus diferencias en las dimensiones de GT —objetivos, herramientas, control y organización—. Sobre esta base, se formularon las siguientes hipótesis:

- H1. Se esperaba que el perfil caracterizado por mayores niveles de AP y menores de AN mostrara el patrón más adaptativo, con mayores puntuaciones en claridad y reparación emocional y en las dimensiones de GT;
- H2. Se esperaba que el perfil caracterizado por menores niveles de AP y mayores de AN presentara el patrón de mayor vulnerabilidad, con menores recursos de IE y una gestión del tiempo menos eficaz.
- H3. Se esperaba que los perfiles correspondientes a combinaciones mayores de AP y AN y menores de ambos afectos mostraran configuraciones diferenciadas e intermedias de IE y GT, reflejando que la combinación conjunta de AP y AN aporta información adicional respecto a la consideración aislada de cada dimensión afectiva.

Método

Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la participación voluntaria del alumnado disponible en los cursos seleccionados. En concreto, participaron inicialmente 248 estudiantes universitarios, que cursaban primero y segundo curso del Grado de Psicología en la Universidad de Salamanca (España). Como criterios de inclusión, se establecieron: estar matriculado en los primeros cursos del grado, poseer un dominio adecuado del español para la correcta comprensión de los instrumentos y pertenecer a un contexto cultural homogéneo, operativizado como nacionalidad española. Como criterios de exclusión, se consideraron: la participación en programas de movilidad internacional y la presencia de edades por encima de 25 años, por estar fuera del rango donde se sitúa el 73.2% del alumnado universitario (Ministerio de Universidades, 2024), con el fin de garantizar la homogeneidad evolutiva de la muestra y evitar la influencia de trayectorias académicas o vitales no comparables. Tras aplicar estos criterios, la muestra final quedó constituida por 233 participantes (85% mujeres), con edades comprendidas entre 18 y 24 años (M = 18.47; DE = .81). En concreto, se excluyeron 11 participantes pertenecientes a programas de movilidad internacional, así como cuatro participantes por presentar edades fuera del rango establecido (27, 30, 34 y 55 años). No se registraron datos incompletos, ya que el cuestionario fue administrado mediante un formulario online que requería la respuesta a todos los ítems para poder avanzar. En cuanto a la distribución por sexo, la elevada proporción de mujeres en la muestra es consistente con la marcada feminización del grado en Psicología en el contexto universitario español, donde aproximadamente el 75% del alumnado de nuevo ingreso son mujeres (CRUE Universidades Españolas, 2024).

Instrumentos

El *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al., 1988) es un cuestionario compuesto por dos dimensiones independientes, cada una integrada por 10 ítems, que permiten estimar los niveles de AP y AN. Los participantes indicaron el grado en que han experimentado cada estado emocional durante el último mes utilizando una escala Likert de 5 puntos, que oscila entre 1 (*Muy poco o nada*) y 5 (*Extremadamente*). En la presente investigación se utilizó la adaptación española del instrumento realizada por Sandín et al. (1999), que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en población española, incluyendo una estructura bifactorial consistente y adecuados índices de fiabilidad y validez. La fiabilidad obtenida con los datos de esta investigación fue de ω = .84 para el AP y ω = .85 para el AN.

La *Trait Meta-Mood Scale* en su versión abreviada de 24 ítems (TMMS-24; Salovey et al., 1995; adaptación española de Fernández-Berrocal et al., 2004) se empleó para medir la IE percibida. El instrumento es un autoinforme compuesto por 24 afirmaciones organizadas en tres componentes: Atención Emocional (p. ej., *"Presto mucha atención a cómo me siento"*), Claridad Emocional (p. ej., *"A menudo puedo definir cómo me siento"*) y Reparación Emocional (p. ej., *"Aunque a veces me siento triste, generalmente tengo una visión optimista"*). Cada dimensión está integrada por 8 ítems, que los participantes valoran en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). La fiabilidad obtenida con los datos de esta investigación fue de ω = .85 para la dimensión de atención, ω = .89 para la dimensión de claridad, y ω = .83 para la dimensión de reparación.

Time Management Behavior Questionnaire for University Students (Macan et al., 1990). Adaptación española validada por García-Ros y Pérez-González (2012), cuya estructura factorial confirma cuatro subescalas con adecuadas propiedades psicométricas. En la adaptación española, la dimensión, establecimiento de objetivos y prioridades, evalúa la disposición del estudiante para seleccionar y priorizar tareas académicas, está compuesta por

12 ítems, presenta un rango de respuesta entre 10 y 60, y muestra una consistencia interna de α = .84. La subescala, herramientas para la GT, mide el uso de técnicas vinculadas a una gestión eficaz del tiempo —como llevar agenda, elaborar listas o verificar tareas completadas—, incluye 11 ítems, con un rango de 9-45 y un alfa de .79. La subescala, percepción de control del tiempo, mide el grado en que el estudiante percibe controlar de manera efectiva su tiempo; debido a su naturaleza inversa, puntuaciones altas reflejan sensación de falta de control, acumulación de tareas triviales o asunción excesiva de responsabilidades. Está compuesta por 8 ítems, con un rango de 8–40 y un α = .71. La dimensión, preferencias por la organización, evalúa la tendencia a trabajar con planificación previa y a mantener entornos de estudio estructurados; consta de 5 ítems, con un rango de 5 a 25 y una consistencia interna de α = .71. La fiabilidad obtenida con los datos de esta investigación fue de ω = .79 para objetivos, ω = .79 para herramientas, ω = .81 para control, y ω = .70 para organización.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo a lo largo del primer cuatrimestre de 2026, mediante un cuestionario en línea distribuido en *Google Forms*. Los participantes completaron el formulario en horario de clase: (1) *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS), para evaluar el AP y el AN; (2) *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), para medir la IE percibida; (3) *Time Management Behavior Questionnaire for University Students* (TMBQ), para medir la GT. Todos los participantes fueron reclutados de forma voluntaria y firmaron un consentimiento informado para participar en el estudio. Todos los procedimientos realizados en este estudio con participantes humanos cumplieron las normas éticas del comité de investigación institucional y/o nacional, así como los principios de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores modificaciones, o normas éticas comparables. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Salamanca (código 1281).

Diseño y Análisis de Datos

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, de carácter exploratorio y comparativo. El objetivo fue identificar perfiles diferenciados de afectividad a partir de las puntuaciones de afecto AP y AN y, posteriormente, examinar las diferencias entre los perfiles obtenidos en variables no utilizadas para su formación. En concreto, se analizaron las dimensiones de inteligencia emocional evaluadas mediante el TMMS-24 y las dimensiones de gestión del tiempo evaluadas mediante el TMBQ. La muestra estuvo constituida por 233 participantes. Los análisis se realizaron mediante IBM SPSS Statistics, versión 30.

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio. A continuación, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos a partir de las puntuaciones de AP y AN del PANAS. Se aplicó el método de Ward, empleando la distancia euclídea al cuadrado como medida de disimilitud. Para determinar el número de conglomerados se examinaron las soluciones de dos, tres y cuatro grupos atendiendo conjuntamente a criterios estadísticos y de interpretabilidad teórica. Como medida de evaluación interna se calculó el índice medio de silueta sobre las pertenencias a los conglomerados obtenidas mediante el análisis jerárquico de SPSS. Utilizando la distancia euclídea al cuadrado, los valores medios de silueta fueron .557, .390 y .419 para las soluciones de dos, tres y cuatro conglomerados, respectivamente.

Aunque la solución de dos conglomerados presentó la mayor cohesión y separación según el índice de silueta, se retuvo la solución de cuatro grupos por su mayor utilidad sustantiva para los objetivos del estudio, al permitir identificar configuraciones cualitativamente diferenciadas de AP y AN, con una interpretación psicológica coherente y tamaños grupales adecuados y relativamente equilibrados. Los cuatro perfiles estuvieron constituidos por 66 (28,3%), 61 (26,2%, 60 (25,8% y 46 (19,7%) participantes, respectivamente. La selección de la solución de cuatro conglomerados se fundamentó en la consideración conjunta de la diferenciación teórica de los perfiles, su interpretabilidad psicológica y la adecuación de sus tamaños, en consonancia con el objetivo de examinar configuraciones diferenciadas de AP y AN. Como comprobación adicional de la estabilidad de la clasificación entre procedimientos, se realizó un análisis de k-medias con cuatro conglomerados, utilizando como centros iniciales los centroides obtenidos mediante el método de Ward. Además, como análisis complementario para caracterizar la configuración interna de los perfiles identificados, se realizó un ANOVA mixto 4 × 2 sobre las puntuaciones tipificadas de afecto. El perfil afectivo se introdujo como factor intersujetos con cuatro niveles y el tipo de afecto (AP y AN) como factor intrasujetos. Se examinó la interacción Perfil × Afecto, con el objetivo de determinar si la configuración relativa de AP y AN difería entre los perfiles. Este análisis se empleó para caracterizar la configuración interna de los perfiles.

Posteriormente se realizaron dos modelos lineales generales multivariantes. En el primer MANOVA se incluyeron como variables dependientes las dimensiones de IE medidas con el TMMS-24, mientras que en el segundo se incluyeron las cuatro dimensiones de GT evaluadas mediante el TMBQ. Dada la distribución desigual de hombres y mujeres entre los perfiles, el perfil afectivo y el sexo se introdujeron como factores fijos en ambos modelos. Se emplearon sumas de cuadrados tipo III, de modo que el efecto de los perfiles se estimó ajustando estadísticamente por el efecto del sexo. Antes de realizar los análisis se examinaron los supuestos para estos análisis. Las correlaciones entre las variables dependientes fueron moderadas tanto para las dimensiones de IE (r = .188–.411) como para las de GT (r = .283–.618), sin indicios de multicolinealidad. La normalidad univariada fue satisfactoria para las dimensiones de IE. En GT se observaron únicamente desviaciones puntuales en Control y Organización, que, considerando el tamaño y el relativo equilibrio de los grupos, no se consideraron suficientemente relevantes para comprometer la aplicación del análisis multivariante. Las pruebas M de Box no resultaron significativas en ninguno de los dos MANOVA (IE: M = 13.93, F = 0.76, p = .756; GT: M = 28.76, F = 0.93, p = .579), y las pruebas de *Levene* tampoco fueron significativas para ninguna de las variables dependientes (ps > .30), apoyando la homogeneidad de las matrices de varianzas-covarianzas y de las varianzas. Para evaluar los efectos multivariantes se utilizó la traza de *Pillai*. Cuando el efecto multivariante resultó significativo, se examinaron los efectos univariantes sobre cada variable dependiente y se realizaron comparaciones *post hoc* entre los perfiles con corrección de Bonferroni.

Resultados

Análisis Descriptivos, Estabilidad y Caracterización de los Perfiles

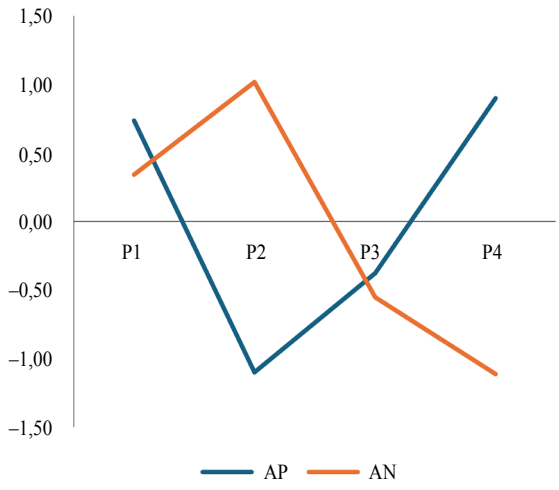
La muestra presenta niveles moderados en la mayoría de las variables evaluadas. El AP se sitúa en un nivel moderado-alto, mientras que el AN se ubica en un nivel moderado. En cuanto a la IE, las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional muestran niveles moderados, con una ligera tendencia más elevada en atención. Respecto a la GT, la orientación a objetivos refleja un nivel moderado-alto, el uso de herramientas un nivel moderado, y las dimensiones de control y organización se sitúan en niveles bajos-moderados (tabla 1).

Tabla 1
Análisis Descriptivos de las Variables Analizadas

Variables	*M*	*DE*	Rango observado	Rango posible
AFECTO				
Afecto positivo	3.36	.60	1.1-4.8	1-5
Afecto negativo	2.53	.74	1.1-4.6	1-5
INTELIGENCIA EMOCIONAL				
Atención	3.53	.69	1.9-5.0	1-5
Claridad	3.01	.74	1.5-4.9	1-5
Reparación	3.08	.72	1.4-5.0	1-5
GESTIÓN DEL TIEMPO				
Objetivos	3.39	.56	1.7-5.0	1-5
Herramientas	2.87	.67	1.2-5.0	1-5
Control	3.01	.72	1.0-5.0	1-5
Organización	2.57	.68	1.0-4.0	1-5

El análisis de k-medias con cuatro conglomerados reprodujo las cuatro configuraciones afectivas identificadas en el análisis jerárquico y mostró una elevada concordancia con este, con un 82,4 % de los participantes asignados al mismo perfil y un coeficiente kappa de Cohen de $\kappa = .766$ ($p < .001$). Por otro lado, el ANOVA mixto mostró una interacción significativa y de elevada magnitud entre el perfil (P) y el tipo de afecto, $F(3, 229) = 279.85$, $p < .001$, $\eta p^2 = .786$, indicando que la configuración relativa de AP y AN difería marcadamente entre los cuatro perfiles. Los efectos simples del perfil fueron significativos tanto para AP, $F(3, 229) = 154.68$, $p < .001$, $\eta p^2 = .670$, como para AN, $F(3, 229) = 130.41$, $p < .001$, $\eta p^2 = .631$. Las comparaciones con corrección de Bonferroni mostraron que, en AP, los perfiles 1 y 4 presentaron puntuaciones equivalentes ($p = .857$), mientras que el resto de comparaciones resultaron significativas ($ps < .001$). En AN, todos los perfiles difirieron significativamente entre sí ($ps < .001$). Al comparar AP y AN dentro de cada perfil, el AP fue significativamente superior al AN en P1 ($p < .001$) y P4 ($p < .001$), mientras que en P2 el AN fue significativamente superior al AP ($p < .001$). En P3 no se observaron diferencias significativas entre ambas dimensiones ($p = .069$). En conjunto, estos resultados caracterizan P1 como un perfil de AP y AN relativamente elevados, P2 como AP menor–AN mayor, P3 como AP y AN menores y P4 como AP mayor–AN menor (figura 1).

Figura 1
Configuración de los Perfiles Afectivos Según las Puntuaciones Tipificadas de Afecto Positivo (AP) y Afecto Negativo (AN)



Nota: Las puntuaciones se expresan en valores z. Perfil 1 = AP mayor–AN mayor; Perfil 2 = AP menor–AN mayor; Perfil 3 = AP menor–AN menor; Perfil 4 = AP mayor–AN menor.

Efectos Principales de las Diferencias Entre Perfiles en IE y GT

Los análisis mostraron un efecto significativo del factor perfil sobre las dimensiones de IE, $V = .30$, $F(9, 684) = 8.50$, $p < .0001$, $\eta p^2 = .10$, y sobre las dimensiones de GT, $V = .27$, $F(12, 681) = 5.54$, $p < .0001$, $\eta p^2 = .09$. Los efectos principales sobre las variables de manera individual pueden verse en la tabla 2.

Efectos Simples de las Diferencias Entre Perfiles en IE y GT

Inteligencia emocional. Los análisis de las diferencias entre los perfiles mostraron diferencias estadísticamente significativas en atención emocional, entre el perfil 1 y los perfiles 3 (M(i-j) = .53, $p < .001$); entre los perfiles 2 y 3 (M(i-j) = .35, $p = .024$); entre los perfiles 3 y 4 (M(i-j) = -.37, $p = .031$). En claridad emocional entre el perfil 1 y 2 (M(i-j) = .41, $p = .005$); entre los perfiles 2 y 4 (M(i-j) = -.70, $p < .001$); entre los perfiles 3 y 4 (M(i-j) = -.60, $p < .001$). En reparación emocional, se mostraron diferencias entre el perfil 2 y los perfiles 1 (M(i-j) = -.64, $p = .025$), 3 (M(i-j) = -.38, $p = .010$), y 4 (M(i-j) = -.73, $p < .001$), y entre el perfil 3 y el 4 (M(i-j) = -.36, $p = .037$) (figura 2).

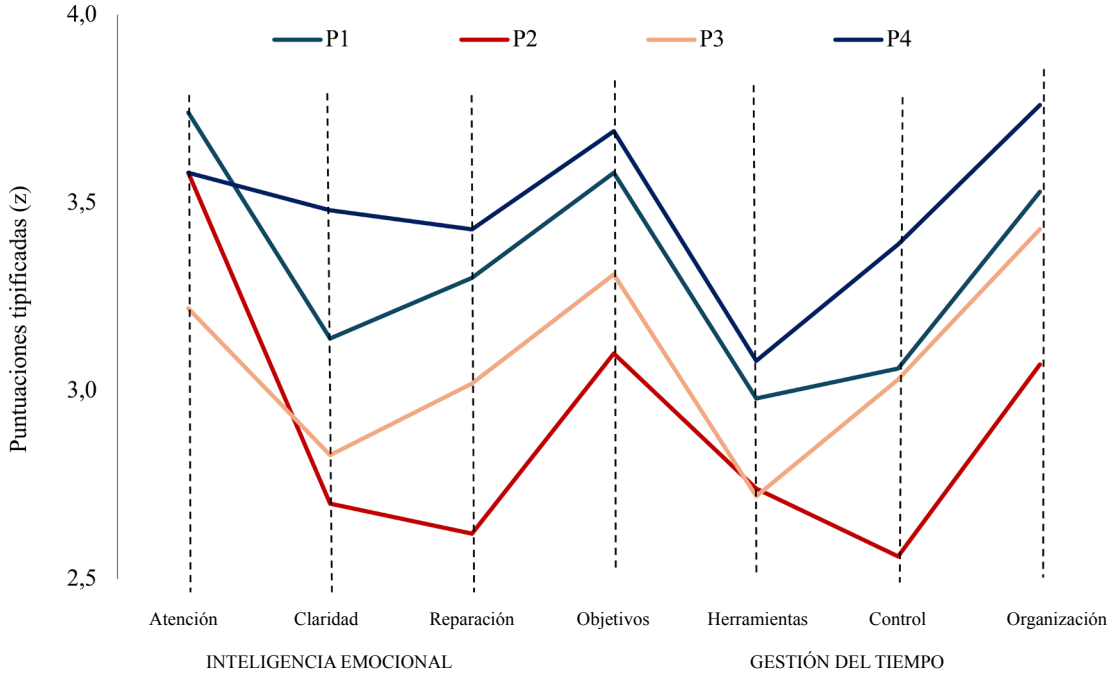
Gestión del tiempo. En objetivos, se mostraron diferencias entre el perfil 1 y los perfiles 2 (M(i-j) = $p = .51$, < .001) y 3 (M(i-j) = .28, $p = .020$); entre el perfil 2 y el 4 (M(i-j) = -.54, $p < .001$); entre el perfil 3 y el 4 (M(i-j) = -.31, $p = .018$). En herramientas, se mostraron diferencias entre el perfil 1 y el 2 (M(i-j) = .31, $p = .046$); entre el 2 y el 4 (M(i-j) = -.47, $p = .002$); entre el 3 y el 4 (M(i-j) = -.45, $p = .003$). En control se mostraron diferencias entre el perfil 1 y el 2 (M(i-j) = .51, $p < .001$); entre el 2 y los perfiles 3 (M(i-j) = -.47, $p = .001$) y 4 (M(i-j) = -.84, $p < .001$); entre los perfiles 3 y 4 (M(i-j) = -.36, $p = .038$). En organización se mostraron diferencias entre el perfil 1 y el 2 (M(i-j) = .48, $p < .001$); entre el perfil 2 y los perfiles 1 (M(i-j) = -.48, $p < .001$), 3 (M(i-j) = -.37, $p = .009$), y 4 (M(i-j) = -.71, $p < .001$); entre los perfiles 3 y 4 (M(i-j) = -.34, $p = .046$) (figura 2).

Tabla 2
Análisis de los Efectos Principales Entre Afecto Positivo y Afecto Negativo en las Variables Inteligencia Emocional y Gestión del Tiempo

	PERFILES						
AFECTO	**P1 (*n* = 66) Mayor Afectividad**	**P2 (*n* = 61) Afectividad negativa**	**P3 (*n* = 60) Menor afectividad**	**P4 (*n* = 46) Afectividad positiva**	***F***	***p***	***ηp²***
INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)							
Atención	3.74	3.58	3.22	3.58	6.91	<.001	.08
Claridad	3.14	2.70	2.83	3.48	11.18	<.001	.13
Reparación	3.30	2.62	3.02	3.43	14.09	<.001	.16
Total_IE	3.40	2.96	3.02	3.50	14.29	<.001	.18
GESTIÓN DEL TIEMPO (GT)							
Objetivos	3.58	3.10	3.31	3.60	13.03	<.001	.15
Herramientas	2.98	2.74	2.72	3.08	6.60	<.001	.08
Control	3.06	2.56	3.03	3.39	13.83	<.001	.15
Organización	3.53	3.07	3.43	3.76	11.35	<.001	.13
Total_GT	3.29	2.87	3.12	3.46	18.48	<.001	.20

Nota: las medias corresponden a medias marginales estimadas ajustadas por sexo.

Figura 2
Diferencias Entre los Perfiles en las Dimensiones de Inteligencia Emocional y Gestión del Tiempo



Nota. P1= mayor afectividad; P2 = mayor afectividad negativa; P3 = menor afectividad; P4 = mayor afectividad positiva.

Discusión

El objetivo de este estudio fue identificar perfiles afectivos a partir de la combinación de AP y AN y analizar sus diferencias en dos conjuntos de recursos relevantes para el funcionamiento universitario, como son la IE percibida y la GT. Los resultados respaldan la utilidad de considerar conjuntamente ambas dimensiones afectivas, ya que los cuatro perfiles identificados mostraron configuraciones diferenciadas en atención, claridad y reparación emocional, así como en orientación a objetivos, uso de herramientas, control y organización del tiempo. En términos generales, el perfil caracterizado por mayor AP y menor AN presentó el patrón más favorable, mientras que el perfil con menor AP y mayor AN presentó las mayores dificultades. Sin embargo, los dos perfiles restantes no se situaron simplemente en posiciones intermedias de un continuo de mayor o menor adaptación, sino que mostraron combinaciones específicas de recursos emocionales y autorregulatorios. Este resultado constituye uno de los principales argumentos a favor de un enfoque centrado en perfiles, al mostrar que la asociación del afecto con el funcionamiento

universitario depende de la configuración conjunta de AP y AN y no únicamente del nivel aislado de cada dimensión.

El patrón observado en el perfil de mayor AP y menor AN fue consistente con la hipótesis de que esta combinación representa la configuración comparativamente más adaptativa. Estos estudiantes mostraron niveles elevados de claridad y reparación emocional y un funcionamiento favorable en las distintas dimensiones de GT. Este resultado es congruente con la literatura que relaciona el AP con mayor motivación, implicación y rendimiento académico, así como con procesos que facilitan el aprendizaje (Xie et al., 2025). Los resultados permiten ampliar esta interpretación, en tanto la presencia de AP elevado no parece asociarse únicamente con una experiencia emocional más positiva, sino también con una configuración caracterizada por una mejor comprensión y regulación de los propios estados emocionales y por mayores recursos para organizar la conducta académica. Dado el carácter transversal del estudio, estas relaciones no permiten establecer una dirección causal, pero sí muestran que estos recursos tienden a coexistir dentro de una misma configuración afectiva.

En el extremo opuesto, el perfil de menor AP y mayor AN mostró el patrón de mayor vulnerabilidad. En IE destacó especialmente por sus menores niveles de claridad y reparación emocional, lo que sugiere que la dificultad no reside necesariamente en prestar poca atención a las emociones, sino en comprenderlas y regularlas eficazmente. Este matiz resulta relevante porque pone de manifiesto que la atención emocional no debería interpretarse aisladamente como un recurso adaptativo. Atender a los propios estados afectivos puede resultar insuficiente cuando no va acompañada de claridad y capacidad de reparación. En el ámbito de la GT, este perfil mostró también el funcionamiento menos favorable, particularmente en la orientación hacia objetivos y en la percepción de control sobre el tiempo. Este patrón puede resultar relevante para comprender fenómenos frecuentes en la experiencia académica, como la procrastinación. Aunque esta variable no fue evaluada directamente en el presente estudio, la literatura la ha conceptualizado como una dificultad de autorregulación estrechamente relacionada con la GT, donde una peor gestión temporal se asocia con mayores niveles de procrastinación académica (Salguero-Pazos y Reyes-de-Cózar, 2023; Asikainen et al., 2024; Wei et al., 2026). En este sentido, las menores puntuaciones observadas en orientación a objetivos y control temporal podrían señalar recursos autorregulatorios relevantes para comprender por qué determinados estudiantes presentan mayor dificultad para iniciar o mantener las tareas académicas, si bien esta posibilidad deberá examinarse en futuros estudios.

Particularmente informativo resulta el perfil caracterizado por mayor AP y AN. A pesar de presentar niveles moderados de AN, no mostró un patrón generalizado de desajuste. Por el contrario, destacó por una elevada atención emocional y mantuvo niveles comparativamente favorables de claridad y reparación, así como una adecuada orientación hacia objetivos y organización temporal. Este resultado cuestiona una interpretación según la cual el AN tendría necesariamente consecuencias desfavorables con independencia del contexto afectivo en el que aparece. La coexistencia de AP moderado parece definir una configuración cualitativamente distinta de aquella observada cuando el AN moderado se combina con menor AP. Estos resultados son congruentes con investigaciones que han señalado que determinados niveles de afectividad negativa pueden coexistir con un funcionamiento académico adecuado e incluso, en determinadas circunstancias, contribuir a procesos de alerta, movilización o persistencia (Barker et al., 2016). Sin embargo, los datos del presente estudio no permiten concluir que el AP ejerza un efecto protector ni que el AN tenga efectos beneficiosos; muestran, más prudentemente, que el significado funcional de una dimensión afectiva depende de la configuración en la que se integra.

Por su parte, el perfil con menor AP y AN presentó una configuración diferente a la del grupo de mayor vulnerabilidad. Sus niveles relativamente bajos de ambas dimensiones afectivas se acompañaron de una menor atención emocional y de puntuaciones generalmente intermedias en claridad, reparación y GT. Por tanto, este perfil no parece caracterizarse tanto por un elevado malestar como por una menor activación afectiva y una disponibilidad más moderada de determinados recursos emocionales y autorregulatorios. Esta distinción es relevante desde el punto de vista teórico, porque muestra que un nivel reducido de AN no es suficiente para definir por sí solo un patrón óptimo de funcionamiento.

En conjunto, las diferencias entre los cuatro perfiles sugieren además que las dimensiones de IE desempeñan funciones diferenciadas. La claridad y, especialmente, la reparación emocional, parecen acompañar con mayor consistencia a las configuraciones afectivas favorables, mientras que la atención presenta un patrón más complejo. El perfil con mayores niveles de AP y AN mostró una atención emocional particularmente elevada, mientras que el grupo con menor AP y AN presentó los niveles más reducidos. Estos resultados apoyan una concepción de la IE percibida como una configuración de recursos interrelacionados en la que no necesariamente más implica mejor en todas las dimensiones. La atención a los estados emocionales parece adquirir un significado diferente dependiendo de la capacidad simultánea para comprenderlos y regularlos. De este modo, los datos complementan la literatura que relaciona la IE con bienestar, motivación, estrategias de aprendizaje y desempeño académico, al mostrar que estas dimensiones pueden organizarse de manera distinta en función del perfil afectivo.

Un patrón semejante se observa en la GT. El perfil con mayor AP y menor AN mostró, globalmente, una mayor disponibilidad de recursos para establecer objetivos, utilizar estrategias de planificación, mantener la organización y percibir control sobre el tiempo, mientras que el grupo con menor AP y mayor AN presentó mayores dificultades. Los perfiles restantes mostraron configuraciones intermedias, lo que sugiere que la relación entre afectividad y GT tampoco puede reducirse a una asociación lineal simple. Esta interpretación es coherente con la consideración de la GT como un componente conductual de la autorregulación académica y con la evidencia que relaciona la planificación y la percepción de control con el bienestar y el funcionamiento académico (Patzak et al., 2025; Young et al., 2024). En particular, la percepción de control temporal parece constituir un elemento relevante para diferenciar configuraciones afectivas más y menos favorables, aunque serán necesarios diseños longitudinales para determinar la dirección de esta asociación.

Implicaciones Psicoeducativas

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados pueden contribuir a formular hipótesis sobre intervenciones psicoeducativas diferenciadas. No implican que la pertenencia a un perfil determine una intervención concreta, pero sí permiten identificar recursos potencialmente prioritarios. En el perfil de menor AP y mayor AN,

las necesidades se localizarían en la comprensión y regulación emocional y en el establecimiento de objetivos y control temporal. El fortalecimiento de estas competencias podría resultar relevante para prevenir o reducir conductas de procrastinación académica, dado que la evidencia relaciona una gestión temporal más eficaz con menores niveles de procrastinación (Asikainen et al., 2024; Wei et al., 2026).

En cambio, los estudiantes con menor AP y AN podrían beneficiarse especialmente de estrategias destinadas a favorecer la activación positiva, junto con el fortalecimiento de recursos de regulación y planificación. En el perfil de mayor AP y AN, la intervención podría orientarse más hacia una gestión funcional de la activación emocional que hacia la reducción indiscriminada del AN, mientras que en el perfil de mayor AP y menor AN tendría mayor sentido mantener y consolidar los recursos ya presentes.

Estas posibilidades son compatibles con la evidencia previa sobre intervenciones dirigidas a los procesos considerados en este estudio. Las intervenciones basadas en mindfulness han mostrado efectos sobre el malestar psicológico en estudiantes universitarios, aunque su ventaja se reduce cuando se comparan con condiciones activas, por lo que su integración dentro de programas más amplios parece una opción prudente (Dawson et al., 2020). Asimismo, existen evidencias de que las intervenciones centradas en emociones positivas pueden incrementar el bienestar y la experiencia de AP (Geschwind et al., 2011; Weytens et al., 2014), mientras que los programas específicos de GT pueden mejorar la planificación y el control temporal y asociarse con reducciones de ansiedad y mejoras en regulación emocional (Luceño-Moreno et al., 2025). En cualquier caso, la utilidad de adaptar estas intervenciones a perfiles afectivos concretos constituye una hipótesis derivada de los resultados y deberá evaluarse mediante estudios experimentales.

Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

Los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta varias limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales o determinar si los perfiles afectivos anteceden a las diferencias en IE y GT, si estos recursos contribuyen a configurar determinadas experiencias afectivas o si las relaciones son bidireccionales. Los estudios longitudinales permitirían examinar, además, la estabilidad de los perfiles y sus posibles transiciones a lo largo del curso académico. En segundo lugar, todas las variables fueron evaluadas mediante autoinformes, lo que puede incrementar la varianza compartida por el método y hacer los resultados sensibles a sesgos de respuesta.

Futuros trabajos deberían incorporar indicadores objetivos de conducta académica y rendimiento, así como otras fuentes de información. En tercer lugar, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la participación voluntaria de estudiantes de una única titulación y universidad. Este procedimiento no garantiza que la muestra sea representativa de la población universitaria y puede introducir sesgos de selección asociados a las características del alumnado disponible y dispuesto a participar. A ello se suma la elevada proporción de mujeres en la muestra. Aunque el sexo se incorporó como variable de ajuste en los análisis, estas características limitan la generalización de los resultados. Por ello, los resultados deben considerarse exploratorios y requieren ser replicados en muestras más amplias, heterogéneas y obtenidas mediante procedimientos de selección que permitan un mayor control de la composición muestral, incluyendo estudiantes de distintas titulaciones, universidades y contextos culturales.

Finalmente, debe considerarse el carácter exploratorio de la solución de conglomerados. Aunque la estructura de cuatro perfiles mostró una concordancia elevada entre el procedimiento jerárquico de Ward y k-medias, con un 82,4 % de coincidencia, $\kappa = .766$, el índice de silueta fue superior para la solución de dos conglomerados. Por tanto, la solución de cuatro perfiles resulta sustantivamente interpretable y mostró una estabilidad razonable entre procedimientos, pero no debe considerarse una estructura definitivamente establecida.

Conclusiones

Los resultados muestran que la combinación de AP y AN permite identificar configuraciones afectivas asociadas a diferentes patrones de IE percibida y GT en estudiantes universitarios. El perfil con mayor AP y menor AN presentó, en términos generales, la configuración más favorable, mientras que la combinación de menor AP y mayor AN se asoció con mayores dificultades emocionales y autorregulatorias. Sin embargo, la aportación más relevante del estudio reside probablemente en los perfiles restantes: la coexistencia de AP y AN relativamente altos no estuvo acompañada de un deterioro generalizado del funcionamiento, y la presencia simultánea de niveles bajos de ambos afectos configuró un patrón diferente tanto del perfil de mayor vulnerabilidad como del más favorable. Estos resultados muestran que AP y AN adquieren un significado más preciso cuando se consideran conjuntamente y respaldan la utilidad de enfoques centrados en la persona para estudiar la heterogeneidad afectiva del alumnado universitario.

Desde esta perspectiva, la IE y la GT no deben entenderse únicamente como variables aisladas asociadas al afecto, sino como conjuntos de recursos emocionales y conductuales cuya configuración varía entre perfiles. Esta diferenciación puede contribuir a identificar necesidades potenciales y a generar intervenciones psicoeducativas más específicas, aunque su eficacia deberá comprobarse experimentalmente. En definitiva, este estudio proporciona una base inicial para avanzar desde modelos generales de relación entre afecto y autorregulación hacia una comprensión más diferenciada de cómo distintas configuraciones afectivas se asocian con los recursos que el alumnado utiliza para comprender sus emociones y organizar su actividad académica.

Contribución a la Autoría

Fernando Gordillo León propuso la conceptualización del estudio y el diseño metodológico, asumió la recogida y análisis de los datos, así como la interpretación de los resultados y la redacción del manuscrito.

Ángel de Juanas Oliva contribuyó supervisando el estudio, orientando las decisiones metodológicas, participando en la interpretación de los resultados y realizando la revisión crítica del manuscrito.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses relacionado con la realización o publicación de este estudio.

Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

Referencias

Acebes-Sánchez, Jorge; García-Naveira, Alejo; Conners, Ryan T. y García-Merino, Sonia (2025). Emotional intelligence as a predictor of mental health in undergraduate students. *BMC Psychology, 13*, 1130. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03241-7

Almulla, Mazen. O. (2024). Academic resilience and its relationships with academic achievement among students of King Faisal University in Saudi Arabia. *Revista de Gestão Social e Ambiental, 18*(9), e07391. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n9-134

Asikainen, Hrnna; Hailikari, Telle y Katajavuori, Nina (2024). Explaining the changes in procrastination in an ACT-based course - Psychological flexibility and time and effort management as mediators. *Frontiers in Psychology, 15*, 1331205. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331205

Bahadir, Ziya (2018). Reviewing emotional intelligence levels and time management skills among students of school of physical education and sports. *Journal of Education and Learning, 7*(4), 114–121. https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p114

Barker, Erin T.; Howard, Andrea L.; Galambos, Nancy L. y Wrosch, Carsten (2016). Tracking affect and academic success across university: Happy students benefit from bouts of negative mood. *Developmental Psychology, 52*(12), 2022–2030. https://doi.org/10.1037/dev0000231

CRUE Universidades Españolas. (2024). *La universidad española en cifras 2023–2024*. CRUE Universidades Españolas. https://www.crue.org/publicacion/espanola-en-cifras/

Dawson, Anna F.; Brown, William W.; Anderson, Joana., Datta, Bella; Donald, James N.; Hong, Karen; Allan, Sophie; Mole, Tom B.; Jones, Peter B. y Galante, Julieta (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Applied Psychology*. *Health and Well-Being, 12*(2), 384–410. https://doi.org/10.1111/aphw.12188

Faure-Carvallo, Adrien; Nieto-Fernández, Sergio; Calderon, Caterina y Gustems, Josep (2025). Relationship between procrastination, time management, personality, and psychological distress in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 49*(4), 417–429. https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2459852

Fernández-Berrocal, Pablo y Extremera, Natalio (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review, 8*(4), 311-315. https://doi.org/10.1177/1754073916650494

Fernández-Berrocal, Pablo; Extremera, Natalio y Ramos, Natalia (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751–755. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

García-Ros, Rafael y Pérez-González, Francisco (2012). Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(3), 1485–1494. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39432

Geschwind, Nicole; Peeters, Frenk; Drukker, Marjan; van Os, Jim y Wichers, Marieke (2011). Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*(5), 618–628. https://doi.org/10.1037/a0024595

González-Arias, Mauricio; Dibona, Paula; Soto-Flores, Benjamín; Rojas-Puelles, Andrés; Amato, Massimo; Álvarez-Trigo, Diego y Castillo, Rodrigo (2025). Academic performance, self-reported motivation, and affect in higher education: The role of basic psychological need satisfaction. *Frontiers in Psychology, 16*, 1519454. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1519454

Gordillo-León, Fernando; De-Juanas, Ángel y Mestas-Hernández, Lilia (2026a). Positive and negative affect as predictors of university academic performance: Systematic review and meta-analysis. *Psychology, Society & Education, 18*(1), 75–87. https://doi.org/10.21071/pse.v18i1.18634

Gordillo-León, Fernando; De-Juanas, Ángel; Mestas-Hernández, Lilia y Barea-Vera, Alberto (2026b). Perceived emotional intelligence and affective well-being amongst university students: A nonlinear CHAID approach. *International Journal of Emotional Education, 18*(2). https://doi.org/10.82599/k27w-3d56

Lagos, Nelly; Anabalón, Yasna; Concha, Marcela C. yLópez-López, Carmen V. (2025). Emotional competences in higher education: A systematic review. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 19*(1), e1828. https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1828

Luceño-Moreno, Lourdes; Talavera-Velasco, Beatriz; Esteban-Gonzalo, Sara y Vázquez-Estévez, Daniel (2025). Impact of a strategic time management programme on burnout, anxiety, depression, and emotional regulation in university students. *Ansiedad y Estrés, 31*(1), 1–7. https://doi.org/10.5093/anyes2025a1

Macan, Therese H.; Shahani, Comila; Dipboye, Robert L. y Phillips, Amanda P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 760–768. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760

MacCann, Carolyn; Jiang, Yixin.; Brown, Luke E. R.; Double, Kit S.; Bucich, Mi y Minbashian, Amirali (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), 150–186. https://doi.org/10.1037/bul0000219

Mayer, John D.; Caruso, David R. y Salovey, Peter (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Ministerio de Universidades. (2024). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2023–2024*. Gobierno de España. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/05/Datos-y-Cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol-2022-2023.pdf

Nieto-Carracedo, Ana; Gómez-Iñiguez, Consuelo; Tamayo, Leticia A. y Igartua, Juan 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

Orri, Massimiliano; Pingault, Jean-Baptiste; Rouquette, Alexandra; Lalanne, Christophe; Falissard, Bruno; Herba, Catherine; Côté, Sylvana M. y Berthoz, Sylvie (2017). Identifying affective personality profiles: A latent profile analysis of the Affective Neuroscience Personality Scales. *Scientific Reports, 7*, 4548 (2017). https://doi.org/10.1038/s41598-017-04738-x

Osin, Evgeny y Boniwell, Ilona (2024). Positive time use: A missing link between time perspective, time management, and well-being. *Frontiers in Psychology, 26*(15), 1087932. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1087932

Patzak, Alexandra; Zhang, Xiaorong y Vytasek, Jovita (2025). Boosting productivity and wellbeing through time management: Evidence-based strategies for higher education and workforce development. *Frontiers in Education, 10*, 1623228. https://www.doi.org/10.3389/feduc.2025.1623228

Peistaraite, Ugne y Clark, Terry (2020). Emotion regulation processes can benefit self-regulated learning in classical musicians. *Frontiers in Psychology, 11*, 568760. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.568760

Rodríguez-Muñoz, Alfredo; Antino, Mirko; Ruiz-Zorrilla, Paula y Ortega, Eric (2021). Positive emotions, engagement, and objective academic performance: A weekly diary study. *Learning and Individual Differences, 92*, 102087. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102087

Ruiz-Ortega, Ana M. y Berrios-Martos, M. Pilar (2025). The role of emotional intelligence and frustration intolerance in the academic performance of university students: A structural equation model. *Journal of Intelligence, 13*(8), 101. https://doi.org/10.3390/jintelligence13080101

Salguero-Pazos, María Rosa y Reyes-de-Cózar, Salvador (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 121*, 102228. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228

Salovey, Peter; Mayer, John D.; Goldman, Susan L.; Turvey, Carolyn y Palfai, Tibor P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En James W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10182-006

Sandín, Bonifacio; Chorot, Paloma; Lostao, Lourdes; Joiner, Thomas E.; Santed, Miguel A. y Valiente, Rosa M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema, 11*(1), 37–51. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7556

Ubago-Jimenez, José L.; Zurita-Ortega, Félix; Ortega-Martin, José L. y Melguizo-Ibáñez, Eduardo (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon, 10*(8), e29476. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29476

Watson, David; Clark, Lee Anna y Tellegen, Auke (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

Wei, Guo; Xinyue, Xi; Xiran, Zhao; Yue, Zhao y Liang, Ke (2026). Relationship between time management disposition and academic procrastination among Chinese students: Systematic review and meta analysis. *Acta Psychologica, 266*, 106914. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.106914

Weytens, Fanny; Luminet, Olivier ; Verhofstadt, Lesley L. y Mikolajczak, Moïra (2014). An integrative theory-driven positive emotion regulation intervention. *PloS One, 9*(4), e95677. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095677

Wong, Yi Kai y Lai, Wing H. (2025). Association between time management practices and perceived stress levels in preclinical chiropractic students. *The Journal of Chiropractic Education, 39*, eJCE-24-14. https://doi.org/10.7899/JCE-24-14

Xie, Jianling; Cho, Kit W.; Wei, Tianlan; Xu, Jiangzhong y Fan, Min (2025). The effects of academic emotions on learning outcomes: A three-level meta-analysis of research conducted between 2000 and 2024. *Learning and Motivation, 90*, 102109. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102109

Young, Anna N.; Bourke, Aoife; Foley, Sarah y Di Blasi, Zelda (2024). Effects of time management interventions on mental health and wellbeing factors: A protocol for a systematic review. *PLoS OneE 19*(3): e0288887. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288887