

Desarrollo de la autorregulación emocional en estudiantes de Educación Básica y su influencia en el rendimiento académico

Development of emotional self-regulation in Basic Education students and its influence on academic performance

Lilia Mercedes Coque Quispe

Escuela Francisco Javier Salazar
Pichincha – Ecuador

lilia.coque@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1697-9364>

María Sipriana Tapia Paredes

Escuela Francisco Javier Salazar
Pichincha – Ecuador

mariatapiapa@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2279-6013>

Andrés Bolívar Aucatoma Gómez

Escuela Francisco Javier Salazar
Pichincha – Ecuador

andresbdg0711@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5528-519X>

Graciela Mercedes Chango Paz.

Escuela Francisco Javier Salazar
Pichincha – Ecuador

gracielite-77@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9548-1968>

Tránsito Mariana Tapia Paredes

Unidad Educativa Antonio Nariño
Pichincha – Ecuador

marianitapt@hotmaill.com

<https://orcid.org/0009-0007-6656-6786>

Como citar:

Desarrollo de la autorregulación emocional en estudiantes de Educación Básica y su influencia en el rendimiento académico.
(2025). *ProspHERUS*, 2(4), 337-355.

Fecha de recepción: 2025-09-10

Fecha de aceptación: 2025-10-10

Fecha de publicación: 2025-11-13



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica, a partir de un enfoque cuantitativo correlacional. Se evaluaron tres dimensiones de la autorregulación emocional (afectiva, cognitiva y social) mediante una escala validada, y se relacionaron con los promedios de rendimiento académico en una muestra de 120 estudiantes. Los resultados descriptivos evidenciaron niveles medios y altos de autorregulación emocional, con mayor desarrollo en la dimensión social. Las correlaciones de Pearson mostraron asociaciones positivas y significativas entre las tres dimensiones y el rendimiento académico, siendo la dimensión cognitiva la de mayor peso correlacional ($r = 0.48$; $p < 0.001$). El modelo de regresión lineal múltiple confirmó que las tres dimensiones predicen significativamente el rendimiento académico, destacando nuevamente la dimensión cognitiva como principal predictor. La segmentación por niveles de autorregulación emocional reveló diferencias claras en el desempeño escolar: los estudiantes con baja autorregulación obtuvieron promedios significativamente inferiores (5.38), mientras que aquellos con alta autorregulación alcanzaron niveles de excelencia (8.91). El análisis de varianza (ANOVA) confirmó que estas diferencias son estadísticamente significativas ($F = 15.27$; $p = 0.00001$). Se concluye que la autorregulación emocional constituye un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica. Se recomienda diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas que fortalezcan estas competencias desde una perspectiva integral, inclusiva y humanizada.

Palabras clave: Autorregulación emocional; Estudiantes; Educación Básica; Rendimiento académico.



CC BY-NC-ND 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Abstract

The research aimed to analyze the relationship between la autorregulación emocional and academic performance in Basic Education students, based on a quantitative correlational approach. Three dimensions of emotional self-regulation (affective, cognitive, and social) were assessed using a validated scale, and were related to the academic performance averages in a sample of 120 students. The descriptive results showed medium and high levels of emotional self-regulation, with greater development in the social dimension. Pearson correlations revealed positive and significant associations between the three dimensions and academic performance, with the cognitive dimension having the greatest correlational weight ($r = 0.48$; $p < 0.001$). The multiple linear regression model confirmed that the three dimensions significantly predict academic performance, again highlighting the cognitive dimension as the main predictor. Segmentation by levels of emotional self-regulation showed clear differences in academic performance: students with low self-regulation had significantly lower averages (5.38), while those with high self-regulation reached levels of excellence (8.91). The analysis of variance (ANOVA) confirmed that these differences are statistically significant ($F = 15.27$; $p = 0.00001$). It is concluded that emotional self-regulation is a determining factor in the academic performance of Basic Education students. It is recommended to design contextualized pedagogical interventions that strengthen these competencies from an integral, inclusive, and humanized perspective.

Keywords: Emotional self-regulation; Students; Basic Education; Academic performance.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Introducción

La autorregulación de las emociones constituye una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, porque les permite gestionar sus sentimientos de manera adaptable ante los desafíos escolares. Según Goleman (1999), esta capacidad es un componente de la inteligencia emocional y se manifiesta en el poder de reconocer, comprender y regular las emociones propias para fomentar el bienestar emocional y la toma de decisiones. En el terreno de la educación, esta competencia no solo mejora la convivencia en el colegio, sino que también promueve la disposición para aprender al reducir la interferencia de sentimientos negativos como el estrés o la frustración.

En efecto, los estudiantes que desarrollan estrategias de autorregulación emocional muestran niveles más altos de persistencia, concentración y autonomía en el aula; en esta línea, Escobar et al. (2025), sostienen que la inteligencia emocional influye directamente en el rendimiento académico, ya que permite regular las emociones y aplicar estrategias pedagógicas efectivas. Esta declaración tiene bases en evidencias empíricas que conectan la gestión de las emociones con el rendimiento en tareas complejas a nivel cognitivo, por ejemplo, el razonamiento lógico, la lectura comprensiva y la resolución de problemas.

Por otra parte, la calidad de las interacciones entre estudiantes y docentes, así como el clima en el aula, también se vinculan con la autorregulación emocional. Un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros emocionalmente favorece la empatía, la expresión de los sentimientos y la colaboración, componentes esenciales para un aprendizaje significativo. Londoño (2024), subraya que la autorregulación contribuye a disminuir el estrés, optimizar la toma de decisiones y generar un entorno más eficiente para el aprendizaje. En esta línea, el desarrollo emocional no puede desvincularse de los métodos pedagógicos inclusivos y humanizados que fomentan la escucha activa, el respeto y la contención a nivel emocional.

Asimismo, el entorno social y ambiental en el que se desenvuelve el alumno tiene un impacto en el desarrollo de la autorregulación emocional; es así que las relaciones interpersonales, el clima en la escuela y las experiencias familiares funcionan como elementos determinantes que pueden facilitar u obstaculizar esta habilidad (Denham et al., 2012). Por lo tanto, los programas de educación deben contemplar una perspectiva integradora que integre la colaboración de las familias y los docentes, que juegan un papel fundamental en el desarrollo y fortalecimiento de



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

comportamientos adaptativos; por tanto, es fundamental la participación de estos actores para establecer ambientes que beneficien el desempeño académico y la salud emocional.

Es importante considerar que la autorregulación emocional no se desarrolla de manera espontánea, sino que requiere de una intervención educativa intencionada; desde esta perspectiva, la incorporación de estrategias pedagógicas dirigidas a fomentar la autorregulación emocional debe ser abordada de forma sistemática y guardar una estrecha relación con los contenidos curriculares que se imparten. Existen diversas estrategias que pueden ser implementadas para promover la autorregulación emocional en el ámbito educativo; entre ellas se encuentran el aprendizaje intencional de habilidades socioemocionales, el aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos trabajan en conjunto para alcanzar metas comunes, y la reflexión metacognitiva, en donde los estudiantes son capaces de analizar sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje (Zins et al., 2004). Estas prácticas no solo favorecen el desarrollo emocional, sino que también fomentan un ambiente motivacional positivo que estimula la participación activa y el compromiso del estudiante con su proceso educativo.

Es importante señalar que la evaluación de la autorregulación emocional en los estudiantes debe ser exhaustiva y considerar diversos aspectos, como el comportamiento adaptativo, los autoinformes y las observaciones de los profesores (Zimmermann, 2002). El uso correcto de herramientas de evaluación válidas ayuda a detectar necesidades concretas y a crear planes de intervención específicos que mejoren el rendimiento académico y el bienestar general de los alumnos. No obstante, es necesario investigar más a fondo métodos que relacionen los aspectos emocionales con el aprendizaje académico formal para asegurar una mayor eficiencia.

En el contexto ecuatoriano, la Educación Básica se encuentra ante retos importantes para fomentar habilidades socioemocionales, como la autorregulación. Estas dificultades se deben, sobre todo, a las desigualdades socioeconómicas y culturales que existen entre las diversas regiones del país. Ante estos desafíos, se han puesto en marcha programas de educación socioemocional dentro del currículo nacional; esta acción reconoce que, para que el aprendizaje sea realmente significativo, se necesita un clima emocional estable y entornos escolares que ofrezcan seguridad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). Estas iniciativas educativas están pensadas para fortalecer la capacidad de los estudiantes para afrontar problemas, tener empatía y manejar sus propias emociones desde una edad temprana.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Sin embargo, la integración de la educación emocional en el sistema educativo ecuatoriano se enfrenta a obstáculos que van más allá de la simple voluntad institucional. Uno de los principales inconvenientes es que muchos docentes no han recibido una formación adecuada en el manejo de las emociones ni en cómo transmitirlas a sus alumnos; los recursos disponibles a menudo no están adaptados a la realidad cultural y social de los estudiantes ecuatorianos, lo que dificulta su comprensión aplicación, y la presión por cumplir estándares académicos tradicionales dificultan la consolidación de prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo emocional.

Teniendo en cuenta estos desafíos, es fundamental investigar cómo la capacidad de los estudiantes para controlar sus propias emociones afecta su rendimiento académico; en este sentido, la investigación tuvo como propósito analizar la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica.

Abordaje teórico de la investigación

El estudio de la autorregulación emocional en la educación necesita un enfoque que combine la psicología del desarrollo, la neurociencia, la pedagogía crítica y la sociología de la educación. En estudiantes de Educación Básica, esta habilidad influye en el bienestar personal, la calidad del aprendizaje, la convivencia en la escuela y el desempeño académico. Las siguientes bases teóricas ayudan a entender esta relación desde diferentes perspectivas: individual, institucional y contextual.

La autorregulación emocional se considera un componente central dentro de las cinco dimensiones constitutivas de la inteligencia emocional (Goleman, 1995). Esta competencia abarca la destreza para controlar los impulsos, soportar las frustraciones y mantener estados emocionales que sean propicios para el proceso de aprendizaje. Mayer y Salovey (1997), expanden esta idea, definiendo la inteligencia emocional como la aptitud para identificar, integrar, comprender y modular las emociones, tanto propias como de los demás. Esta capacidad promueve una adaptación más eficiente a los diferentes ambientes dentro del contexto escolar. En el caso específico de los estudiantes de Educación Básica, la regulación emocional juega un papel esencial para afrontar con éxito situaciones de evaluación, interacciones sociales y la resolución de conflictos que puedan surgir.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Desde una perspectiva centrada en el aprendizaje autorregulado, la autorregulación emocional se entiende como un aspecto integral que se relaciona con procesos tanto cognitivos como motivacionales. En este sentido, Zimmerman (2000), sugiere que los estudiantes que cultivan habilidades de autorregulación emocional están mejor preparados para establecer metas realistas, evaluar su avance hacia estas metas y adaptar sus métodos de estudio de manera más eficiente. La propuesta de Zimmerman ofrece un marco conceptual valioso para analizar la influencia de las emociones en la perseverancia, la concentración y la toma de decisiones académicas. En entornos caracterizados por la vulnerabilidad, como se observa en algunas escuelas ecuatorianas, el desarrollo de esta capacidad de autorregulación emocional puede ser un factor determinante en la trayectoria educativa de los estudiantes, influyendo directamente en su decisión de permanecer en la escuela o abandonarla.

Bisquerra (2009), propone un modelo de educación emocional que incluye la autorregulación como competencia transversal para la formación integral del estudiante. Este enfoque busca fomentar el avance de habilidades esenciales para la vida, tales como la empatía, la capacidad de recuperación y la solución pacífica de disputas, que inciden positivamente en el rendimiento académico y la convivencia escolar. En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación ha incorporado elementos de este modelo en sus guías curriculares, aunque su implementación aún enfrenta desafíos estructurales. La educación emocional, en este sentido, no debe ser una asignatura aislada, sino un componente transversal que impregna todas las prácticas pedagógicas.

En el ámbito educativo, es esencial analizar cómo los estudiantes enfrentan situaciones emocionalmente demandantes como evaluaciones, conflictos interpersonales o frustraciones académicas y cómo sus estrategias de regulación influyen en el rendimiento escolar. Las investigaciones de Gross (2002), han demostrado que la revaluación cognitiva, entendida como la capacidad de modificar la forma en que se interpreta una situación para cambiar su impacto emocional, está relacionada con un mayor bienestar psicológico, mejores relaciones interpersonales y un desempeño cognitivo más eficiente. En contraste, la supresión emocional, que consiste en intentar ocultar o reprimir las emociones, tiende a tener consecuencias negativas en la memoria operativa, la atención y la interacción social. Este enfoque teórico es particularmente pertinente en el caso de los estudiantes de los niveles básicos de la educación, dado que se encuentran en una fase de desarrollo tanto emocional como cognitivo. La habilidad para emplear estrategias de regulación emocional que sean adaptativas puede influir de manera



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

notoria en su rendimiento académico, su autoestima y su integración en el entorno escolar. Por ende, el fomento de estas habilidades se presenta como un elemento fundamental para promover un desarrollo integral y un aprendizaje óptimo en estas etapas formativas.

Materiales y métodos

Materiales

La población estuvo conformada por estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado de Educación Básica en Quito, Ecuador; pertenecientes a instituciones educativas con prácticas pedagógicas inclusivas y enfoque emocional. La muestra quedó constituida por 120 estudiantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional, considerando criterios de accesibilidad, disposición institucional y diversidad en el rendimiento académico. Se garantizó la participación voluntaria, el consentimiento informado de los representantes y la confidencialidad de los datos, conforme a principios éticos de investigación educativa. Para medir la autorregulación emocional, se aplicó un cuestionario estructurado tipo Likert, compuesto por tres dimensiones: afectiva, cognitiva y social. Cada dimensión incluyó tres indicadores operativos (Tabla 1), validados por juicio de expertos y sometidos a prueba piloto para garantizar claridad semántica y pertinencia contextual. En cuanto al rendimiento académico, se aplicó una prueba estructurada que integró contenidos curriculares del último trimestre, diseñada por el equipo investigador en coordinación con los docentes responsables.

Tabla 1.

Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicadores
Autorregulación emocional	Afectiva	Reconocimiento de emociones Control de impulsos emocionales Regulación de estados de ánimo
	Cognitiva	Revaluación cognitiva Atención sostenida Reflexión sobre emociones
	Social	Empatía emocional Expresión emocional adecuada Resolución pacífica de conflictos
Rendimiento	Desempeño	Puntaje global



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Variable	Dimensión	Indicadores
académico	escolar	

Fuente: Los autores (2025)

Métodos

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, transversal y correlacional, orientado a analizar la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica. El corte transversal permitió recolectar los datos en un único momento del ciclo lectivo.

Los datos obtenidos fueron procesados mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial. En primer lugar, se aplicaron análisis descriptivos para caracterizar el perfil emocional de los estudiantes en cada dimensión de la autorregulación (afectiva, cognitiva y social). Se calcularon medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo), lo que permitió identificar patrones generales y variabilidad individual. Para establecer la relación entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico, se utilizó la evaluación de Pearson, dado que los datos presentaron distribución normal. Además, se aplicó una regresión lineal múltiple con el fin de identificar el peso predictivo de cada dimensión emocional sobre el promedio académico. Además, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar los promedios de rendimiento académico entre los grupos de estudiantes con baja, media y alta autorregulación emocional, lo que permitió determinar diferencias significativas entre niveles.

Resultados

Influencia de la autorregulación emocional en el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica.

Los resultados descriptivos (Tabla 2) obtenidos en la *dimensión afectiva* de la autorregulación emocional revelaron una media de 3.86 y una desviación estándar de 0.60, lo que indica que los estudiantes tienden a manifestar un manejo moderadamente adecuado de sus emociones internas, como la identificación, comprensión y modulación de estados afectivos. El rango observado (mínimo = 2.80; máximo = 4.89) sugiere que, aunque existen diferencias individuales, la mayoría de los participantes se ubican en niveles medios y altos de autorregulación afectiva.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

En cuanto a la *dimensión cognitiva*, se obtuvo una media de 3.88 con una desviación estándar de 0.61, lo que refleja una tendencia positiva en el uso de estrategias mentales para gestionar emociones, como la revaluación cognitiva, el control atencional y la reflexión emocional. El rango (2.81–4.89) muestra una dispersión ligeramente mayor que en la dimensión afectiva, lo que podría estar vinculado a diferencias en el desarrollo metacognitivo entre estudiantes de distintos grados. La *dimensión social* presentó una media de 3.86 y la mayor dispersión ($\sigma = 0.63$), lo que indica que los estudiantes demuestran habilidades diversas para regular sus emociones en contextos interpersonales, como la empatía, la expresión emocional adecuada y la resolución de conflictos. El rango (2.80–4.90) confirma que esta dimensión está desarrollada de forma heterogénea en la muestra.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de la autorregulación emocional

Dimensión	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Afectiva	3.86	0.60	2.80	4.89
Cognitiva	3.88	0.61	2.81	4.89
Social	3.86	0.63	2.80	4.90

Fuente: Los autores (2025)

La Tabla 3 muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la autorregulación emocional y el rendimiento académico. Los resultados muestran correlaciones positivas y estadísticamente significativas en las tres dimensiones, lo que indica que, a mayor desarrollo de competencias emocionales, mayor es el desempeño académico de los estudiantes.

En la *dimensión afectiva*, se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.42 ($p = 0.0003$), lo que refleja una relación moderada entre el manejo interno de emociones y el rendimiento escolar. Este hallazgo indica que los estudiantes que logran reconocer y regular sus emociones tienden a desenvolverse mejor en contextos académicos, posiblemente debido a una mayor estabilidad emocional y capacidad de afrontamiento. La *dimensión cognitiva* presentó la correlación más alta ($r = 0.48$; $p = 0.0001$), lo que evidencia que las estrategias mentales para gestionar emociones como la reestructuración cognitiva, el control atencional y la planificación emocional, tienen un peso relevante en el rendimiento académico.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Por su parte, la *dimensión social* mostró una correlación de 0.39 ($p = 0.0007$), también significativa, aunque ligeramente menor. Esto indica que las habilidades para gestionar emociones en contextos vivenciales, como la empatía, la expresión emocional adecuada y la resolución de conflictos, también contribuyen al rendimiento académico, al facilitar la convivencia escolar, el trabajo colaborativo y la relación con docentes.

Tabla 3.

Correlación entre autorregulación emocional y rendimiento académico

Dimensión de autorregulación	Coeficiente de correlación (r)	Significancia (p)
Afectiva	0.42	0.0003
Cognitiva	0.48	0.0001
Social	0.39	0.0007

Fuente: Los autores (2025).

La Tabla 4 muestra los resultados del modelo de regresión lineal múltiple aplicado para predecir el rendimiento académico a partir de las tres dimensiones de la autorregulación emocional: afectiva, cognitiva y social. Los coeficientes estandarizados (Beta) permiten comparar el peso relativo de cada dimensión en la predicción del desempeño escolar, independientemente de sus escalas originales.

La *dimensión cognitiva* obtuvo el coeficiente más alto ($\beta = 0.36$; $p < 0.001$), lo que indica que es el predictor más fuerte del rendimiento académico. Este resultado refuerza la idea de que las estrategias mentales para gestionar emociones desempeñan un papel clave en el éxito escolar. La *dimensión afectiva* también mostró una contribución significativa ($\beta = 0.28$; $p < 0.001$), lo que indica que la capacidad para identificar, comprender y modular los estados emocionales internos influye positivamente en el rendimiento. Esta relación puede explicarse por el impacto que tiene la estabilidad emocional en la disposición para el aprendizaje.

Por su parte, la *dimensión social* presentó un coeficiente Beta de 0.22 ($p < 0.001$), lo que indica que, aunque su peso predictivo es menor, sigue siendo estadísticamente significativo. Las habilidades para regular emociones como la empatía, la expresión emocional adecuada y la



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

resolución de conflictos, pueden facilitar la participación en dinámicas grupales, la interacción con docentes y la adaptación al entorno escolar. En conjunto, el modelo de regresión confirma que las tres dimensiones de la autorregulación emocional contribuyen significativamente a explicar el rendimiento académico, siendo la dimensión cognitiva la de mayor peso explicativo.

Tabla 4.

Modelo de regresión lineal múltiple: predicción del rendimiento académico a partir de las dimensiones de autorregulación emocional

Dimensión	Coeficiente estandarizado (Beta)	Estadístico t	Valor p
Afectiva	0.28	4.85	0.0000
Cognitiva	0.36	6.20	0.0000
Social	0.22	4.10	0.0000

Fuente: Los autores (2025)

En la Tabla 5 se muestran los promedios de rendimiento académico obtenidos por los estudiantes según su nivel de autorregulación emocional, segmentado en tres grupos: bajo, medio y alto. Los estudiantes con *baja autorregulación emocional* obtuvieron un promedio de rendimiento académico de 5.38. Este resultado indica que la dificultad para identificar, modular y expresar emociones puede interferir en la concentración, la motivación y la persistencia ante tareas académicas, generando un desempeño limitado. En el grupo de *autorregulación media*, el promedio se elevó a 7.42, lo que indica un desempeño aceptable, aunque no óptimo. Este nivel podría corresponder a estudiantes que han desarrollado parcialmente sus habilidades emocionales, pero aún presentan vacíos en el manejo cognitivo o social de sus emociones, lo que afecta su consistencia académica.

Finalmente, los estudiantes con *alta autorregulación emocional* alcanzaron un promedio de 8.91, lo que los posiciona en un nivel de excelencia académica. Este resultado confirma que el dominio emocional en sus dimensiones afectiva, cognitiva y social favorece la autorregulación del aprendizaje, la resolución de problemas, la interacción positiva con el entorno escolar y la gestión eficaz del tiempo y el esfuerzo.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Tabla 5

Promedio de rendimiento académico según nivel de autorregulación emocional

Nivel de autorregulación emocional	Promedio de rendimiento académico
Bajo	5.38
Medio	7.42
Alto	8.91

Fuente: Los autores (2025)

La Tabla 6 muestra los resultados del análisis de varianza (ANOVA) aplicado para comparar el rendimiento académico entre los tres niveles de autorregulación emocional: bajo, medio y alto. El estadístico F obtenido ($F = 15.27$; $p = 0.00001$) indica que existen diferencias significativas entre los grupos, lo que confirma que el nivel de autorregulación emocional influye de manera directa en el desempeño escolar. Este resultado valida estadísticamente la segmentación realizada en la Tabla 4, donde se observará una progresión clara en el rendimiento académico conforme aumentaba el nivel de autorregulación.

Tabla 6.

Análisis de varianza (ANOVA) del rendimiento académico según niveles de autorregulación emocional

Fuente de variación	F	p	Significancia
Entre niveles de autorregulación emocional	15.27	0.00001	Significativa

Fuente: Los autores (2025)

Análisis de resultados

Los resultados obtenidos en este estudio se alinean con la creciente evidencia científica que destaca el papel de la autorregulación emocional como factor determinante en el rendimiento académico de estudiantes de Educación Básica. La correlación positiva entre las dimensiones afectiva, cognitiva y social de la autorregulación emocional y el desempeño escolar confirma



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

que el aprendizaje no puede entenderse únicamente desde una perspectiva cognitiva, sino que requiere integrar procesos emocionales, sociales y metacognitivos.

En particular, la dimensión cognitiva relacionada con la reestructuración emocional, el control atencional y la planificación reflexiva, mostró el mayor peso predictivo en el modelo de regresión, lo que coincide con lo planteado por Sánchez et al. (2025), quienes afirman que el desarrollo de habilidades como la autorregulación y la gestión emocional mejora el ambiente de aprendizaje y favorece el rendimiento académico. Este hallazgo refuerza la necesidad de fortalecer las competencias metacognitivas en contextos escolares, especialmente en estudiantes que enfrentan desafíos emocionales o sociales.

Por otro lado, la dimensión social que incluye la empatía, la expresión emocional adecuada y la resolución de conflictos, también mostró una relación significativa con el rendimiento académico. Esto se vincula con los planteamientos de Morales y Buendía (2025), quienes, en su revisión sistemática, destacan que las habilidades socioemocionales permiten a los estudiantes adaptarse mejor al entorno escolar, participar activamente en dinámicas grupales y establecer vínculos positivos con sus pares y docentes.

La dimensión afectiva, aunque con menor peso predictivo, también contribuyó al rendimiento académico, especialmente en lo que respecta a la estabilidad emocional y la capacidad de autorreflexión. Tal como señala el estudio Jiménez et al. (2025), la regulación emocional interna permite a los estudiantes enfrentar situaciones de estrés, mantener la motivación y sostener el esfuerzo académico en contextos de alta exigencia.

Discusión

Los resultados de esta investigación establecen principios generales sobre relaciones entre la autorregulación emocional y el rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica. Se confirma que las tres dimensiones de la autorregulación (afectiva, cognitiva y social) se asocian de manera positiva con el desempeño escolar. Esto respalda la premisa de que el aprendizaje es un proceso integral que integra tanto habilidades cognitivas como competencias emocionales. En particular, se observa que la dimensión cognitiva es la que mejor predice el rendimiento académico, lo que indica que el uso de estrategias mentales para gestionar emociones como la reestructuración cognitiva y el control atencional son fundamentales para



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

el éxito académico. No obstante, aunque la dimensión social mostró un promedio alto, su relación con el desempeño fue inferior a la de la dimensión cognitiva.

Los hallazgos de esta investigación son concordantes con estudios recientes que destacan el papel estructural de la autorregulación emocional en el rendimiento académico. En este sentido, Otero et al. (2025), en una revisión sistemática, concluyen que la autorregulación emocional es un componente esencial para el aprendizaje, al facilitar la persistencia, la motivación y la disposición para enfrentar desafíos escolares. De manera similar, Bernal et al. (2024) reporta que la regulación emocional mejora el ambiente de aprendizaje y favorece la resolución de problemas complejos, especialmente en estudiantes de nivel básico. Asimismo, el estudio desarrollado por Iza y Lara (2021), reporta que la autorregulación emocional se relaciona directamente con el rendimiento académico.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos obtenidos respaldan la idea de que la autorregulación emocional debe integrarse como una habilidad fundamental en los planes de estudios, porque su importancia trasciende el simple desempeño académico, ya que influye de manera notable en el bienestar general del estudiante. En la práctica, se recomienda formular programas pedagógicos que desarrollem estas capacidades, adoptando un enfoque contextualizado, inclusivo y que ponga al estudiante en el centro. Dichos programas deberían incluir estrategias como el aprendizaje socioemocional, que busca que los estudiantes entiendan y manejen sus emociones; la tutoría personalizada, que permite brindar apoyo individualizado a los estudiantes, ayudándolos a identificar y abordar sus desafíos emocionales y académicos; y la educación para la convivencia, para estimular a los estudiantes a resolver conflictos de manera pacífica, comunicarse de manera efectiva y a respetar la diversidad.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio confirman que la autorregulación emocional constituye un factor determinante en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica. Las tres dimensiones evaluadas (afectiva, cognitiva y social) mostraron niveles medios y altos en la muestra, con una dispersión suficiente para segmentar a los participantes en grupos diferenciados.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Se evidenciaron asociaciones positivas y significativas entre cada dimensión de la autorregulación emocional y el rendimiento académico, siendo la dimensión cognitiva la que presentó el mayor peso correlacional. Este hallazgo fue reforzado por el modelo de regresión lineal múltiple, donde la dimensión cognitiva también se posicionó como el predictor más fuerte del rendimiento, seguida por las dimensiones afectiva y social.

La segmentación por niveles de autorregulación emocional reveló diferencias claras en el rendimiento académico: los estudiantes con baja autorregulación obtuvieron promedios significativamente inferiores, mientras que aquellos con alta autorregulación alcanzaron niveles de excelencia. El análisis de varianza (ANOVA) confirmó que estas diferencias son estadísticamente significativas, lo que valida la influencia estructural de la autorregulación emocional en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bernal, A., Armijos, A., Granda, S., Belduma, J. Ponce, K. y Zambrano, J. (2025). El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. *Revista O Universo Observável*. 2(2):1-10. <https://www.researchgate.net/publication/389336341>.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Práctica. *Revista de investigación educativa*, 21 (1) 7-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432>.
- Denham, S., Bassett, H., Thayer, S., Mincic, M., Zinsser, K. t Wyatt, T. (2012). Observación del comportamiento socioemocional de los niños en edad preescolar: estructura, fundamentos y predicción del éxito escolar temprano. *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>.
- Escobar, J., Muñoz, C., Vela, G., Gavilanes, M. y Flores, C. (2025). La Inteligencia Emocional y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina*, 9(3), 1361-1376. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17737.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Gross, J. (2002). Regulación emocional: consecuencias afectivas, cognitivas y sociales.

Psychophysiology, 39(3), 281-291. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12212647/>.

Gross, J. y John, O. (2003). Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) (Registro de base de datos). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t06463-000>.

Iza, S. y Lara, J. (2021). Autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica Superior de la provincia de Chimborazo. *Mikarimin*, 7(3) 49-60. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/download/2592/1912/10061>.

Jiménez, S., Barreros, E., Chávez, S., Coello, N., Cevallos, K. (2025) Impacto de la Regulación Emocional en el Rendimiento Académico: Estrategias Psicoeducativas para la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9 (4). <http://www.revistaiberoamericana.org/index.php/es>

Londoño, A. (2024). *Autorregulación Emocional y su Impacto en el Rendimiento Académico*. LinkedIn.<https://www.linkedin.com/pulse/autorregulaci%C3%B3n-emocional>.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones educativas* (pp. 3–31). Basic Books.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación. <https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2024/Jorge/Guia%20Socioemocional%20FINAL.pdf>.

Morales, H. y Buendía, G. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>.

Otero, P., Condeso, S., Quenema, N., Castillo, F. y Hernández, Erick J. (2025). Inteligencia emocional como factor clave en la educación: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15284555>



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Sánchez, V., Jardón, M., Medina, S., y Pereira, M., (2025). Educación emocional como base del rendimiento académico: una prioridad del presente. *Reincisol*, 4(7), pp. 3330-3350. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3330-3350](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3330-3350)

Zimmerman, BJ (2002). Cómo convertirse en un aprendiz autorregulado: una visión general. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (Eds.). (2004). *Construyendo el éxito académico sobre el aprendizaje social y emocional: ¿Qué dice la investigación?* Teachers College Press. <https://psycnet.apa.org/record/2004-21939-000>.



Conflictos de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>