



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL
SUBNIVEL BÁSICA SUPERIOR**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORES:

TORRES BORBOR JOEL ALEXI

ROSALES PINCAY MADELINE ALEXANDRA

TUTORA:

Ph.D. SILVA SÁNCHEZ MARIANELA

LA LIBERTAD – ECUADOR

2026

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

**AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL
SUBNIVEL BÁSICA SUPERIOR**

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORES:

TORRES BORBOR JOEL ALEXI

ROSALES PINCAY MADELINE ALEXANDRA

TUTORA:

Ph.D. SILVA SÁNCHEZ MARIANELA

LA LIBERTAD – ECUADOR

2026

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad de tutora del proyecto “**AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL BÁSICA SUPERIOR**”, elaborado por los estudiantes **TORRES BORBOR JOEL ALEXI** y **ROSALES PINCAY MADELINE ALEXANDRA**, de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la **UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA**, previo a la obtención del Título de **LICENCIADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA**, me permito declarar que luego de haber orientado, dirigido científica y técnicamente su desarrollo y estructura final del trabajo, cumple y se ajusta a los estándares académicos y científicos, razón por la cual apruebo en todas sus partes.

Atentamente,



Ph.D. Marianela Silva Sánchez

C.I. 0962550133

DOCENTE TUTORA

DECLARACIÓN TUTOR ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del trabajo de integración curricular **“AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL BÁSICA SUPERIOR”**, elaborado por los estudiantes **TORRES BORBOR JOEL ALEXI** y **ROSALES PINCAY MADELINE ALEXANDRA**, de la **CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**, de la **UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA**, previo a la obtención del Título de **LICENCIADOS EN EDUCACIÓN BÁSICA**, me permito declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente,



M.Sc. Oswaldo Ávila Vinueza

C.I. 0104840418

DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES

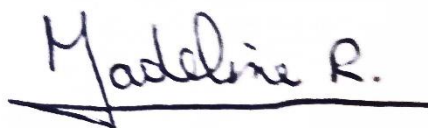
Nosotros, **Torres Borbor Joel Alexi**, portador de la cédula N° **2450011636**, y **Rosales Pincay Madeline Alexandra**, portadora de la cédula N° **2400287252**, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autores del trabajo de investigación, **Autorregulación Académica y Gestión Emocional en estudiantes del subnivel básica superior**, nos permitimos declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo de investigación es de nuestra propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de este trabajo pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente,



Torres Borbor Joel Alexi

C.I. 2450011636



Rosales Pincay Madeline Alexandra

C.I. 2400287252

TRIBUNAL DE GRADO



PhD. Margot García Espinoza

Directora de la Carrera



M.Sc. Oswaldo Ávila Vinuesa

Docente Especialista



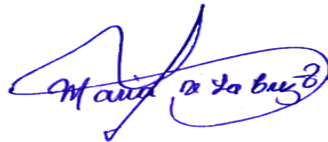
PhD. Marianela Silva Sánchez

Docente Tutor



PhD. Mario Hernández Nodarse

Docente UIC



M.Sc. María de la Cruz Tigrero

Asistente Administrativa

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico, en primer lugar, a Dios, por colmarme de su bendición y de su amor infinito. Le agradezco por ser mi mayor fortaleza y mi guía eterno durante todo el trayecto de esta maravillosa etapa, convirtiéndose en el sostén principal para llegar a la culminación de este proyecto investigativo.

A mis padres, Carlos Torres y Ana Borbor, les dedico este éxito por ser mi mayor fuente de apoyo a lo largo de estos cuatro años y medio, y por acompañarme de forma incondicional durante todo el proceso. De igual manera, me dedico este triunfo a mí mismo, en reconocimiento a la perseverancia, la lucha y todo el esfuerzo que he invertido para alcanzar esta etapa tan importante de mi vida.

A mi familia, por ser el motor en cada etapa de mi vida académica. Su amor incondicional, sus continuos sacrificios y su fe constante en mis capacidades me brindaron la fuerza necesaria para culminar con éxito esta meta. A todos aquellos familiares, amigos y conocidos que creyeron en mí y compartieron este camino con paciencia y comprensión: esto también les pertenece.

Finalmente, rindo un homenaje muy especial a mi abuela paterna. Aunque ya no pueda acompañarme físicamente, sé que desde el cielo está orgullosa de verme alcanzar este hito durante mi formación profesional.

Joel Alexi Torres Borbor

AGRADECIMIENTO

Expreso mi más profundo agradecimiento a la Universidad Estatal Península de Santa Elena por haberme abierto las puertas de sus aulas y brindarme una formación integral, permitiéndome alcanzar esta meta tan importante en mi vida.

A mi tutora, la PhD. Marianela Silva, por su valioso acompañamiento, rigurosidad metodológica y orientaciones a lo largo de este proyecto; su paciencia y compromiso fueron fundamentales para guiarme de manera correcta en la elaboración y culminación de este trabajo investigativo.

Asimismo, extendiendo mi gratitud hacia los directivos y docentes de la Unidad Educativa “Francisco Huerta Rendón” por haberme brindado las facilidades para llevar a cabo la recolección de los datos necesarios para el cumplimiento de los objetivos del presente proyecto investigativo. Hago extensiva esta gratitud a los estudiantes que generosamente dedicaron parte de su tiempo para responder la encuesta.

Agradezco también a todos los amigos y compañeros que conocí durante esta experiencia universitaria, por los gratos momentos vividos a lo largo de estos años, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Joel Alexi Torres Borbor

DEDICATORIA

A Dios, por nunca permitir que desistiera a pesar de las dificultades que se presentaron en el camino y por darme la fortaleza para cumplir este objetivo.

A mis padres, Julio Rosales y Alexandra Pincay, por su amor, apoyo incondicional y por nunca dejarme sola en esta etapa de mi vida.

A mi mamá, por cada sacrificio que hizo por mis hermanos y por mí, brindándonos la oportunidad de salir adelante a través de la educación.

A los amigos que hice en la universidad, por acompañarme, escucharme y brindarme su apoyo a lo largo de toda la carrera.

Y, sobre todo, a mí misma, porque, aunque inicié este camino con miedo, siempre tuve claro que, si empezaba algo, debía terminarlo. A pesar de las circunstancias de la vida y de los momentos difíciles que enfrenté, nunca perdí de vista mi objetivo y seguí adelante hasta alcanzar esta meta.

Madeline Rosales Pincay

AGRADECIMIENTO

Agradezco a cada uno de los docentes que conocí en la universidad por prepararnos y darnos consejos sobre todo para la vida.

A nuestra tutora de tesis, por su orientación, paciencia y acompañamiento durante todo el proceso de elaboración de este proyecto.

A la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón", a sus autoridades, docentes y estudiantes, por permitirnos desarrollar esta investigación y brindarnos la información necesaria para llevarla a cabo.

Y finalmente a mi compañero de tesis Joel Torres por apoyarme y hacer que juntos lográramos esta meta.

Madeline Rosales Pincay

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar la importancia de la autorregulación académica y la gestión emocional de los estudiantes del subnivel superior de Educación Básica de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón" en el cantón Salinas, durante el periodo 2026-2027. El estudio se fundamentó teóricamente en los postulados de Zimmerman sobre el aprendizaje autorregulado y los aportes de Goleman y Linares respecto al control y conciencia afectiva en entornos escolares. Metodológicamente, se desarrolló bajo un paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La técnica empleada fue la encuesta, aplicando un cuestionario estructurado con escala de Likert a una muestra representativa de 54 estudiantes de octavo a décimo grado, seleccionados de una población total de 426 estudiantes de Educación General Básica de la institución. Los resultados evidencian un marcado contraste: por un lado, el 85% de la muestra demuestra habilidades funcionales en la planificación de tareas; sin embargo, en la dimensión emocional, el 42% reporta niveles recurrentes de estrés académico y casi el 70% se reconoce vulnerable a perder la concentración debido a conflictos personales. Se concluye que, si bien los alumnos poseen una base estratégica funcional, la permeabilidad afectiva constituye la principal barrera en su proceso de aprendizaje, confirmando que la educación emocional es un requisito indispensable para alcanzar una verdadera autonomía académica.

Palabras clave: Autorregulación académica, gestión emocional, estrés escolar, aprendizaje autónomo, educación básica.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the importance of academic self-regulation and emotional management of upper-level basic education students at the "Francisco Huerta Rendón" Educational Unit in the Salinas canton, during the 2026-2027 academic period. The study was theoretically grounded in Zimmerman's postulates on self-regulated learning and the contributions of Goleman and Linares regarding emotional control and awareness in school environments. Methodologically, it was developed under a positivist paradigm, with a quantitative approach, a descriptive type, and a non-experimental cross-sectional design. The technique used was the survey, applying a structured questionnaire with a Likert scale to a representative sample of 54 students from eighth to tenth grade, selected from a total population of 426 General Basic Education students at the institution. The results show a stark contrast: on the one hand, 85% of the sample demonstrates functional skills in task planning; however, in the emotional dimension, 42% report recurrent levels of academic stress, and almost 70% admit to being vulnerable to losing concentration due to personal conflicts. It is concluded that, although students possess a functional strategic base, emotional permeability constitutes the main barrier in their learning process, confirming that emotional education is an indispensable requirement to achieve true academic autonomy.

Keywords: Academic self-regulation, emotional management, academic stress, autonomous learning, basic education.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	I
DECLARACIÓN TUTOR ESPECIALISTA	II
DECLARACIÓN DE AUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES	III
TRIBUNAL DE GRADO	IV
DEDICATORIA.....	V
AGRADECIMIENTO	VI
DEDICATORIA.....	VII
AGRADECIMIENTO	VIII
RESUMEN	IX
ABSTRACT.....	X
ÍNDICE DE TABLAS	XV
ÍNDICE DE FIGURAS	XVI
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1.1. Planteamiento del Problema	3
1.2. Formulación del problema	5
1.3. Interrogantes de la investigación.....	5
1.4. Objetivo General	5
1.5. Objetivos específicos	6
1.6. Justificación.....	6
1.7. Alcance, delimitación y limitaciones	7
CAPÍTULO II	9
2.1. Antecedentes.....	9
2.2. Bases Teóricas.....	12
2.2.1. Autorregulación académica	12
2.2.1.1. Definición de autorregulación académica.....	12
2.2.1.2. Metacognición y conciencia del aprendizaje.....	13
2.2.1.3. Establecimiento de metas académicas.....	14
2.2.1.4. Planificación y gestión del tiempo.....	14

2.2.1.5. Estrategias de aprendizaje y autorregulación	15
2.2.1.6. Motivación académica y los procesos autorregulatorios	16
2.2.1.7. Monitoreo y control del progreso	17
2.2.1.8. Autoevaluación y retroalimentación	18
2.2.1.9. Relación de la autorregulación con el estrés académico	19
2.2.2. Gestión emocional	20
2.2.2.10. Definición de gestión emocional	20
2.2.2.11. Estrategias de regulación emocional	21
2.2.2.12. Conciencia emocional.....	22
2.2.2.13. Regulación emocional	23
2.2.2.14. Manejo del estrés académico	24
2.2.2.15. Resiliencia en contextos académicos	25
2.2.2.16. Motivación y energía emocional	26
2.2.2.17. Empatía y relaciones interpersonales	27
2.2.2.18. Bienestar integral del estudiante.....	28
2.2.2.19. Emociones y Toma de decisiones	29
CAPÍTULO III.....	32
3.1. Paradigma.....	32
3.2. Paradigma Positivista	32
3.3. Enfoque Cuantitativo	33
3.4. Tipo de Investigación	34
3.5. Investigación descriptiva	34
3.6. Diseño de investigación.....	34
3.7. No experimental	35
3.8. Técnica de investigación.....	35
3.9. Encuesta	36
3.10. Instrumento.....	36
3.11. Cuestionario	37
3.12. Población.....	37

3.13. Muestra	38
CAPÍTULO IV	41
4.1. Análisis descriptivo por variable	41
4.1.1. Variable 1: Autorregulación Académica	41
4.1.2. Variable 2: Gestión Emocional	48
4.2. Conclusiones y recomendaciones.....	56
4.2.1. Conclusiones	56
4.2.2. Recomendaciones.....	57
Referencias bibliográficas.....	59
Anexos	66
Anexo A. Certificado Antiplagio.....	66
Anexo B. Oficio dirigido a la Institución Educativa	67
Anexo C. Cuestionario destinado a los estudiantes de la institución educativa	68

Índice de Tablas

Tabla 1.....	31
Tabla 2.....	39
Tabla 3.....	39
Tabla 4.....	40
Tabla 5.....	41
Tabla 6	43
Tabla 7.....	44
Tabla 8.....	45
Tabla 9.....	47
Tabla 10.....	48
Tabla 11.....	50
Tabla 12.....	51
Tabla 13.....	53
Tabla 14	54

Índice de Figuras

Figura 1.....	42
Figura 2.....	43
Figura 3.....	44
Figura 4.....	46
Figura 5	47
Figura 6.....	49
Figura 7.....	50
Figura 8	52
Figura 9.....	53
Figura 10.....	54

Introducción

En el panorama educativo contemporáneo, el desarrollo integral del estudiante ha trascendido la mera transmisión de contenidos curriculares. La exigencia de formar individuos capaces de aprender a aprender y de desenvolverse de manera funcional en sociedades complejas ha puesto en el centro del debate pedagógico la necesidad de integrar las competencias cognitivas con las habilidades afectivas. Históricamente, el sistema educativo ha priorizado el rendimiento académico basado en la técnica pura; no obstante, investigaciones recientes evidencian que el éxito escolar no depende exclusivamente de la intelectualidad, sino en gran medida de la capacidad del individuo para controlar su propio proceso de aprendizaje y gestionar las tensiones emocionales que este conlleva.

En Ecuador, y específicamente en el contexto de la Educación Básica Superior, el bajo rendimiento y la falta de motivación representan desafíos persistentes. Estas problemáticas suelen emerger cuando los adolescentes carecen de las estrategias necesarias para organizar su tiempo de estudio independiente, enfrentar la frustración y sostener el esfuerzo ante tareas complejas. A esto se suma el impacto de los factores psicosociales propios de su edad, los cuales generan una carga emocional que, de no ser gestionada adecuadamente, se traduce en estrés escolar y bloqueos cognitivos.

Con la finalidad de dar respuesta a las interrogantes planteadas y cumplir con los objetivos trazados, este Trabajo Especial de Grado se ha estructurado en cuatro capítulos:

El Capítulo I comprende el Planteamiento del Problema, donde se formula la investigación, se detallan los objetivos (generales y específicos) y se expone la justificación que legitima la viabilidad y relevancia del estudio en el contexto local.

El Capítulo II constituye el Marco Teórico, en el cual se examinan los antecedentes investigativos previos y se desarrollan las bases conceptuales que sustentan el trabajo. Aquí se profundiza en las dimensiones de la autorregulación académica y la gestión emocional.

El Capítulo III, correspondiente al Marco Metodológico, describe rigurosamente el diseño de la investigación. Se justifica el uso del enfoque cuantitativo-descriptivo, se delimitan las características de la población y de la muestra seleccionada para el presente estudio, y se detallan las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

El Capítulo IV expone el Análisis e Interpretación de Resultados. En este apartado se presentan los datos estadísticos obtenidos de la encuesta, la discusión teórica de los hallazgos, y culmina con las conclusiones y recomendaciones propuestas para la institución educativa.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

El bajo desempeño académico y la falta de motivación en los estudiantes de niveles superiores de educación básica representan un desafío constante en muchos sistemas educativos, incluido el de Ecuador. A menudo, estos problemas ocurren porque los estudiantes no saben cómo controlar su propio aprendizaje o manejar sus emociones. Si no tienen desarrolladas estas habilidades, les cuesta organizar su tiempo para estudiar, manejar el enojo cuando las cosas se ponen difíciles y seguir con una buena actitud cuando aprender se vuelve un reto. Por eso, es muy importante ver cómo el aprender estas habilidades de verdad puede ayudarles a ser mejores estudiantes.

Pozo y Morenero (2000), mencionan que el aprendizaje se construye a través de una actividad consciente e intencionada destinada a lograr una comprensión significativa para el aprendiz, nos referimos, por ende, a una conducta estratégica y, de manera congruente, a un aprendizaje estratégico. Este tipo de aprendizaje, para ser considerado así, debe ser reflexivo y tener como objetivo la autonomía y autodirección del individuo. Las emociones cuidan el aprendizaje y ayudan a recordar cosas. Si una emoción se conecta con algo que aprendemos o vivimos, se crea un recuerdo fuerte que es difícil de olvidar. Por eso, se dice que las emociones son como el "pegamento" de los recuerdos. Araya y Espinoza (2020) plantean que, en el cerebro, las emociones activan el hipocampo, que ayuda con la memoria y el aprendizaje, haciendo que recordemos mejor lo que aprendemos.

Un análisis de revisión sistemática llevada a cabo por Santillán (2023) señala que los estudiantes en Iberoamérica presentan estrategias poco efectivas para aprender de forma

autónoma. No obstante, la investigación evidencia que hay múltiples estrategias, instrumentos digitales y competencias que simplifican este proceso. El autor indica que en la literatura latinoamericana, la autorregulación académica se ve como un componente del aprendizaje autónomo; en otras palabras, la habilidad del alumno para administrar su aprendizaje y determinar cómo logrará sus objetivos.

La autorregulación académica (ARA) es esencial para lograr el éxito en el sector académico, especialmente en la educación superior. Las investigaciones demuestran que los estudiantes capaces de desarrollar habilidades de autorregulación, tales como la organización, el monitoreo y la valoración de su propio aprendizaje, alcanzan mayores logros de aprendizaje. En el contexto ecuatoriano, esta dinámica enfrenta obstáculos importantes relacionados con la gestión emocional en los jóvenes. En relación con esto, Iza y Lara (2021) sostienen que quienes logran dar una perspectiva positiva a los desafíos consiguen disminuir su ansiedad y asegurar una asimilación de conocimientos mucho más efectiva. En contraste, reprimir las emociones genera bloqueos cognitivos que dificultan el desarrollo formativo. Así, el sistema requiere fortalecer la inteligencia emocional para que el estudiante planifique y ejecute su aprendizaje de forma autónoma.

En la provincia de Santa Elena, un estudio realizado por Clemente (2021), determinó que la autorregulación académica es un proceso en el cual los estudiantes de sexto año asumen un rol activo y consciente en su aprendizaje. Pese a que la educación virtual durante la pandemia presentó numerosos retos, los alumnos consiguieron progresos considerables en su autogestión. Este escenario subraya la relevancia de analizar el asunto a escala peninsulares. No obstante, los datos indican la importancia de fortalecer las etapas de planificación y realización, las cuales exhibieron porcentajes más reducidos.

Por lo tanto, el desempeño deficiente y la ausencia de motivación en los alumnos de los niveles superiores de educación básica son problemas significativos que suelen estar relacionados con los retos para lograr la autorregulación académica y para fortalecer una correcta gestión emocional. Es esencial entender que el proceso de aprendizaje es una acción deliberada e intencionada que demanda un comportamiento estratégico.

1.2. Formulación del problema

¿Por qué es importante la autorregulación académica y la gestión emocional en los estudiantes del subnivel superior, de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón", ubicada en el cantón Salinas, provincia de Santa Elena, durante el período 2026-2027?

1.3. Interrogantes de la investigación

- ¿Cuáles son las estrategias de autorregulación académica que los estudiantes de básica superior utilizan con mayor frecuencia durante sus horas de estudio independiente?
- ¿Qué niveles de gestión emocional manifiestan los estudiantes frente a las situaciones de estrés escolar?
- ¿Cuáles son las principales dificultades en la gestión emocional y la autorregulación académica de los estudiantes?

1.4. Objetivo General

Analizar la importancia de la autorregulación académica y la gestión emocional en los estudiantes del subnivel superior, de la Unidad Educativa “Francisco Huerta Rendón”, durante el periodo 2026-2027.

1.5. Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias de autorregulación académica predominantes en los estudiantes de básica superior que permita el reconocimiento de los hábitos de planificación y monitoreo que emplean en su aprendizaje.
2. Describir los niveles de gestión emocional de los estudiantes estableciendo un perfil del manejo de emociones frente a las demandas del entorno escolar.
3. Establecer las principales dificultades en la gestión emocional y la autorregulación académica de los estudiantes.

1.6. Justificación

Desde una perspectiva teórica, este trabajo busca profundizar en la comprensión de la Autorregulación académica y la Gestión Emocional como constructos dinámicos que trascienden la mera aplicación de técnicas de estudio. La investigación se apoya en modelos consolidados que definen la autorregulación como un proceso activo donde el estudiante monitorea su cognición, motivación y comportamiento. Asimismo, se pretende describir como las emociones son fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo y duradero. Con este estudio, se aportará a la literatura académica local al contextualizar cómo se manifiestan ambos procesos específicamente en el entorno de la educación básica superior ecuatoriana.

Desde una perspectiva social, el proyecto atiende las deficiencias de autorregulación académica y manejo emocional identificadas en los estudiantes de niveles superiores. Al desarrollarse en la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón", el proyecto beneficia directamente a esta comunidad del cantón Salinas. El análisis de dichas competencias permite evidenciar los logros de aprendizaje y comprender de que manera el equilibrio afectivo optimiza

la disposición hacia el estudio. Esto facilita que el alumno enfrente las demandas de su entorno y asuma sus responsabilidades de forma autónoma, contribuyendo a la formación de ciudadanos independientes.

En el ámbito metodológico, el estudio se enmarca en un paradigma positivista de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance descriptivo. Esta estructura permite agilizar la recolección de datos conforme a los tiempos estipulados, garantizando un análisis riguroso de las variables. La implementación de una encuesta apoyada en un cuestionario estructurado asegura una medición sistemática y objetiva, esto viabiliza el procesamiento estadístico y brinda la posibilidad de replicar la investigación en contextos semejantes.

En el ámbito práctico, el trabajo aportará un diagnóstico situacional enfocado en las habilidades de autorregulación y la gestión de las emociones del alumnado. Los resultados obtenidos permitirán identificar las estrategias de aprendizaje predominantes y definir las áreas que requieren atención prioritaria. Dichos datos proporcionaran a los docentes y directivos los insumos necesarios para diseñar intervenciones pedagógicas focalizadas como talleres o adaptaciones curriculares orientadas a transformar el aula en un entorno de instrucción estables y provechoso.

1.7. Alcance, delimitación y limitaciones

Unidad o contexto de Estudio: El contexto de estudio corresponde a la Unidad Educativa “Francisco Huerta Rendón” perteneciente al cantón Salinas de la provincia de Santa Elena.

Objeto de estudio: El objeto de estudio se centra en analizar como la capacidad de los estudiantes para monitorear su propio aprendizaje (autorregulación académica) y manejar sus estados afectivos (gestión emocional) incide en su vida escolar.

Sujeto de Estudio o Unidad de análisis: Los estudiantes del subnivel superior de educación básica de la Unidad Educativa “Francisco Huerta Rendón”.

Universo de estudio: Todas las instituciones educativas del Cantón Salinas que incluyan el subnivel Básica Superior.

Enfoque de investigación: Cuantitativo

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

El estudio empírico realizado por Mestas et al. (2024), realizada en una institución educativa de la ciudad de Puno, Perú, tiene como objetivo principal determinar el nivel de aprendizaje autorregulado de los estudiantes. Mediante una metodología basada en un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y nivel descriptivo, que utilizó el instrumento self-regulation strategy inventory-self-report (SRSI-SR) en una muestra de 76 alumnos, los autores evidencian como resultado que el nivel de autorregulación del aprendizaje de la población evaluada es medio (65,8%). La investigación concluye que los alumnos muestran deficiencias importantes en la gestión del tiempo, alta susceptibilidad a las distracciones y una escasa organización de su entorno de trabajo. Frente a esta situación, los autores sugieren optimizar el ambiente y planificación de los horarios de estudio, dado que la mejora de estas estrategias incide favorablemente en los logros de aprendizaje, consolidando a la autorregulación como un factor determinante para el avance educativo.

Por su parte el estudio de Mejía-Loaiza et al. (2025) analiza la influencia del bienestar emocional sobre la motivación, la metacognición, la autorregulación y el éxito académico en los estudiantes de secundaria perteneciente a seis instituciones, examina como la estabilidad socioafectiva constituye el cimiento para un aprendizaje activo. Con una muestra de 150 estudiantes de secundaria en seis instituciones de Colombia, los autores emplearon un enfoque mixto de alcance exploratorio-descriptivo e interpretativo. Los hallazgos revelan que el bienestar socioafectivo actúa como la base del aprendizaje afectivo. Mediante un manejo emocional adecuado, estudiante fortalece su disposición y capacidad para definir metas, una dinámica que

favorece directamente el desarrollo de destrezas metacognitivas y consolida su autorregulación académica. Asimismo, el estudio destaca que la estabilidad familiar y un ambiente de aula armónico son factores determinantes, por lo que sugiere incorporar estrategias como la gamificación y el aprendizaje situado para consolidar el pensamiento crítico y un rendimiento académico sostenible.

El trabajo investigativo llevado a cabo por Suárez et al. (2026), llevada a cabo en instituciones fiscales urbanas de la provincia de Pichincha, Ecuador. El estudio analizó el efecto de una intervención basada en estrategias metacognitivas sobre la autorregulación del aprendizaje, mediante un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental pretest-posttest de un solo grupo aplicado a 105 estudiantes. Los resultados mostraron un incremento generalizado y estadísticamente significativo en todas las dimensiones de la autorregulación: planificación, monitoreo y evaluación. Con ello, las autoras concluyen que aplicación sistemática de estas herramientas fortalece el aprendizaje autorregulado, consolidándose como una alternativa pedagógica pertinente para promover la autonomía, la reflexión crítica y el control cognitivo en la Educación General Básica.

En esta misma línea, el trabajo de Perea Renteria (2022), ejecutado en la provincia de Esmeraldas, analizo las deficiencias en la autonomía y la ausencia de metas que perjudicaban los logros de aprendizaje en estudiantes de octavo año de básica superior. A partir del diagnóstico en la Unidad Educativa “Ancón de Sardina”, se estructuro un programa de intervención constructivista conformado por ocho talleres de autoobservación y autoconciencia. El autor determina que orientar al alumnado hacia la formulación de un plan de acción propio fomenta la

motivación intrínseca y el estudio autónomo, propiciando el desarrollo de un pensamiento crítico frente a las exigencias educativas.

Por otro lado, la investigación de Peña et al. (2025), desarrollada en la provincia de Cañar, valoró las carencias de autoconciencia y control afectivo dentro del entorno escolar. Los investigadores corroboraron que el uso de estrategias pedagógicas estructuradas mejora sustancialmente estas dimensiones. Aunque el diagnóstico inicial evidenció que más de la mitad de los estudiantes presentaba un manejo deficiente del estrés, una intervención preexperimental logró que el 75,60% alcanzara un reconocimiento emocional adecuado. Estos hallazgos ratifican la utilidad de emplear herramientas prácticas para promover una regulación afectiva constructiva, un factor indispensable para potenciar los logros de aprendizaje directo y el bienestar general del grupo.

De igual manera, el trabajo investigativo de Hidalgo y Párraga (2024), realizado en la Unidad Educativa “Eloy Velásquez Cevallos” del cantón Jipijapa, examinó el impacto de las competencias socioafectivas en la formación del alumnado. Mediante una metodología mixta y la recolección de datos a través de cuestionarios, se comprobó una asociación importante entre la madurez afectiva y la capacidad del estudiante para planificar su proceso formativo. La evidencia confirma que quienes demuestran un adecuado manejo emocional, empatía y autoconciencia reportan niveles más altos de autorregulación académica, lo que se traduce en un incremento de la motivación y una mejor concentración en las tareas asignadas. En consecuencia, la incorporación de programas orientados al control de las emociones promueve un clima escolar constructivo y ayuda a canalizar la ansiedad de forma eficiente.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Autorregulación académica

2.2.1.1. Definición de autorregulación académica

Valiente-Barroso et al. (2020) enfatizan que la Autorregulación Académica (ARA) constituye un proceso complejo y dinámico, definido por la activación sistemática de pensamientos, sentimientos y acciones orientados al logro de metas de aprendizaje. Esta perspectiva sostiene que el fenómeno representa una conjunción intrínseca de aspectos cognitivos y motivacionales cuya integración es imperativa para el éxito escolar. Desde el punto de vista de este planteamiento, la ARA trasciende la técnica mecánica e involucra una gestión profunda de la dimensión personal y actitudinal del estudiante.

Zimmerman (2005) define la autorregulación como una serie de pensamientos, emociones y acciones autogeneradas que se adaptan de forma cíclica para lograr objetivos personales; además, hace hincapié en que este es un proceso dinámico impulsado por las creencias del individuo, alejándose de las visiones tradicionales que lo consideraban un rasgo fijo o estático (p. 14). La ARA define la base de la competencia "aprender a aprender", brindando la estructura necesaria para enfrentar con efectividad las demandas educativas. Como afirman Valiente-Barroso et al. (2020), cualquier disfunción en este proceso de control conlleva inevitablemente al estrés cotidiano en el entorno escolar. En consecuencia, la autorregulación funciona como un mecanismo de protección, ya que una regulación deficiente genera resultados adversos y un ciclo donde el estrés reduce la capacidad de emplear la ARA en el futuro.

2.2.1.2. Metacognición y conciencia del aprendizaje

La metacognición define la capacidad de monitorear, evaluar y gestionar el propio pensamiento, constituyéndose como la base principal para una autorregulación efectiva. Como plantean Hostia et al. (2025), este proceso se emplea como una estrategia clave para lograr aprendizajes significativos en el ámbito universitario, ya que permite un control consciente sobre la planificación y el procesamiento de la información académica. Esta facultad implica reconocer con precisión el nivel de conocimiento alcanzado, identificar las brechas de aprendizaje y determinar las acciones necesarias para cubrir dichos vacíos. Como expresan Schunk y Zimmerman (2008), el proceso metacognitivo "implica la conciencia de lo que uno sabe y de cómo se aprende, la planificación del enfoque de la tarea, la supervisión del progreso, la evaluación de la efectividad y el ajuste de las estrategias para alcanzar los objetivos" (p. 67).

La metacognición trasciende el estado de conciencia inicial al integrar actividades de supervisión y revisión activa, elementos que resultan determinantes para la planificación. Citando a Valle et al. (2006), una planificación efectiva requiere que el estudiante identifique con precisión la complejidad de la tarea y sus propias capacidades. En este sentido, la metacognición facilita dicha evaluación, ya que la ausencia de un monitoreo riguroso conlleva a distorsiones sobre el nivel de conocimiento real o la subestimación de las demandas académicas. Consecuentemente, este desajuste provoca que la planificación se fundamente en premisas erróneas, restando efectividad a las estrategias de estudio empleadas.

2.2.1.3. Establecimiento de metas académicas

El establecimiento de metas académicas constituye una guía fundamental para las etapas subsecuentes del proceso de aprendizaje, funcionando como el motor principal de la planificación estratégica. Como expresan Valle et al. (2006), tanto el tipo como el nivel de los objetivos fijados determinan la selección y el empleo de estrategias para la organización y elaboración de la información. Asimismo, esta definición de metas incide en las técnicas de autorregulación aplicadas durante el estudio. En consecuencia, la meta seleccionada opera como un filtro que define el grado de compromiso y la profundidad del aprendizaje alcanzado.

Pintrich (2004) postula que "las metas son un componente fundamental del aprendizaje autorregulado porque proporcionan el estándar o criterio contra el cual los estudiantes pueden comparar su desempeño actual para saber si necesitan hacer ajustes a sus estrategias" (p. 396). De acuerdo con Valle et al. (2006), tanto el tipo como el nivel de los objetivos fijados determinan el empleo de estrategias para la organización de la información. Asimismo, esta definición de metas incide en las técnicas de autorregulación aplicadas durante el estudio. En consecuencia, la meta seleccionada opera como un filtro que define el grado de compromiso y la profundidad del aprendizaje alcanzado.

2.2.1.4. Planificación y gestión del tiempo

La planificación constituye la base del ciclo de autorregulación al generar la estructura necesaria para abordar cualquier tarea académica. En la opinión de Moya et al. (2025), el empleo de estrategias de aprendizaje efectivas requiere de una organización cuidadosa, tanto en el diseño curricular del docente como en el trabajo individual del alumno. Esta etapa previa implica establecer rutinas constantes, definir horarios específicos y anticipar las actividades a realizar,

elementos que resultan determinantes para optimizar la atención y la concentración. Asimismo, una planificación rigurosa mitiga la incertidumbre operativa que caracteriza al aprendizaje autónomo y proporciona al estudiante una ruta concreta para su ejecución. Tal y como señalan Gargallo y Peralta (2018) la planificación y gestión del tiempo son estrategias fundamentales, ya que "permiten la organización temporal de las tareas de estudio, la distribución de esfuerzos y la anticipación de dificultades, siendo un prerequisite para la ejecución efectiva" (pp. 59-60).

Una adecuada gestión del tiempo, como componente intrínseco de la planificación, constituye un factor determinante para prevenir la acumulación de dificultades académicas. De acuerdo con Valiente-Barroso et al. (2020), la deficiencia en las competencias de autorregulación, evidenciada al momento de estructurar las tareas, eleva la tensión diaria del alumnado. Sin una programación definida, la discrepancia entre las aspiraciones de éxito y el trabajo real produce un estado frustración que deteriora el rendimiento. En cambio, consolidar un esquema organizativo eficiente brinda al estudiante una mayor sensación de dominio sobre su ámbito escolar. Esta percepción disminuye y funciona como un mecanismo preventivo frente al estrés.

2.2.1.5. Estrategias de aprendizaje y autorregulación

Las estrategias de aprendizaje constituyen acciones intencionales orientadas a la adquisición, procesamiento y aplicación del conocimiento, funcionando como un vínculo esencial entre la comprensión básica y la reflexión metacognitiva. Tal como plantea Huamán et al. (2024), este conjunto de herramientas se relaciona con factores cognitivos, motivacionales y de autoconocimiento, ejerciendo una influencia que trasciende las dimensiones mentales tradicionales. En consecuencia, el dominio de estos recursos implica un modelo de aprendizaje donde el control del estudiante sobre su propio proceso y el esfuerzo invertido en el uso de dichas

técnicas determinan directamente el rendimiento académico. A juicio de Valle et al. (2006) las estrategias de aprendizaje y la autorregulación son inseparables, pues las estrategias de autorregulación "se refieren a las acciones y procesos dirigidos a adquirir y modificar habilidades cognitivas y afectivas, permitiendo el control sobre el propio proceso de aprendizaje" (p. 166).

El entorno social constituye un factor determinante en el desarrollo de las estrategias de autorregulación, donde la cooperación entre pares facilita la transición de una postura pasiva hacia una participación significativa en el aprendizaje. De acuerdo con Huamán et al. (2024), este ambiente colaborativo, fundamentado en la interacción y el respeto mutuo, promueve el fortalecimiento conjunto de la autonomía y el liderazgo. Asimismo, aunque la Autorregulación académica representa un proceso individual, su enseñanza exige la integración de habilidades sociales que permitan la co-regulación y el apoyo mutuo. Desde el punto de vista de este planteamiento, dicho enfoque no solo optimiza el rendimiento académico, sino que consolida la formación de ciudadanos responsables que fomentan la integración social.

2.2.1.6. Motivación académica y los procesos autorregulatorios

La motivación académica constituye el impulso fundamental y el soporte de los procesos de autorregulación, al orientar y mantener el esfuerzo necesario para la planificación y el seguimiento de las tareas. Como expresa Burgos et al. (2025), existe una relación positiva y significativa entre los niveles motivacionales y el éxito académico, vínculo que se fortalece mediante el refuerzo de la motivación intrínseca y la autoeficacia. En este sentido, la ausencia de una base motivacional sólida provoca que las etapas subsecuentes del ciclo de autorregulación, como la organización detallada y el control constante, pierdan efectividad o se interrumpan prematuramente. En la opinión de Schunk (1999) la motivación académica y la autoeficacia son

esenciales, ya que "influyen en el uso de procesos autorregulatorios, y estos a su vez, afectan los resultados del logro, incluyendo la perseverancia y el progreso hacia las metas" (p. 107).

La motivación académica no funciona de manera aislada, sino que se encuentra intrínsecamente influenciada por factores del entorno. Según señala Burgos et al. (2025), elementos como el clima emocional en el aula, el apoyo familiar y la metodología docente determinan significativamente tanto el interés como el rendimiento. Por este motivo, las estrategias pedagógicas deben promover el compromiso y la autonomía, logrando que las intervenciones vinculen directamente el deseo de aprender con la capacidad de autorregulación. Bajo este planteamiento, el fortalecimiento de la autonomía no solo favorece el desempeño académico continuo, sino que también garantiza la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

2.2.1.7. Monitoreo y control del progreso

El monitoreo y el control del progreso constituyen fases determinantes del ciclo de aprendizaje, permitiendo que el estudiante gestione activamente la ejecución de su plan inicial. El monitoreo implica la observación y evaluación continua del desempeño y de las estrategias metacognitivas empleadas, mientras que el control representa la capacidad de realizar ajustes proactivos para corregir errores o incrementar la eficacia operativa. Empleando las palabras de Burgos et al. (2025), la reflexión profunda sobre estos procesos incide significativamente en el rendimiento académico, ya que facilita la comprensión del avance propio y permite una respuesta inmediata ante las dificultades encontradas. Según el criterio de Boekaerts (1999) durante la fase de ejecución, el monitoreo y control del progreso es crucial porque "los estudiantes mantienen una vigilancia activa de cómo están realizando la tarea y si están progresando hacia su meta, lo que activa los ajustes necesarios" (p. 446).

Ante altas demandas académicas, el monitoreo y control constituyen factores determinantes para gestionar el estrés y fortalecer la autoeficacia. El ejercicio de control sobre los procesos cognitivos facilita la persistencia, mientras que la regulación de la afectividad se considera una vía efectiva para mitigar tensiones escolares. Tal como indican Condori et al. (2018), la revisión exhaustiva del aprendizaje y del estado emocional permite ajustar la conducta, evidenciando una sólida capacidad adaptativa. En este sentido, dicha facultad de ajuste que se fundamenta en el monitoreo constante funciona como un mecanismo de protección. Esto garantiza el éxito académico a través de la flexibilidad operativa, superando la rigidez de los planes iniciales y fomentando un aprendizaje resiliente.

2.2.1.8. Autoevaluación y retroalimentación

La autoevaluación y la retroalimentación constituyen procesos interdependientes que cierran el ciclo de la ARA, funcionando como elementos esenciales para optimizar la evaluación formativa. Según señalan Ríos y Herrera (2023), la retroalimentación docente facilita que los estudiantes regulen su aprendizaje de manera autónoma, fortaleciendo así su trayectoria académica. Asimismo, la autoevaluación se considera una modalidad de retroalimentación interna que permite ajustar y corregir el proceso de adquisición de conocimientos. Según esta premisa, dicha dinámica promueve un control consciente sobre el progreso personal. Esta integración de procesos garantiza una mejora continua, superando la evaluación tradicional y fomentando un aprendizaje autorregulado y reflexivo. Tomando como punto de partida a Núñez y González (2018) la autoevaluación y la retroalimentación se manifiestan en la fase de reflexión, donde el estudiante "emite juicios sobre el resultado de su aprendizaje, atribuye las causas del éxito o el fracaso y planifica las acciones futuras" (pp. 20-21).

La integración efectiva entre la retroalimentación y la autoevaluación promueve la responsabilidad compartida y facilita la construcción de conocimientos desde una perspectiva crítica. Tal como indican Ríos y Herrera (2023), la autoevaluación constituye un juicio sobre el propio desempeño, el cual la retroalimentación externa valida o rectifica. En este sentido, la discrepancia entre la autopercepción y la valoración externa evidencia posibles limitaciones en la capacidad metacognitiva del estudiante. Por ello, el diseño de las prácticas evaluativas exige que la retroalimentación fortalezca los criterios internos de autoevaluación. Esta dinámica garantiza una autorregulación más robusta en tareas futuras, optimizando el desarrollo de competencias reflexivas y la autonomía académica.

2.2.1.9. Relación de la autorregulación con el estrés académico

La relación entre la Autorregulación y el estrés académicos constituye una interacción de naturaleza inversa, donde la deficiencia en el control de este proceso conlleva al incremento de las dificultades escolares cotidianas. Según Valiente-Barroso et al. (2020), la aplicación efectiva de tácticas de respaldo y la adopción de una postura favorable hacia el aprendizaje reducen considerablemente la presión escolar. En escenarios de gran exigencia o modalidades de educación a distancia, estos elementos representan retos profundos que tienden a detonar episodios de ansiedad en el alumnado. En este sentido, potenciar la autorregulación académica opera como un mecanismo de contención que amortigua las adversidades del entorno educativo y favorece el equilibrio afectivo del estudiante.

Como bien ilustra Valiente-Barroso et al. (2020) una elevada autorregulación del aprendizaje "favorece el empleo de estrategias de afrontamiento más adecuadas y reduce la percepción de estrés escolar, actuando como un amortiguador psicológico ante las demandas

académicas" (pp. 161-176). La capacidad de autorregulación constituye un factor determinante para prevenir el estrés escolar, el cual suele emerger ante la percepción de falta de control sobre las demandas del entorno. De acuerdo con Valiente-Barroso et al. (2020), la autorregulación académica proporciona al estudiante herramientas de planificación y monitoreo que le permiten gestionar la incertidumbre frente a las demandas curriculares. Al interiorizar estas dinámicas, el alumno comprende que los obstáculos educativos no son el resultado de limitaciones fijas, sino retos que pueden superarse adaptando sus estrategias de estudio. Por lo tanto, una instrucción orientada a enseñar a aprender de forma autónoma contribuye a mitigar el estrés y favorece un adecuado manejo emocional. Bajo esta lógica, el fortalecimiento de la ARA funciona como un mecanismo de protección que garantiza el bienestar integral y la estabilidad en el aula.

2.2.2. Gestión emocional

2.2.2.10. Definición de gestión emocional

La gestión emocional constituye una dimensión fundamental de la Inteligencia Emocional (IE), al integrar la capacidad de identificar y regular los afectos propios y ajenos. De acuerdo con Goleman (2018, citado en Royero, 2025), esta facultad facilita el reconocimiento de las emociones, la comprensión de sentimientos externos y el manejo del estrés ante situaciones de frustración. En este sentido, la Gestión Emocional constituye un factor determinante para impulsar la colaboración y consolidar relaciones interpersonales saludables. A su vez, el dominio efectivo propicia la emisión de respuestas reflexivas ante las exigencias del medio, mitigando la impulsividad. En contraste, la carencia de este control conlleva a conductas desajustadas que dificultan la convivencia. En definitiva, una correcta gestión emocional asegura la armonía indispensable para el sano desenvolvimiento dentro del entorno escolar.

Como argumenta atinadamente Linares (2024) la gestión emocional se refiere al proceso de reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones de manera saludable. Implica la habilidad de manejar el estrés, regular las emociones y mantener un equilibrio mental (p. 5). Bajo la perspectiva de la Gestión Emocional, la gestión afectiva constituye un componente esencial que integra la atención, la claridad y la regulación emocional. Citando a Estabolite (2024), los estudiantes con niveles elevados en estas dimensiones obtienen resultados académicos superiores y manifiestan una vocación más sólida hacia su campo de estudio. En este sentido, la gestión emocional no solo funciona como un soporte para la salud mental, sino que también permite predecir el éxito a largo plazo y la persistencia en la trayectoria profesional. De este modo, el dominio de las emociones se encuentra intrínsecamente ligado al cumplimiento de metas educativas. Esta capacidad garantiza la estabilidad necesaria para consolidar un desempeño óptimo y sostenible en el tiempo.

2.2.2.11. Estrategias de regulación emocional

La regulación emocional en el aula constituye un proceso sistemático fundamentado en los principios de la neuroeducación, el cual integra el desarrollo de habilidades sociales y la organización del entorno. Para Moya et al. (2025), la implementación de talleres centrados en el manejo emocional, la adaptación de recursos didácticos innovadores y la formación continua del cuerpo docente representan acciones fundamentales para potenciar los logros de aprendizaje directo. Estas intervenciones fomentan una mayor comprensión de los propósitos educativos y fortalecen la autorregulación académica del alumnado, permitiéndole superar los desafíos escolares con eficacia. En consecuencia, una planificación pedagógica estructurada garantiza una adaptación óptima a las exigencias del contexto educativo. En concordancia con esto, Cabello y Fernández-Berrocañ (2012) sostienen que las estrategias de control afectivo, como la reevaluación cognitiva,

son “son fundamentales para la adaptación del individuo al medio, pues permiten modificar el significado de un evento emocional y, por ende, la respuesta afectiva” (p.77).

En la cotidianidad del aula, instaurar hábitos definidos y aplicar el refuerzo positivo operan como mecanismos indispensables para fortalecer la autorregulación y disminuir el estrés escolar. Con base en Moya et al. (2025), la aplicación sistemática de estas acciones promueve la consolidación de la autoestima y facilita el manejo de las tensiones escolares. En virtud de lo anterior, la optimización de la concentración y el dominio afectivo permiten que el estudiante afronte los desafíos pedagógicos con mayor eficacia operativa. Bajo este marco, un ambiente áulico estructurado funciona como un soporte externo que impulsa el desarrollo de la capacidad emocional interna. Esta dinámica garantiza un entorno propicio para el aprendizaje resiliente y fortalece la autonomía del estudiantado.

2.2.2.12. Conciencia emocional

La conciencia emocional constituye el pilar fundamental en la gestión afectiva, al integrar la habilidad de identificar, nominar y comprender los sentimientos propios. De acuerdo con Royero (2025), esta facultad permite un control consciente sobre el comportamiento, donde la educación emocional facilita el dominio de las reacciones impulsivas. En este sentido, el fortalecimiento de la autoconciencia se relaciona directamente con el incremento de la autoestima y la optimización del rendimiento académico. Asimismo, la implementación de programas y talleres promueve una capacidad superior para la resolución de conflictos escolares. A la luz de lo expuesto, dicha competencia garantiza que el estudiante afronte los desafíos pedagógicos con mayor seguridad. A tenor de lo expuesto por Mestre et al. (2007) la conciencia emocional es la capacidad de "tomar

conciencia de las propias emociones y de las de los demás, un requisito esencial para poder regularlas y para la adecuada comprensión y manejo de la información emocional" (p. 48).

El desarrollo óptimo de la conciencia emocional requiere de un enfoque pedagógico explícito y sistemático, al constituir una competencia de naturaleza dinámica y susceptible de aprendizaje. A juicio de Velásquez et al. (2023), la instrucción directa de habilidades socioemocionales mediante talleres potencia significativamente la capacidad del estudiantado para afrontar los desafíos académicos. Dada esta perspectiva, y según Chávez y Salazar (2024, citado en Peralta, 2025), este proceso permite que la conciencia trascienda su carácter intrínseco para transformarse en una destreza adquirida. En consecuencia, la formación estratégica proporciona las herramientas necesarias para que el alumno comprenda sus reacciones internas. Esta comprensión facilita la toma de decisiones informadas y garantiza un control consciente sobre el comportamiento individual, optimizando así la respuesta del estudiante ante el entorno escolar.

2.2.2.13. Regulación emocional

La regulación emocional constituye la capacidad consciente de gestionar la intensidad y persistencia de los estados afectivos, incidiendo directamente en las funciones ejecutivas del individuo. Desde la perspectiva de Gaibor et al. (2025), esta destreza consolida la motivación interna y propicia la formación integral del alumnado. En el ámbito práctico, dicha competencia se evidencia en la aptitud para contener comportamientos impulsivos y posponer satisfacciones momentáneas en favor de propósitos mayores a largo plazo. En consecuencia, el control afectivo se relaciona estrechamente con la disciplina y el logro escolar, lo cual estimula la perseverancia frente a las adversidades y garantiza un desempeño educativo resiliente. Como pone de manifiesto Mayer y Salovey (1997) la regulación emocional implica la "capacidad de manejar las emociones

propias y ajenas, incluyendo la habilidad de moderar los sentimientos negativos y maximizar los positivos, para facilitar el pensamiento y la acción adaptativa" (p. 10).

El fomento de la autorregulación emocional constituye una estrategia determinante para consolidar un entorno de aprendizaje estable, factor esencial para el éxito académico y la reducción del estrés. De acuerdo con Chávez y Salazar (2024, citado en Peralta, 2025), la enseñanza de estas competencias no solo mitiga los estados afectivos desfavorables, sino que fortalece la capacidad del estudiantado para afrontar las dificultades propias del entorno escolar. Esto favorece un ciclo de adaptación y afrontamiento que como señalan Moya et al. (2025), potencia la resiliencia escolar. En definitiva, la regulación emocional actúa como un proceso activo capaz de reconfigurar la forma en que los estudiantes perciben y asumen los desafíos. Esta dinámica garantiza una respuesta adaptativa y facilita un desempeño académico más equilibrado y persistente.

2.2.2.14. Manejo del estrés académico

El estrés académico constituye un factor de riesgo crítico para la salud mental en el entorno universitario, debido a las demandas constantes de la formación. Dicho con palabras de Romero (2023), este fenómeno incide negativamente en las competencias afectivas, evidenciándose una correlación inversa entre el nivel de estrés y la claridad emocional del estudiante. El estrés continuo en el entorno educativo tiende a vulnerar la destreza del estudiantado para gestionar sus emociones de forma asertiva. Conforme incrementa la carga escolar, la habilidad de los alumnos para identificar y orientar sus propios sentimientos sufre un desgaste paulatino. Como resultado, la fatiga mental desestabiliza el equilibrio afectivo y entorpece la capacidad de adaptación ante los retos que impone el aprendizaje, perjudicando directamente el bienestar integral del individuo. Empleando las palabras de Valiente-Barroso et al. (2020) la gestión emocional facilita el manejo

del estrés académico, ya que "permite a los estudiantes interpretar las situaciones estresantes de forma menos amenazante y movilizar recursos de afrontamiento que son constructivos, disminuyendo la vulnerabilidad" (p. 46).

En la opinión de Chávez y Salazar (2024), existe una relación bidireccional donde la IE facilita el manejo de situaciones complejas, mientras que la carencia de habilidades afectivas potencia la ansiedad y dificulta el afrontamiento de desafíos. Asimismo, como señala el Ministerio de Educación del Perú (2021, citado en Chávez y Salazar, 2024), la gestión emocional representa una herramienta estratégica para la resolución efectiva de conflictos. De esta manera, el dominio afectivo fortalece la resiliencia estudiantil y garantiza un desempeño académico más estable, actuando como un factor protector que mitiga el impacto de las exigencias del entorno educativo.

2.2.2.15. Resiliencia en contextos académicos

La resiliencia académica se define como la capacidad del estudiante para resistir, recuperarse y superar con éxito eventos académicos adversos. Teniendo en cuenta a Bittmann (2021) y Cassidy (2016), citados en Zumárraga (2023), este proceso se logra mediante el fortalecimiento constante de respuestas adaptativas eficaces. En esta línea, dicha facultad cognitiva constituye un factor determinante para mitigar el impacto de situaciones estresantes y gestionar la presión por el rendimiento. Asimismo, las cualidades personales vinculadas a la resiliencia representan elementos clave para que el universitario afronte dificultades como el estrés, la depresión o los conflictos familiares. En virtud de lo anterior, la resiliencia fortalece la estabilidad emocional y garantiza una respuesta funcional ante las demandas del entorno, promoviendo así la persistencia y el éxito en la formación superior. Dicho con palabras de Gómez-Baya y Martínez (2017) la resiliencia es una cualidad facilitada por la gestión emocional, permitiendo al estudiante

"mantener un funcionamiento adaptativo y una adecuada salud mental a pesar de haber experimentado situaciones adversas o eventos estresantes en el contexto universitario" (pp. 72-73).

Como afirma Moreira et al. (2025), la promoción activa de esta facultad y el desarrollo de estrategias de afrontamiento eficaces mitigan el estrés y potencian el rendimiento académico. Por consiguiente, un enfoque sistemático orientado a la formación emocional proporciona al alumnado un mayor control y confianza para abordar desafíos complejos. De este modo, la resiliencia funciona como un mecanismo protector que garantiza la estabilidad ante la presión escolar. Asimismo, dicha competencia facilita la persistencia en las metas educativas y consolida una respuesta adaptativa frente a las demandas del entorno pedagógico, asegurando un desarrollo integral y resiliente.

2.2.2.16. Motivación y energía emocional

La gestión emocional constituye un factor determinante para orientar los recursos internos del estudiante hacia la perseverancia académica. Desde la posición de Estabolite (2024), los niveles elevados de claridad y reparación emocional se vinculan directamente con un desempeño superior y una vocación consolidada. Desde esta vertiente, la capacidad de conectar el esfuerzo cotidiano con metas profesionales a largo plazo permite afrontar los desafíos sin comprometer la motivación. Esta integración de procesos fortalece el compromiso con la carrera y garantiza el éxito integral en la formación superior. Con base en Salovey y Mayer (2005) la regulación emocional positiva implica la "capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para aprovechar la energía emocional y mejorar el razonamiento" (p. 297).

Empleando las palabras de Gaibor et al. (2025), un nivel elevado de gestión emocional fortalece el bienestar afectivo y potencia el compromiso, incidiendo favorablemente en el desempeño escolar. Al tenor de lo planteado, la promoción de la autorregulación consolida el interés intrínseco, convirtiendo la participación en el reflejo conductual de dicha disposición. De acuerdo con Ramos et al. (2023, citado en Gaibor et al., 2025), esta facultad permite predecir la persistencia en los estudios, garantizando así una trayectoria formativa optimizada y exitosa.

2.2.2.17. Empatía y relaciones interpersonales

La empatía constituye una habilidad determinante para la gestión afectiva y la optimización de las relaciones interpersonales, impactando positivamente en la salud mental. De acuerdo con Corchado et al. (2025), esta facultad mitiga el estrés y previene estados depresivos al facilitar la comprensión de las emociones y decisiones ajenas. En este escenario, dicha competencia promueve el aprendizaje de habilidades sociales y la consolidación de vínculos satisfactorios. Bajo esta consideración, la práctica empática incide directamente en el bienestar emocional, regulando los sentimientos y fomentando la construcción de comunidades equitativas. Finalmente, esta dinámica garantiza un entorno escolar saludable y cohesivo, asegurando un clima de aprendizaje basado en el respeto y la comprensión mutua. Como señala Goleman (1995) la empatía y la gestión emocional son cruciales para las relaciones interpersonales, ya que la empatía permite "sentir lo que otros sienten, mientras que la gestión permite una respuesta adecuada y constructiva a esas emociones percibidas" (p. 96).

La escucha activa constituye un elemento determinante para manifestar empatía en las interacciones académicas y sociales, requiriendo un esfuerzo cognitivo consciente. Según señala Ruíz (2025), este proceso implica prestar atención plena, escuchar sin prejuicios y mantener una

apertura mental constante. Desde esta premisa analítica, este nivel de atención evita la interrupción prematura y facilita la comprensión profunda del mensaje ajeno. Bajo este prisma, dicha práctica demanda la focalización absoluta en la comunicación verbal y no verbal, vinculándose directamente con las habilidades de control emocional y concentración. Por ende, esta facultad garantiza una empatía efectiva y fortalece los vínculos interpersonales, optimizando la calidad del diálogo y fomentando un clima de respeto mutuo en el entorno educativo.

2.2.2.18. Bienestar integral del estudiante

El bienestar integral del estudiante constituye el objetivo principal de la gestión emocional, abarcando el equilibrio y la satisfacción en las dimensiones personal, social y académica. Para lograr este propósito, se requiere un enfoque educativo sistemático donde la formación afectiva se reconoce como un recurso clave para el desarrollo pleno. Como lo hace notar Moreira et al. (2025), potenciar la instrucción emocional impacta favorablemente en la seguridad el estudiante al momento de superar retos e involucrarse activamente en clase. En este sentido, la implementación de programas estratégicos facilita que el alumnado asimile y regule sus sentimientos con mayor efectividad. Este proceso no solo propicia una adecuada inserción escolar y un alto nivel de bienestar dentro del contexto educativo, sino que afianza el equilibrio afectivo y fomenta un ambiente de aprendizaje resiliente. Desde la posición de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) la adecuada gestión emocional predice un mayor bienestar integral del estudiante, ya que "la habilidad para regular los estados emocionales negativos conduce a niveles más bajos de depresión, ansiedad y a una mayor satisfacción con la vida en general" (p. 209-221).

La gestión emocional constituye una prioridad en la política educativa, trascendiendo el ámbito clínico para reflejar su papel central en el desarrollo integral del estudiantado. Dicho con

las palabras de González et al. (2024), en el periodo 2022-2023 se destinaron recursos a programas que promueven el bienestar emocional y la salud integral escolar, integrando la contratación de asesores y profesionales especializados. En este orden de ideas, dicha gestión se reconoce como un pilar fundamental de la salud educativa pública que facilita el éxito académico y profesional, especialmente en áreas como las ciencias de la salud. Bajo este razonamiento, se garantiza el soporte necesario para la integridad del alumnado, al tiempo que se fortalecen y optimizan los procesos formativos en el nivel superior. Finalmente, este enfoque institucional asegura la sostenibilidad de las estrategias de acompañamiento, consolidando un entorno de aprendizaje más equitativo y saludable.

2.2.2.19. Emociones y Toma de decisiones

Las emociones no constituyen elementos pasivos en el pensamiento, sino que inciden activamente en la evaluación de opciones y la elección de trayectorias académicas. Para Chávez y Salazar (2024), la gestión de las emociones constituye un factor crucial al momento de tomar decisiones asertivas. En este sentido, la falta de dichas competencias obstaculiza la resolución de problemas y reduce la respectiva estratégica del alumno, tal como indica el Ministerio de Perú (2021, citado en Chávez y Salazar, 2024). Por consiguiente, el ámbito afectivo ejerce una función primordial dentro del proceso de aprendizaje y en la evaluación de escenarios críticos, otorgando un criterio ponderado y una dirección estructurada que fortalece el crecimiento personal y profesional. Al respecto, Damasio (1994) sostiene que las emociones son esenciales en el proceso decisional, ya que actúan como "marcadores somáticos que señalan rápidamente el valor afectivo de las opciones, acelerando el proceso y ayudando a la mente a evitar caminos potencialmente riesgosos o improductivos" (p. 172). De esta manera, la aptitud influye de forma directa en la conducta y fomenta una disposición constructiva. Este proceso perfecciona la valoración de la

propia capacidad frente a contextos de alta exigencia, tales como el desarrollo de iniciativas emprendedoras o la administración de proyectos. Como afirma Lagos et al. (2025), la gestión afectiva mitiga el temor al fracaso y reduce la aversión al riesgo. Desde esta configuración, esta facultad facilita la toma de decisiones fundamentadas frente a la incertidumbre. Bajo esta premisa rectora, la inteligencia emocional permite al joven comprender cómo sus sentimientos inciden en resoluciones presentes y futuras. A tenor de lo expuesto, dicha destreza garantiza un afrontamiento funcional y persistente, consolidando una visión estratégica y la estabilidad necesaria para alcanzar los objetivos en la realidad escolar.

Tabla 1

Matriz de Consistencia

Problemas	Objetivos	Variable	Dimensiones
Problema General ¿Por qué es importante la autorregulación académica y la gestión emocional de los estudiantes del subnivel superior, de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón", ubicada en el cantón Salinas, provincia de Santa Elena, durante el período 2026-2027?	Objetivo General Analizar la importancia de la autorregulación académica y la gestión emocional de los estudiantes del subnivel superior, de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón", durante el periodo 2026-2027.	Variable 1: Autorregulación Académica	Dimensiones Variable 1 1. Planificación y gestión del tiempo. 2. Monitoreo y control del progreso. 3. Estrategias de aprendizaje.
Problemas Específicos ¿Cuáles son las estrategias de autorregulación académica que los estudiantes de Básica Superior utilizan con mayor frecuencia durante sus horas de estudio independiente? ¿Qué niveles de gestión emocional manifiestan los estudiantes frente a las situaciones de estrés escolar? ¿Cuáles son las principales dificultades en la gestión emocional y la autorregulación académica de los estudiantes?	Objetivos Específicos 1. Identificar las estrategias de autorregulación académica predominantes en los estudiantes de Básica Superior que permita el reconocimiento de los hábitos de planificación y monitoreo que emplean en su aprendizaje. 2. Describir los niveles de gestión emocional de los estudiantes estableciendo un perfil del manejo de emociones frente a las demandas del entorno escolar. 3. Establecer las principales dificultades en la gestión emocional y la autorregulación académica de los estudiantes.		Dimensiones Variable 1. Conciencia emocional. 2. Regulación emocional. 3. Motivación y energía emocional. 4. Manejo del estrés académico.

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma

El término paradigma hace referencia a un "grupo de premisas interconectadas" en relación con el mundo social que ofrece un marco filosófico para la investigación estructurada de este mundo" (Kuhn, 1962). Por un lado, el paradigma asiste a los investigadores de una disciplina en la identificación de los problemas que merecen estudio y, por otro lado, alude a las formas de pensar o directrices para la investigación que pueden llevar al avance de la teoría. Según Martínez (2004), un paradigma se refiere a un conjunto de convicciones, presupuestos, normas y procesos que establecen la forma correcta de realizar ciencia; hace referencia a patrones de acción para la exploración del saber. Por lo tanto, los paradigmas se transforman en patrones o normas a acatar por los científicos de un área de estudio específico.

3.2. Paradigma Positivista

Este paradigma se sitúa en el marco de la teoría positivista, propone la posibilidad de alcanzar verdades absolutas en la medida en que se tratan los problemas y se define una separación considerable entre el investigador y el objeto de análisis. En términos epistemológicos, este paradigma establece una diferencia entre quien investiga como un sujeto imparcial y la realidad examinada que se considera independiente de las influencias del sujeto científico.

En esta perspectiva, Flores (2004) examina cómo se elige el positivismo desde un enfoque ontológico que sitúa a la realidad dentro del ámbito de las leyes naturales y los procesos. "El entendimiento de estas leyes y procedimientos se resume tradicionalmente en términos temporales

y generalizaciones independientes del contexto." Algunas de estas generalizaciones adoptan el tipo de leyes de causa y efecto" (Flores, 2004, p. 4).

El presente trabajo se alinea con el enfoque positivista, que se basa en la idea de que es posible descubrir verdades absolutas al enfrentar diversas problemáticas, asegurando una clara distinción entre el investigador y el tema de estudio. Desde una óptica ontológica, esta metodología considera la realidad como algo que se rige por leyes naturales y procesos, los cuales se interpretan habitualmente a través de generalizaciones que no dependen del contexto, tratándose de identificar principios de causa y efecto. Al diferenciar entre el investigador objetivo y la realidad investigada, que se ve como algo autónomo, el enfoque positivista establece un marco de creencias, premisas, reglas y métodos para la búsqueda del conocimiento.

3.3. Enfoque Cuantitativo

Respecto a la metodología de investigación, Hernández Sampieri et al. (2014) plantean que el enfoque cuantitativo se caracteriza por ser un conjunto de procesos secuenciales y probatorios. Los autores señalan que este orden es riguroso, partiendo de una idea acotada de la cual se derivan objetivos y preguntas, para posteriormente construir el marco teórico y establecer hipótesis que permitan medir variables en un contexto determinado (p. 4).

Se ha seleccionado el enfoque cuantitativo debido a su carácter secuencial y probatorio, el cual permite mantener un orden riguroso que parte de una idea acotada hacia la medición de variables en un contexto determinado. Este enfoque es fundamental para este trabajo de investigación, ya que permite la recolección sistemática de datos y su posterior análisis estadístico bajo un marco de objetividad e imparcialidad del investigador frente a la realidad examinada.

3.4. Tipo de Investigación

La clasificación propuesta por Yazdani et al. (2021) establece una taxonomía de estudios de investigación que incluye tipos como investigaciones explicativas, psicométricas, descriptivas, exploratorias, explicativas, teóricas, translacionales, sintéticas, prescriptivas, de implementación y evaluativas. Esta clasificación enfatiza la conexión entre la perspectiva cognitiva y la construcción del conocimiento, lo cual reafirma la trascendencia de adoptar la estrategia metodológica idónea frente a cada problema científico.

3.5. Investigación descriptiva

En cuanto al alcance del estudio, Sabino (1992, citado en Martínez, 2018) señala que la investigación descriptiva persigue definir los atributos centrales de fenómenos homogéneos. Desde este enfoque, el uso de parámetros sistemáticos permite delimitar la estructura o la dinámica de los elementos analizados, generando así datos que pueden contrastarse con diversas fuentes.

La investigación se define como descriptiva porque su objetivo primordial es identificar las características fundamentales de los fenómenos estudiados dentro de un conjunto homogéneo. Mediante criterios sistemáticos, se busca establecer la estructura del comportamiento de los estudiantes respecto a su aprendizaje y emociones, generando información que sea comparable con otras fuentes académicas.

3.6. Diseño de investigación

Sostiene Reidl (2012) que los diseños de investigación constituyen el plan y las estrategias fundamentales para obtener respuestas a las interrogantes e hipótesis planteadas, permitiendo el control de la varianza experimental y de error. Según el autor, el diseño no solo parte de un marco

teórico, sino que señala con precisión los métodos de obtención de datos, el número de observaciones necesarias y el enfoque de análisis, ya sea cualitativo o cuantitativo.

3.7. No experimental

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979, p.116). "La investigación no experimental o ex post facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones". De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

El estudio adopta un diseño no experimental, dado que se centra en observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural sin la manipulación deliberada de variables. Bajo esta lógica, no se exponen a los sujetos a estímulos controlados, sino que se analiza su realidad en el ambiente escolar habitual para comprender su capacidad de monitorear su propio aprendizaje y manejar sus estados afectivos.

3.8. Técnica de investigación

Chagoya (2008), describe la técnica como el conjunto de medios para ejecutar el método en una ciencia particular. Asimismo, menciona que el método es un proceso general de etapas para múltiples disciplinas, a diferencia de la técnica, que se centra en los instrumentos específicos de ejecución. Desde la posición del autor la técnica es la estructura misma del proceso de investigación científica. En este sentido, sostiene que sus rasgos esenciales incluyen la propuesta

de normas para ordenar las etapas investigativas y la provisión de medios para recolectar y conservar datos, destacando la estrecha relación entre ambos conceptos.

3.9. Encuesta

A juicio de Medina et al. (2023), la encuesta es una técnica de investigación que se utiliza para recopilar información de un gran número de personas. Se trata de una herramienta versátil y accesible que permite a los investigadores obtener información sobre comportamientos, actitudes, opiniones y demografía de una población objetivo (p.33).

Como técnica de recolección de datos se ha seleccionado la encuesta, dada su eficacia para obtener información de forma sistemática en un volumen considerable de individuos. Al respecto, Medina et al. (2023), señalan que la encuesta constituye una herramienta versátil y accesible que permite examinar con detalles los comportamientos, actitudes y percepciones de una población objetivo. En esta investigación, la encuesta facilita el acercamiento a la realidad de los estudiantes de Básica Superior para analizar su autorregulación académica y gestión emocional en el entorno escolar.

3.10. Instrumento

En el contexto de las ciencias de la educación, los instrumentos de medición se entienden como procedimientos sistemáticos para observar la conducta y realizar inferencias sobre atributos específicos. Según Best (1973), estos se definen como “aquellos objetos materiales que nos permiten adquirir y analizar datos mediante los cuales pueden ser comprobadas las hipótesis de la investigación” (p. 133).

3.11. Cuestionario

Como plantea Medina et al. (2023), un cuestionario es una herramienta valiosa en la recopilación de información y se utiliza ampliamente en diversos campos, incluyendo la investigación, la evaluación, la educación y la evaluación del desempeño (p. 39).

Como instrumento de ejecución se ha optado por el cuestionario, considerando que es una herramienta valiosa para la recopilación de información en el ámbito educativo y la evaluación del desempeño. Su aplicación asegura un proceso de medición imparcial que optimiza el tratamiento estadístico de los resultados. Mediante este instrumento se pretende identificar las estrategias de planificación y seguimiento del alumnado, además de su capacidad para asimilar y controlar sus estados de ánimo frente a las exigencias escolares. En cuanto a su composición, el documento consta de 10 ítems cerrados, divididos de forma equitativa en 5 orientadas a la autorregulación académica y 5 enfocadas en la gestión emocional. Estos ítems han sido diseñados bajo una escala de Likert de 5 puntos (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca y Nunca), lo cual permite estandarizar las respuestas para facilitar una recolección de datos cuantitativa, objetiva y de fácil manipulación estadística.

3.12. Población

Plantea Galbiati (2015) que la población es el conjunto de todos los valores de un fenómeno o propiedad que se desea observar, término que también se utiliza para designar a una variable. Al respecto, Levin y Rubin (1996) definen la población como el “conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones”.

A partir de estas premisas teóricas, la población del presente estudio comprende a los 426 estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón". Al

respecto, Levin y Rubin (1996) definen la población como el “conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones”. En este sentido, la delimitación de dicho universo institucional permite analizar de manera integral las variables investigadas y obtener hallazgos representativos para el contexto escolar.

3.13. Muestra

Plantea Galbiati (2015) que la muestra es la parte de la población que efectivamente se mide con el objetivo de obtener información sobre el universo total. El autor destaca que su selección debe realizarse mediante procedimientos que aseguren, en alto grado, la representatividad de los datos obtenidos.

La muestra se delimitó de manera específica a los estudiantes del subnivel Básica Superior. En términos metodológicos, Galbiati (2015) define la muestra como aquel subconjunto de la población que efectivamente se evalúa con el propósito de obtener información sobre el universo total. De este modo, la selección responde a un diseño orientado a obtener hallazgos que puedan ser extensivas a la población general de la escuela, garantizando la representatividad de los datos en relación con las variables de autorregulación académica y gestión emocional.

Tabla 2*Población*

Institución Educativa	Descripción de la población	Cantidad de sujetos o elementos
Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón"	Estudiantes de Educación General Básica	426
	Total	426

*Nota. Elaboración propia.***Tabla 3***Muestra*

Institución Educativa	Descripción de la muestra	Cantidad
	Estudiantes de Octavo grado	21
Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón"	Estudiantes de Noveno grado	11
	Estudiantes de Décimo grado	22
	Total	54

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Operacionalización de las variables

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Autorregulación académica	Zimmerman (2005) define la autorregulación como una serie de pensamientos, emociones y acciones autogeneradas que se adaptan de forma cíclica para lograr objetivos personales; además, hace hincapié en que este es un proceso dinámico impulsado por las creencias del individuo, alejándose de las visiones tradicionales que lo consideraban un rasgo fijo o estático (p. 14).	Planificación y gestión del tiempo	-Planificación previa al estudio.	1- Organizo mi tiempo antes de realizar mis actividades escolares.
			-Cumplimiento de cronogramas y tareas.	2- Cumplo con mis tareas escolares a tiempo.
		Monitoreo y control del progreso	-Revisión y supervisión de la calidad del trabajo.	3- Reviso mis trabajos escolares antes de entregarlos.
		Estrategias de aprendizaje	-Persistencia ante la dificultad académica. Búsqueda proactiva de apoyo académica.	5- Termino mis deberes escolares aunque se me dificulten. 4- Busco ayuda cuando no entiendo un tema.
Gestión emocional	Linares (2024) explica que la gestión emocional se refiere al proceso de reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones de manera saludable. Implica la habilidad de manejar el estrés, regular las emociones y mantener un equilibrio mental (p. 5).	Conciencia emocional	Reconocimiento de estados de frustración.	6- Te sientes estresado/a por las tareas escolares o al estudiar.
		Regulación emocional	Control de reacciones ante la adversidad.	7- Logro calmarme cuando me estresan las tareas escolares.
		Motivación y energía emocional	Automotivación frente a retos escolares.	8- Me motivo a seguir estudiando aunque sea difícil.
		Manejo del estrés académico	-Impacto en el desempeño. -Vulnerabilidad ante distracciones personales.	9- Mis emociones afectan al momento de realizar una tarea escolar. 10- Me distraigo cuando tengo problemas personales.

Nota. Elaboración propia.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de investigación a los estudiantes del subnivel superior de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón". La recolección de datos se llevó a cabo mediante una encuesta estructurada en escala de Likert. A continuación, se detalla el análisis descriptivo de cada uno de los ítems, presentando los datos tabulados, su respectiva representación gráfica y la interpretación teórica de los hallazgos.

4.1. Análisis descriptivo por variable

4.1.1. Variable 1: Autorregulación Académica

Tabla 5

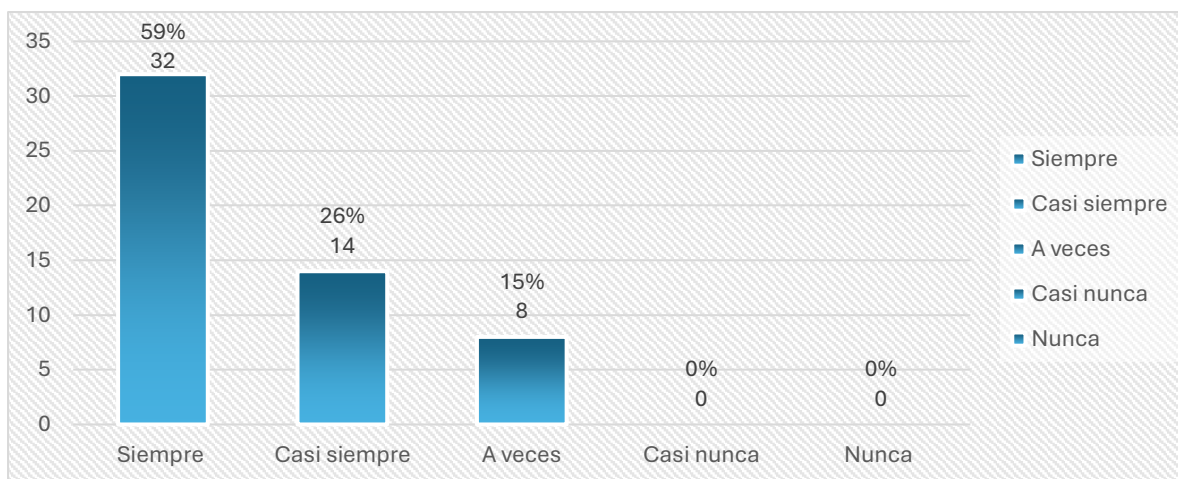
Organización del tiempo previo a las actividades escolares

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	32	59%
Casi siempre	14	26%
A veces	8	15%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Organización del tiempo previo a las actividades escolares



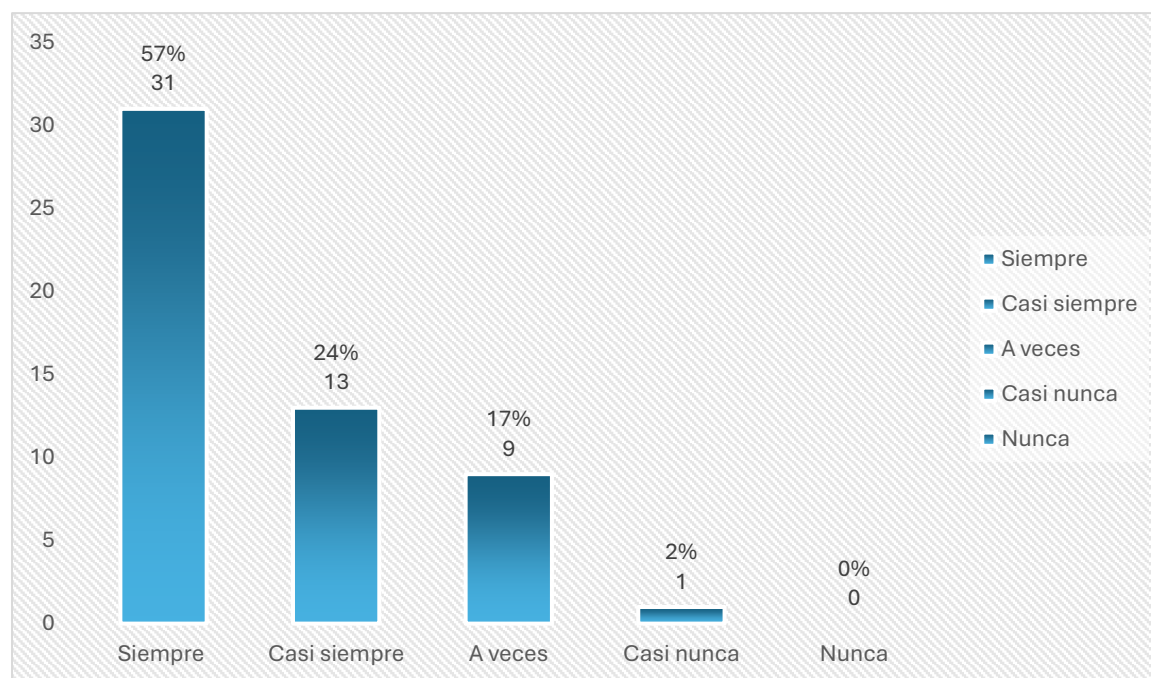
Nota. Elaboración propia.

Análisis: Los datos expuestos revelan que una mayoría significativa de la población estudiantil encuestada (59%) afirma organizar siempre su tiempo de manera previa a la realización de sus actividades escolares, seguido por un 26% que indica hacerlo casi siempre. A su vez, un 14,80% señala organizar su horario de forma ocasional. Resulta pertinente destacar la ausencia total de participantes (0%) en las alternativas correspondientes a casi nunca o nunca.

Interpretación: Las cifras obtenidas demuestran una solidez notable en las rutinas de planificación inicial del alumnado. Según sostienen Gargallo y Peralta (2018), administrar los periodos de estudio facilita la distribución de los deberes y previene posibles contratiempos, lo cual representa una condición indispensable para alcanzar un desempeño eficaz. El hecho de que el 85% de la muestra (sumando las opciones "siempre" y "casi siempre") declare estructurar sus actividades previas al estudio, sugiere que los alumnos del subnivel superior poseen una noción fundamental sobre la importancia de la organización como mecanismo para mitigar la incertidumbre operativa en su aprendizaje autónomo.

Tabla 6*Cumplimiento puntual de las tareas escolares*

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	31	57%
Casi siempre	13	24%
A veces	9	17%
Casi nunca	1	2%
Nunca	0	0%
Total	54	100%

*Nota. Elaboración propia.***Figura 2***Cumplimiento puntual de las tareas escolares**Nota. Elaboración propia.*

Análisis: Según los datos obtenidos, el 57% de los alumnos afirma completar puntualmente sus deberes educativos en todo momento, en tanto que el 24% lo efectúa casi siempre. Así mismo, se evidencia que un 17% de los participantes entrega sus asignaciones de forma ocasional, y un solo 2% admite hacerlo casi nunca.

Interpretación: El elevado índice de cumplimiento, representado por un 81% de respuestas favorables, guarda una correspondencia directa con la adecuada distribución del tiempo identificada en el indicador previo. Para Valiente-Barroso et al. (2020), consolidar un esquema organizativo dota al individuo de una mayor sensación de dominio sobre su entorno escolar. En esta situación, la resolución puntual y eficaz de los trabajos refleja que la programación anticipada del alumnado se materializa en prácticas reales. Dicha dinámica opera como una medida preventiva frente a la acumulación de obligaciones y la posterior frustración académica.

Tabla 7

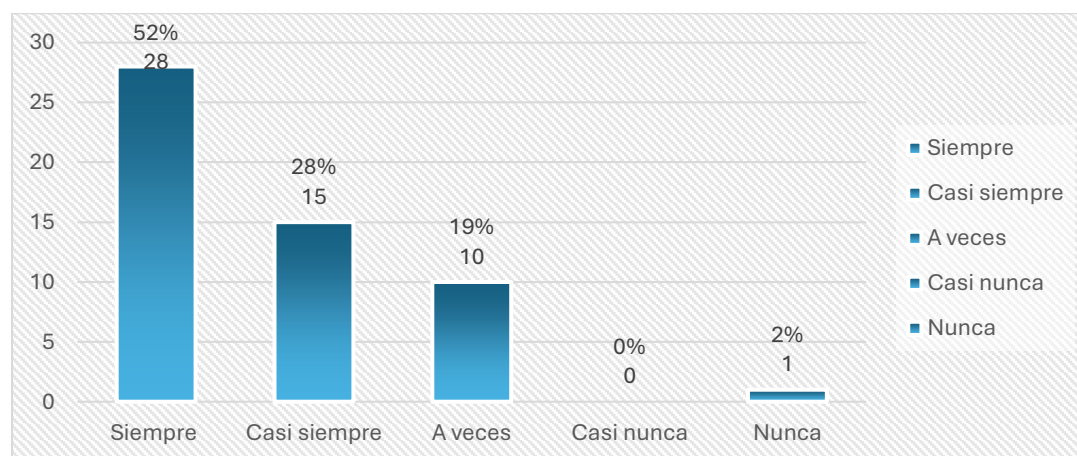
Revisión de trabajos escolares previos a su entrega

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	28	52%
Casi siempre	15	28%
A veces	10	18%
Casi nunca	0	0%
Nunca	1	2%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Revisión de trabajos escolares previos a su entrega



Nota. Elaboración propia.

Análisis: Se evidencia que poco más de la mitad de los estudiantes encuestados (52%) siempre revisa sus trabajos antes de proceder a la entrega, seguido de un 28% que efectúa esta revisión casi siempre. Adicionalmente, un 18% efectúa dicha comprobación de manera ocasional y apenas un 2% admite omitirla por completo.

Interpretación: Este indicador evalúa la dimensión de seguimiento y control del propio avance. Los resultados favorables reflejan una aptitud de supervisión personal idónea en la mayor parte del grupo. De acuerdo con Boekaerts (1999), el automonitoreo resulta fundamental, ya que facilita a los estudiantes de observar de forma consciente el desarrollo de sus asignaciones. Al revisar los trabajos antes de entregarlos (80% de prevalencia alta), los alumnos demuestran un nivel funcional de metacognición, ejerciendo un control activo orientado a incrementar la eficacia operativa de sus deberes.

Tabla 8

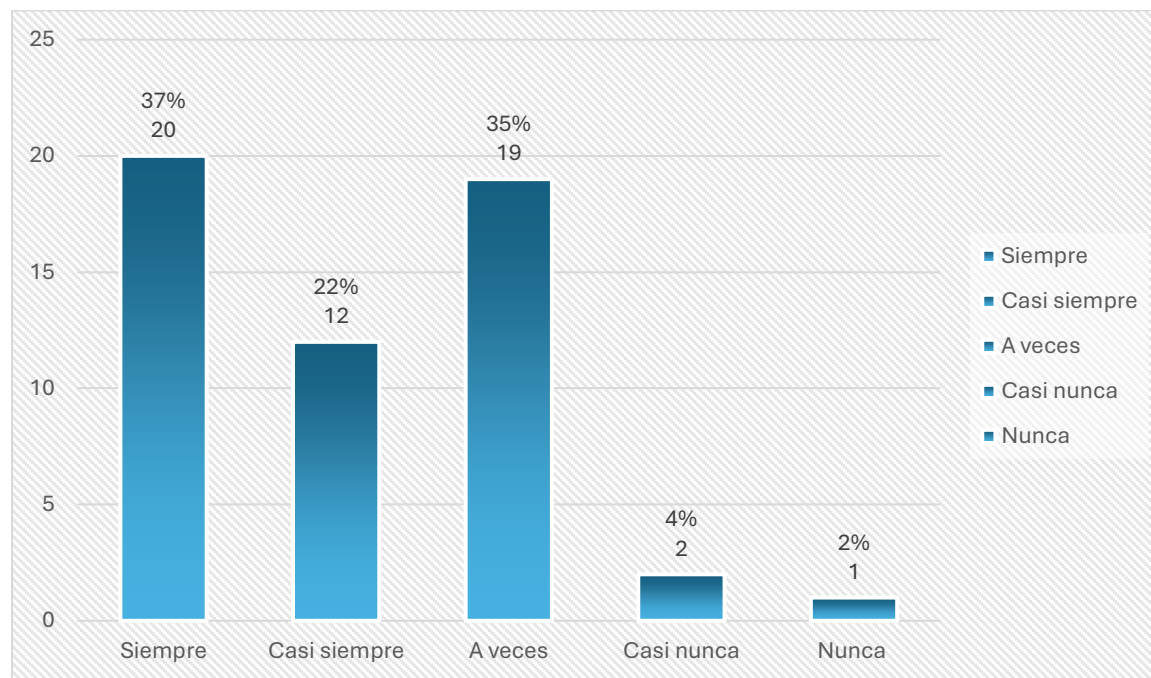
Búsqueda de ayuda ante dificultades de comprensión

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	20	37%
Casi siempre	12	22%
A veces	19	35%
Casi nunca	2	4%
Nunca	1	2%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Búsqueda de ayuda ante dificultades de comprensión



Nota. Elaboración propia.

Análisis: Las cifras relativas a la búsqueda de asistencia ante la incomprensión de un contenido muestran mayor dispersión. El 37% de los educandos solicita apoyo siempre, en tanto que un 22% lo efectúa casi siempre. No obstante, un representativo 35% indica pedir auxilio solo de forma ocasional. Finalmente, el segmento minoritario, que conjunta las opciones casi nunca y nunca, abarca el 6%.

Interpretación: La notable proporción registrada en la alternativa correspondiente a “a veces” (35%) manifiesta una aplicación inconstante de las destrezas de aprendizaje vinculadas al respaldo social. Tal como señala Huamán et al. (2024), la cooperación y co-regulación facilitan la transición hacia un aprendizaje significativo. Aunque más de la mitad del alumnado es proactivo, el porcentaje fluctuante sugiere que una porción importante de estudiantes enfrenta bloqueos para

reconocer o admitir la necesidad de apoyo externo, lo que limita su capacidad para superar dudas académicas de manera efectiva.

Tabla 9

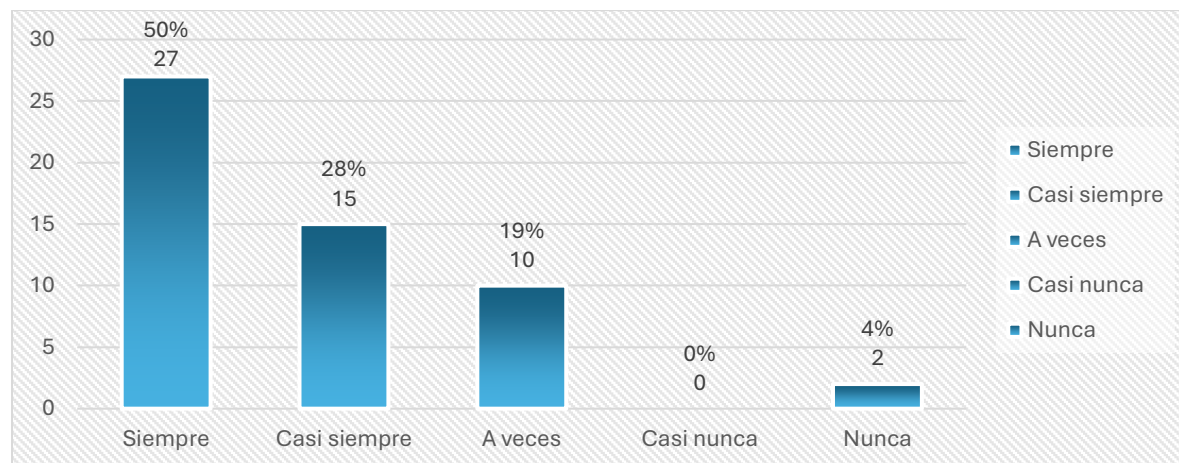
Persistencia en la culminación de deberes escolares

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	27	50%
Casi siempre	15	28%
A veces	10	18%
Casi nunca	0	0%
Nunca	2	4%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Persistencia en la culminación de deberes escolares



Nota. Elaboración propia.

Análisis: La Tabla 9 evidencia que el 50% de los participantes concluye sus obligaciones escolares en todo momento, aun frente a escenarios adversos. Asimismo, un 28% señala conservar esta constancia casi siempre. En contraste, el 18% logra finalizar trabajos complejos únicamente de forma ocasional, mientras que un 4% reconocer no completarlos nunca bajo dichas condiciones.

Interpretación: La tenacidad frente a las complicaciones constituye un factor determinante del control volitivo en la autorregulación. Las cifras demuestran que una amplia mayoría del alumnado, equivalente al 78% al agrupar las frecuencias mas alta, cuenta con la voluntad requerida para continuar sus labores pese a los impedimentos. Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Condori et al. (2018), quienes argumentan que dominar los procesos cognitivos propicia el esfuerzo sostenido y evita el abandono escolar. No obstante, el 22% que presenta inconsistencias o abandono de tareas (sumando a veces, casi nunca y nunca) representa un sector vulnerable que podría requerir mayor acompañamiento docente para fortalecer su autoeficacia académica.

4.1.2. Variable 2: Gestión Emocional

Tabla 10

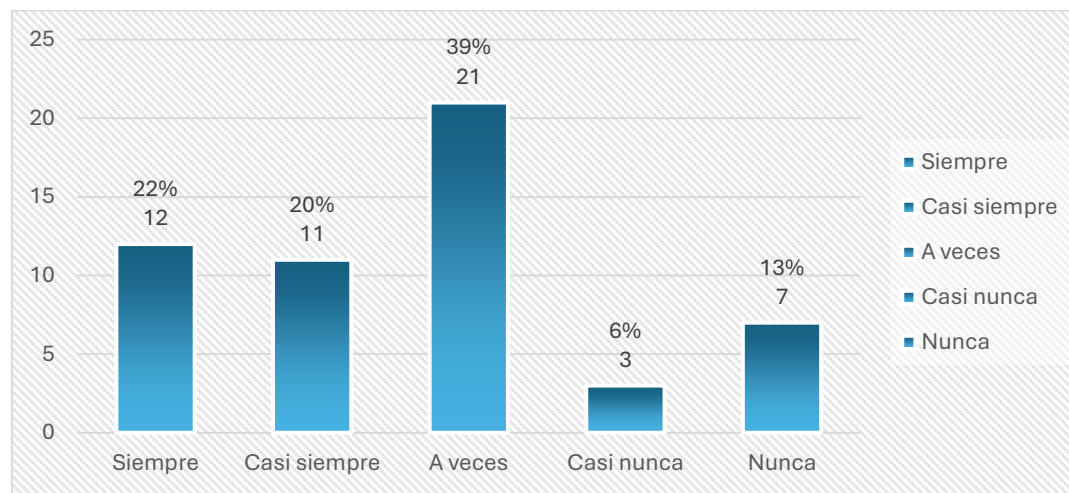
Percepción de estrés ante las tareas y el estudio

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	12	22%
Casi siempre	11	20%
A veces	21	39%
Casi nunca	3	6%
Nunca	7	13%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Percepción de estrés ante las tareas y el estudio



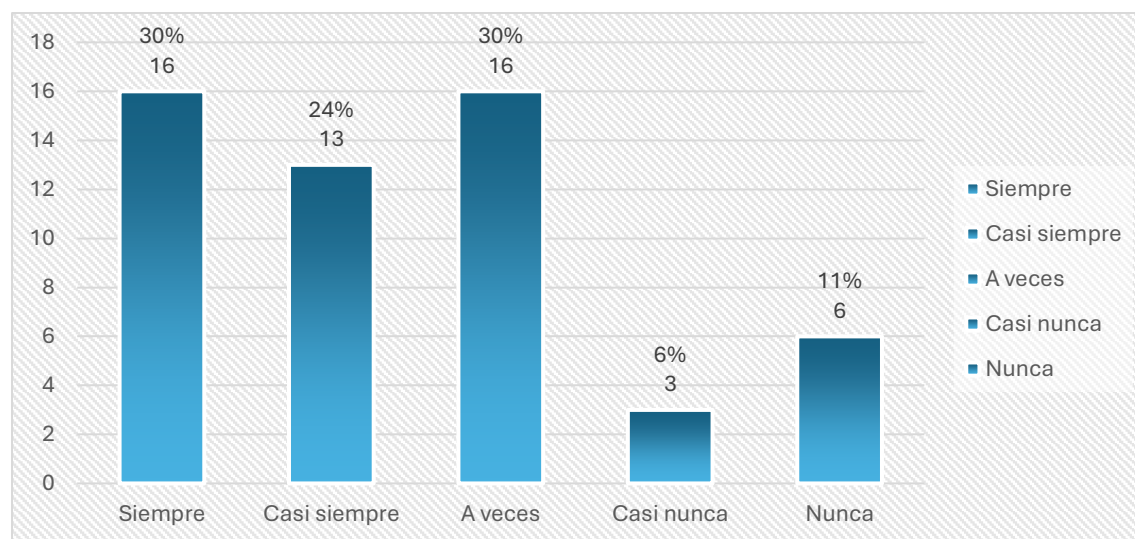
Nota. Elaboración propia.

Análisis: La información sobre la percepción del estrés exhibe resultados heterogéneos. La respuesta con mayor frecuencia corresponde a la opción “a veces”, con un 39%. No obstante, la agrupación de las categorías siempre (22%) y casi siempre (20%) revela que un 42% del alumnado padece una constante tensión ante las exigencias educativas. Por el contrario, un 19%, conformado por quienes respondieron casi nunca y nunca, manifiesta niveles mínimo de esta carga escolar.

Interpretación: Las cifras alertan sobre una considerable incidencia de agotamiento académico en cerca de la mitad de los participantes. Esta evidencia empírica corrobora los postulados de Romero (2023), quien sostiene que la exigencia continua del proceso formativo representa un elemento perjudicial para el desarrollo afectivo. La elevada proporción de estudiantes bajo presión indica que los métodos de organización previamente identificados en la tabla 4 resultan insuficientes para mitigar las demandas del entorno. En consecuencia, se hace evidente la urgencia de aplicar programas pedagógicos orientados a perfeccionar la autoconciencia emocional.

Tabla 11*Capacidad para recuperar la calma frente al estrés escolar*

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	16	30%
Casi siempre	13	24%
A veces	16	30%
Casi nunca	3	5%
Nunca	6	11%
Total	54	100%

*Nota. Elaboración propia.***Figura 7***Capacidad para recuperar la calma frente al estrés escolar**Nota. Elaboración propia.*

Análisis: Frente a episodios de estrés, la capacidad de los estudiantes para calmarse se divide equitativamente en los extremos: un 30% asegura lograrlo "siempre", idéntico porcentaje (30%) que indica conseguirlo solo "a veces". Por su partes, el 24% lo efectúa casi siempre, en tanto que un 16%, conformado por las opciones casi nunca y nunca, manifiesta serias complicaciones para reducir su grado de ansiedad.

Interpretación: Este indicador evalúa el componente central de la gestión emocional, enfocado en la contención de los estados afectivos adversos. Si bien más del 50% de los participantes evidencia mecanismos de afrontamiento efectivos, un representativo 46% exhibe una regulación inestables o deficiente frente a las dificultades escolares. Como postula Valiente-Barroso et al. (2020), la incapacidad para movilizar recursos constructivos incrementa la vulnerabilidad del alumno. Esta fragmentación en los resultados evidencia una carencia de estrategias estandarizadas de neuroeducación o talleres socioemocionales que garanticen que la totalidad del estudiantado pueda restaurar su equilibrio mental ante la frustración.

Tabla 12

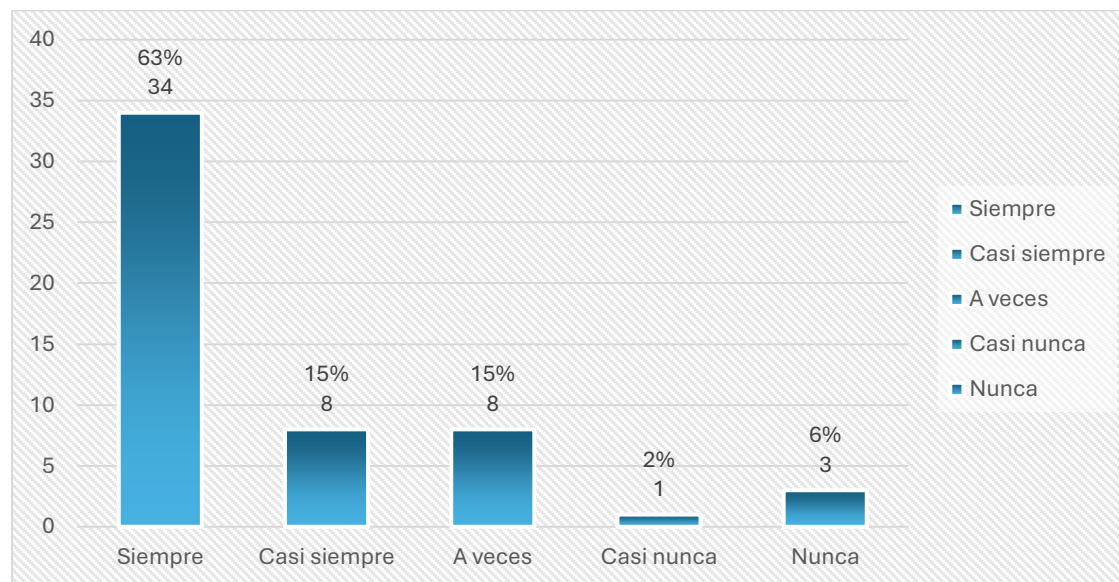
Automotivación frente a la dificultad académica

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	34	63%
Casi siempre	8	15%
A veces	8	15%
Casi nunca	1	2%
Nunca	3	5%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Automotivación frente a la dificultad académica



Nota. Elaboración propia.

Análisis: Las cifras referentes a la aptitud de automotivación reflejan un escenario sumamente favorable. El 63% de los participantes asegura incentivarse en todo momento para proseguir con sus estudios frente a las adversidades, a lo que se suma un 15% que lo consigue casi siempre. Por otra parte, un 15% señala estimularse internamente solo de manera ocasional, en tanto que una fracción minoritaria del 7% carece de dicha iniciativa.

Interpretación: Pese a que los considerables índices de tensión identificados con anterioridad, el impulso y vigor afectivo del alumnado persisten como una de sus mayores cualidades, alcanzando un 78% de respuestas positivas. Esta evidencia empírica corrobora los postulados de Salovey y Mayer (2005) sobre como una adecuada regulación de las emociones facilita canalizar la energía hacia la consecución de objetos a largo plazo. La sólida automotivación demostrada funciona como un pilar de resiliencia esencial que incentiva a los educandos a continuar con sus deberes escolares, aun cuando el entorno resulte complejo.

Tabla 13

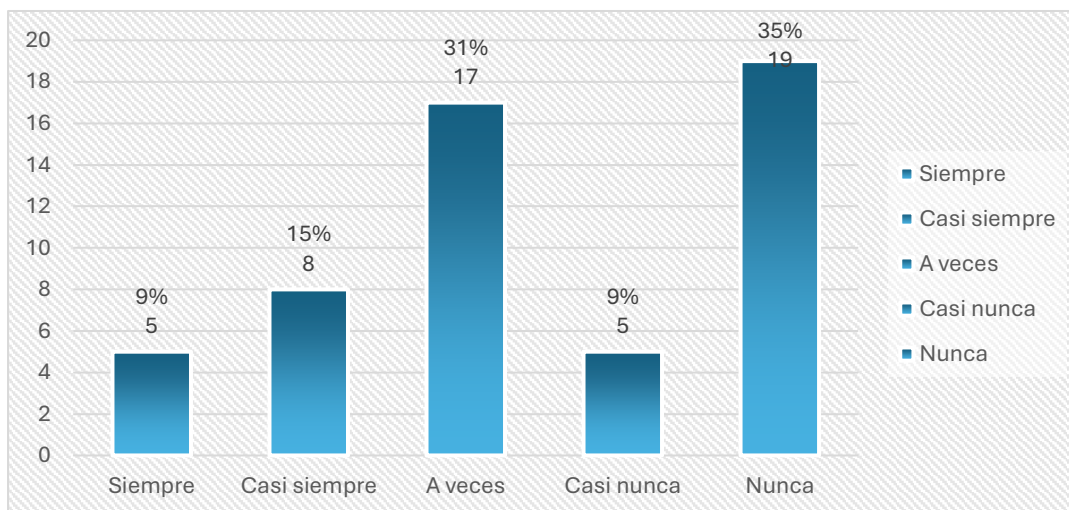
Impacto de las emociones en la ejecución de tareas escolares

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	5	9%
Casi siempre	8	15%
A veces	17	32%
Casi nunca	5	9%
Nunca	19	35%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Impacto de las emociones en la ejecución de tareas escolares



Nota. Elaboración propia.

Análisis: La interferencia de las emociones al realizar una tarea muestra que un 35% de los estudiantes afirma que esto "nunca" les ocurre, y un 9% dice que "casi nunca". La alternativa "a veces" agrupa el 32% de las respuestas. Por su parte, un 24% de los participantes admite que su situación anímica altera de forma recurrente el cumplimiento de sus deberes escolares.

Interpretación: Las cifras evidencian un panorama heterogéneo sobre la influencia directa del ámbito afectivo en la cognición. Si bien el 44% del alumnado consigue proteger su desenvolvimiento académico de sus fluctuaciones emocionales, una cuarta parte de la muestra

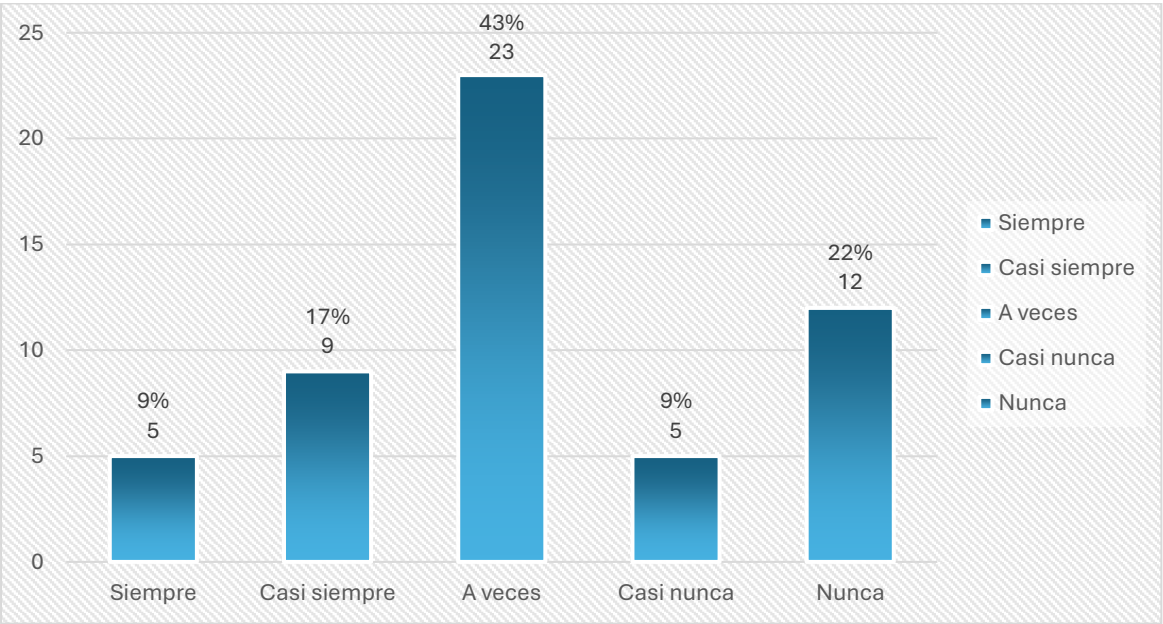
experimenta un deterioro constante en su ejecución escolar. Retomando a Chávez y Salazar (2024), esto ratifica que las emociones no son elementos pasivos; cuando no existe una gestión adecuada, actúan como barreras que limitan la visión estratégica del estudiante y dificultan el afrontamiento de desafíos, subrayando la interdependencia entre el sentir y el hacer.

Tabla 14
Vulnerabilidad a distracciones por problemas personales

Escala	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Siempre	5	9%
Casi siempre	9	17%
A veces	23	43%
Casi nunca	5	9%
Nunca	12	22%
Total	54	100%

Nota. Elaboración propia

Figura 10
Vulnerabilidad a distracciones por problemas personales



Nota. Elaboración propia.

Análisis: El último ítem revela que la opción mayoritaria frente a la distracción por problemas personales es "a veces", con un 43%. Un 26% de la muestra (sumando siempre y casi siempre) se declara altamente vulnerable a perder la concentración por estas circunstancias. Por el contrario, un 31% (sumando casi nunca y nunca) logra mantener su enfoque a pesar de los conflictos de índole personal.

Interpretación: La falta de enfoque provocada por el entorno íntimo representa un obstáculo evidente para el control volitivo y la resiliencia en el ámbito educativo. Que cerca del 70% del alumnado manifieste algún grado de vulnerabilidad ante los percances externos refleja una permeabilidad afectiva que entorpece el progreso del aprendizaje. Como advierten Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la falta de habilidades para regular estados afectivos y conflictos interfiere directamente con el bienestar integral y reduce la satisfacción académica. Esta situación requiere intervención pedagógica directa, puesto que la dificultad para aislar las tensiones particulares del proceso de estudio anula la eficacia de las tácticas de autorregulación.

A modo de síntesis, los resultados exponen un perfil estudiantil con una clara divergencia entre sus capacidades cognitivas y conductuales frente a sus competencias emocionales. En cuanto a la autorregulación académica, los educando muestran gran destreza para organizar su tiempo y estructurar sus deberes; sin embargo, presentan barreras al momento de solicitar orientación docente frente a problemas de comprensión. Por otro lado, en el ámbito de la gestión emocional, aunque conservan una elevada automotivación, padecen índices alarmantes de estrés, limitaciones para recuperar la calma por cuenta propia y propensión a desconcentrarse a causa de conflictos externos. Lo anterior permite deducir, que si bien poseen bases sólidas para el trabajo autónomo, su fragilidad ante las alteraciones anímicas constituye el mayor riesgo para su estabilidad

académica. Dicho escenario ratifica la necesidad ineludible de instaurar un acompañamiento socioemocional continuo dentro de las aulas.

4.2. Conclusiones y recomendaciones

4.2.1. Conclusiones

En estricta correspondencia con los objetivos planteados en la presente investigación, se exponen las siguientes conclusiones:

Respondiendo al objetivo general de la investigación, se concluye que la autorregulación académica y la gestión emocional tienen una importancia vital y codependiente en el desempeño de los estudiantes del subnivel Básica Superior de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón". La evidencia indica que los logros de aprendizaje directo van más allá del dominio de técnicas de estudio o la gestión del tiempo. Si el estudiante carece de un manejo emocional adecuado para afrontar la tensión y separar las situaciones personales del ámbito educativo, su proceso cognitivo se ve afectado. Por ello, el desarrollo socioafectivo es un factor indispensable para asegurar la autorregulación académica.

Respecto al primer objetivo específico, enfocado en identificar las estrategias de autorregulación académica predominantes, los resultados demuestran que los estudiantes aplican rutinas eficientes para planificar y monitorear sus tareas. La mayoría de los participantes estructura sus horarios de forma anticipada y revisa sus trabajos antes de presentarlos. No obstante, se detectó una carencia importante en la dimensión social del aprendizaje: un grupo significativo experimenta inseguridad o bloqueo al solicitar ayuda frente a dudas de comprensión, lo que representa un obstáculo para su progreso formativo.

En lo concerniente al segundo objetivo específico, dirigido a detallar las aptitudes de gestión emocional, la información recabada expone una condición marcadamente polarizada

dentro la comunidad estudiantil. Por un lado, los alumnos evidencian una robusta automotivación que actúa como factor de resiliencia para no abandonar sus estudios. No obstante, manifiestan niveles preocupantes de estrés frente a las exigencias escolares y severas dificultades para recuperar la calma de manera autónoma, lo que evidencia carencias en sus mecanismos internos de regulación afectiva.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo específico, dirigido a establecer las principales dificultades conjuntas de ambas variables, se determina que la barrera crítica para los estudiantes es su alta vulnerabilidad para perder la concentración debido a problemas de índole personal. Esta permeabilidad afectiva provoca que, a pesar de tener buenas intenciones de planificación, sus estados de tensión interfieran directamente en la ejecución de sus responsabilidades, desestabilizando su progreso escolar.

4.2.2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones establecidas, se proponen las siguientes recomendaciones dirigidas a la comunidad educativa de la institución, presentadas en el mismo orden de los objetivos:

Se aconseja a las autoridades de la institución promover capacitaciones docentes enfocadas en inteligencia emocional, de modo que la enseñanza de la autorregulación no se limite a exigir tareas, sino que incluya el acompañamiento afectivo como parte del currículo diario para desbloquear la capacidad cognitiva del alumnado.

Se aconseja al personal docente del nivel Básica Superior implementar actividades colaborativas y mentorías entre compañeros. Dicha medida facilita la normalización de las

solicitudes de apoyo académico y ayuda a disipar el temor del alumnado al momento de manifestar sus inquietudes, lo cual perfecciona sus mecanismos de interacción social para el aprendizaje.

Se recomienda a los profesores que integren rutinas cortas de gestión emocional (como ejercicios de respiración o pausas de relajación) al comenzar la jornada, o bien, antes de aplicar evaluaciones y recibir trabajos de alta exigencia. Esta práctica proveerá a los educandos de recursos concretos para reducir la ansiedad y restablecer la tranquilidad por cuenta propia.

Se plantea al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y a los tutores de cada paralelo la ejecución de capacitaciones periódicas enfocadas en el manejo de la frustración y la habilidad para aislar los inconvenientes privados del entorno formativo. De igual forma, resulta indispensable estructurar planes de monitoreo focalizado dirigidos a los jóvenes que evidencian una mayor susceptibilidad a perder la concentración a causa de factores externos.

Referencias bibliográficas

- Agudelo Viana, L y Aigner Aburto, J. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10495/2622>
- Barroso, C. V., Riveiro, J. M. S., & Vicente, M. M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European journal of education and psychology*, 13(2), 161-176.
- Bernal Montenegro, A. B., & Cabrera Padilla, L. S. (2024). *Desarrollo de la inteligencia emocional mediante la materia optativa de gestión emocional en estudiantes universitarios* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15201>
- Betancourt, V. (2023). Gestión de emociones. Universidad Metropolitana; Decanato de Apoyo y Diseño Estudiantil (DADE). <https://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2023/10/Gestion-de-emociones-DADE.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457.
- Bolívar, C. R. (2013). Instrumentos y técnicas de investigación educativa. *Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*.
- Burgos Alay, M. A., Freire Navas, S. L., Vargas Vera, D. Y., & Alba Martínez, S. G. (2025, junio). *Análisis de la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato*. https://www.researchgate.net/publication/392383078_Analisis_de_la_relacion_entre_la_motivacion_y_el_rendimiento_academico_en_estudiantes_de_Bachillerato
- Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Docentes emocionalmente inteligentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 77–89.
- Chagoya, E. R. (2008). Métodos y técnicas de investigación. *Obtenido de Gestipolis*: <https://www.gestipolis.com/metodos-y-tecnicas-de-investigacion>.
- Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024, enero). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/377864356_Relacion_entre_inteligencia_emocional_y_rendimiento_academico_en_adolescentes_aportes_para_la_practica_educativa

- Clemente Soriano, R. I. (2021). *La autorregulación académica en el proceso de aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes de sexto año en época de pandemia de la unidad educativa Salinas Innova, periodo lectivo 2021-2022* (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2021).
- Condori Condori, C., & Cahuascanco Callisaya, Y. (2018). Estrés académico en estudiantes de secundaria de la institución educativa técnico agropecuario layo provincia de canas-cusco-2018. <https://repositorio.utelesup.edu.pe/handle/UTELESUP/676>
- Conforme Mena, R. A. (2021). Estrategias didácticas creativas en la gestión emocional de estudiantes de bachillerato. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2379>
- Corchado Vargas, A., Montiel Rosales, A. E., Ramírez Gutiérrez, J. M., Ruiz López, E. I., & Tovar García, M. F. (2025). La Empatía como Factor Determinante en el Bienestar Psicológico: Un Análisis Multidimensional. *Ciencia Y Reflexión*, 4(2), 93–127. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.284>
- Daen, S. T. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga Boliviana*, 12(1), 621-624.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Avon Books.
- Dávila Álvarez, B., & Lucioni Hidalgo, G. (2024). La importancia de la gestión emocional en el proceso de aprendizaje de estudiantes de primaria. <https://hdl.handle.net/20.500.14360/117>
- Estabolite Avelino, A. (2024). *Inteligencia emocional. Rendimiento académico y vocación en estudiantes de Educación*. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75443>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209–221.
- Gaibor-Coloma, M. A., Barragan-Garcia, P. E., García-Monar, K. R., & Arboleda-Mora, R. P. (2025, mayo). *Inteligencia emocional y la motivación en el aprendizaje*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/391842695_Inteligencia_emocional_y_la_motivacion_en_el_aprendizaje
- Galbiati Riesco, J. (2015). Conceptos básicos de Estadística. Recuperado el, 24, 1-6.
- García Martín, M. La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1): 203-221 (2012). [http://hdl.handle.net/10481/23005]
- Gargallo López, B., & Peralta M. B. (2018). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Nau Llibres.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez-Baya, D., & Martínez, M. V. (2017). Resiliencia y contexto universitario: Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (376), 66–93.
- González, S. N., Hernández Batista, S. de la C., Feria Díaz, G. E., & Rodríguez Moldón, Y. (2024). La educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Cubana De Medicina Militar*, 53(4). Recuperado a partir de <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/59986>
- Guachamin Escobar, H. R., Farinango Bastidas, L. A., Pillajo Guamán, F. M., Cabay Quisnancela, Y. C., Esquivel Semanate, A. M., Ortiz Barrera, J. R., & Cepeda Cajas, G. E. (2026). Neuroeducación y Autorregulación Emocional: Estrategias para Mejorar el Aprendizaje en Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 5243-5262. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21630
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación* (6.^a ed., pp. 2-21). McGraw-Hill Education.
- Hostia Luque, Tania Verónica, Mendoza León, Olga, Hernández Sono, Vielka Yvonne, Pérez Mena, Celina, & Reyes González, María Elizabeth. (2025). Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 5(4), e504074. Epub 25 de junio de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14867733>
- Huamán Hinostroza, E., Coahila Huallpa, E. S., & Meza Cusi, E. Y. (2024, abril). *Estrategias de aprendizaje en la educación*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/379802117_Estrategias_de_aprendizaje_en_la_educacion
- Huamani De la Cruz, R. E., Palacios Garay, J. P., & Quintana Otero, R. N. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(17), 39–49. <https://doi.org/10.33996/repso.v7i17.108>
- Hudiel, S. J. N. (2018). Estadística (Teoría de Probabilidades y más). *Universidad Nacional de Ingeniería, Estelí–Nicaragua*.
- Lagos, N., Anabalón, Y., Concha, M., López-López, C. (2025). Competencias emocionales en educación superior: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e1828. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.1828>(Fernández Cando et al. 2025)

- Linares Tort, M. (2024). Gestión emocional. Centro de Psicología Canvis. https://www.canvis.es/wp-content/uploads/2024/08/Gestion-emocional_Monica-Linares-Tort-MC.pdf
- López, Pedro Luis. (2004). POBLACIÓN MUESTRA Y MUESTREO. *Punto Cero*, 09(08), 69-74. Recuperado en 14 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012&lng=es&tlng=es.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2017). El diseño de la muestra. *Metodología de la investigación social cuantitativa*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Mestas Yucra , E. E., Bustinza Choquehuanca, S. A., Vargas Ramos , E., Cornejo Valdivia, G., & Cruz Huisa, R. M. (2024). Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes del VII Ciclo de Educación Secundaria . *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3524-3533. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11571
- Mestre, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Guil, R. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Ediciones Pirámide.
- Miranda Beltrán, Sorangela, & Ortiz Bernal, Jorge Alexander. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Moreira, L., Loor, M., Caiza, J., & Paz, M. (2025, septiembre). *Fortalecimiento de la educación emocional para mejorar la resiliencia y el bienestar integral en estudiantes: Strengthening Emotional Education to Improve Resilience and Integral Well-being in Students*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/396126201_Fortalecimiento_de_la_educacion_emocional_para_mejorar_la_resiliencia_y_el_bienestar_integral_en_estudiantes_Strengthening_Emotional_Education_to_Improve_Resilience_and_Integral_Well-being_in_Students
- Moya López, C. F., Masaquiza Caiza, L., Heredia Vargas, D. F., & Angulo Vite, C. F. (2025). Estrategias de intervención psicológica para el mejoramiento de la atención y concentración en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Ciencia Y Educación*, 6(6.1), 777 - 787. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17089222>

- Muñoz, Daniel Ríos, & Araya, David Herrera. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280123. Epub 23 de noviembre de 2023. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280123>
- Núñez Pérez, J. C., & González-Piende, J. A. (2018). *Motivación y aprendizaje autorregulado*. Editorial Síntesis.
- Peña Reyes, M. V., Vásquez Bermeo, M. D., Fernández Cobas, L. C., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica Superior. *Sinergia Académica*, 8(Especial 2), 327-349. <https://doi.org/10.51736/sa87>
- Peñafiel Villavicencio, Priscila, Fernández-Sánchez, Lineth, & Sancho Aguilera, David. (2026). Importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2), e602022. Epub 08 de agosto de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15825104>
- Peralta-Eguizábal, S. K. (2025, marzo). *El papel de la inteligencia emocional en la mejora del rendimiento académico de estudiantes de secundaria. Una revisión sistemática*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/389952235_El_papel_de_la_inteligencia_emocional_en_la_mejora_del_rendimiento_academico_de_estudiantes_de_secundaria_Una_revision_sistemica
- Perea Rentería, L. J. (2022). Desarrollo de proceso de autorregulación de aprendizaje en alumnos de octavo año de básica superior [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/36140>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Regatto-Bonifaz, Jacqueline del Pilar, Viteri-Miranda, Víctor Manuel, & Moreta-Herrera, Rodrigo. (2023). Autorregulación del aprendizaje como predictor de la autoeficacia académica en universitarios del Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e3254. Epub 01 de diciembre de 2023. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.3254>
- Reidl Martínez, Lucy María. (2012). El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. *Investigación en educación médica*, 1(1), 35-39. Recuperado en 14 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000100008&lng=es&tlng=es.
- Romero Saldaña, Kelly Yulissa, Cervantes Velásquez, Deny Flor, Salas Cardenas, Jaqueline Brillith, Ramírez Vega, Celina, & Palomino-Ccasa, Joel. (2025). Estudio predictivo de satisfacción académica virtual en la tolerancia a la frustración desarrollada en

- universitarios. *Revista InveCom*, 5(3), e050308. Epub 10 de marzo de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14020531>
- Romero-Romero, E., Ortega-Gómez, E., Mejía, A., & Salado-Castillo, R. (2023). Relación estrés académico, inteligencia emocional y conducta alimentaria en estudiantes universitarios. *Investigación Y Pensamiento Crítico*, 11(2), 28–32. <https://doi.org/10.37387/ipc.v11i2.347>
- Royero Ruz, K. E. (2025, julio). *Inteligencia Emocional: Aportes y retos en el contexto educativo*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/394125016_Inteligencia_Emocional_Aportes_y_retos_en_el_contexto_educativo
- Ruíz-Asprilla, R. E. (2025, 1 mayo). *Inteligencia emocional y relaciones interpersonales ambiente del ciclo complementario: una revisión sistemática*. *Revista Ciencia & Sociedad*, 5(2), 256-275 <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/201>
- Salazar, C., & Castillo, S. D. (2018). Fundamentos básicos de estadística.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 295–308. (Nota: Se citó de un documento que referencia este modelo y habilidad).
- Santillan, A. S. P., & Sixta, A. (2023). El aprendizaje autónomo en educandos de Latinoamérica: Una revisión sistemática de literatura. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 23, 2295.
- Sarango, A. H., Pallmay, E. R. C., Sarzosa, J. P. R., & Pozo, J. E. C. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 39.
- Schunk, D. H. (1999). Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34(4), 219–227. (Nota: Se citó de una sección referenciada en el libro *Teorías del Aprendizaje* de Schunk).
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Suárez Zurita, E. L., Zurita Sacon, K. G., Dorado Ubidia, G. E., Alvarez Piza, R. A., & Flores Haro, A. E. (2026). Estrategias metacognitivas para fortalecer la autorregulación del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación General Básica. *Perspectiva XXI*, 4(1). <https://doi.org/10.70577/5c4rtw62>
- Tierra, S. M. I., & Machado, J. R. L. (2021). Autorregulación emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Básica Superior de la provincia de Chimborazo. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 49-60.

- Universidad Virtual. (s. f.). *Paradigmas de la investigación. Taller de Metodología de Investigación*.
<https://uv.unitec.edu/TallerdemetodologiadelainvestigacionINV201/lectura/S101/files/assets/common/downloads/publication.pdf?uni=ccb0577f8a879d396d025078b55fa9b9>
- Valdés, M. A. E., & Pujol, L. (2012). Autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de reciente ingreso. In *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Editorial Universidad Cantabria.
- Valiente-Barroso, C., Martínez-Vicente, M., & Cabal-García, P. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico. *Psicología y Educación*, 25(1), 46–66.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *METAS ACADÉMICAS, ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL ESTUDIO*. *Psicothema*, 2006. Vol. 18 (nº 2). 165-170. *Psicothema*. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3193>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165–170.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) , *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier Science.
- Zumárraga-Espinosa, Marcos. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 371-399. Epub January 18, 2024. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5949>

Anexos

Anexo A. Certificado Antiplagio

Certifico que después de revisar el documento final del trabajo de titulación denominado **“AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL BÁSICA SUPERIOR”**, presentado por los estudiantes, **TORRES BORBOR JOEL ALEXI** y **ROSALES PINCAY MADELINE ALEXANDRA** fue enviado al Sistema Antiplagio **COMPILATIO**, presentando un porcentaje de similitud correspondiente al **10%**, por lo que se aprueba el trabajo para que continúe con el proceso de titulación.



Certificado de análisis
Compilatio Magister+ | UPSE-ECU

Tercera revisión. Tesis Torres Joel - Rosales Madeline
ID : e98122a22ffad1985012cfe9b8e37b6c6754032c



10%
Textos sospechosos

Nombre del fichero : Tercera revisión. Tesis Torres Joel - Rosales Madeline.txt Tamaño del archivo original : 224,2 kB Número de palabras : 12.299	Depositante : MARIANELA SILVA SANCHEZ Fecha de depósito : 4 de agosto de 2026 Tipo de carga : interface fecha de fin de análisis : 4 de agosto de 2026
--	---



Lic. Marianela Silva Sánchez, PhD.
C.I. 0962550133
TUTORA

Anexo B. Oficio dirigido a la Institución Educativa



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

DECANATO

OFICIO No. UPSE-CEB-2026-252-MG
La Libertad, 1 de junio de 2026.

MSc. Beddy Valle Ríos
Directora de la Unidad Educativa "Francisco Huerta Rendón"
Ciudad.

De mis consideraciones:

Quien suscribe, **Lcda. Margot García Espinoza, PhD.**, directora de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que los alumnos **Rosales Pincay Madeline Alexandra y Torres Borbor Joel Alexi** desarrollen su proyecto de investigación en la institución educativa bajo su digna dirección.

El tema del proyecto es: **"Autorregulación académica y gestión emocional en estudiantes del subnivel básico superior"**. Para el desarrollo del mismo, los alumnos aplicarán instrumentos de recolección de información, como encuestas y entrevistas, dirigidos al personal docente y demás miembros de la comunidad educativa.

Las actividades están programadas para ejecutarse durante el **período académico 2026-1**, específicamente en el mes de **junio del presente año**.

Por la favorable acogida que usted dará a la presente, le anticipo mis más sinceros agradecimientos.

Atentamente,



Firmado electrónicamente por:
MARGOT GARCÍA ESPINOZA



Lcda. Margot García Espinoza, PhD.
Directora de la Carrera de Educación Básica
Universidad Estatal Península de Santa Elena
C.c.: Archivo

*Recibido
1-06-2026*
[Signature]

Anexo C. Cuestionario destinado a los estudiantes de la institución educativa

**Universidad Estatal Península de Santa Elena
Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas
Carrera de Educación Básica**

Autores:

- Rosales Pincay Madeline Alexandra
- Torres Borbor Joel Alexi

CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA Y GESTIÓN EMOCIONAL

Instrucciones:

Lea atentamente cada una de las siguientes afirmaciones relacionadas con sus hábitos de estudio y sus emociones. Seleccione la opción que mejor represente su situación actual, basándose en la siguiente escala:

Siempre: El comportamiento ocurre en todas las ocasiones.

Casi siempre: El comportamiento ocurre con mucha frecuencia.

A veces: El comportamiento ocurre en algunas ocasiones.

Casi nunca: El comportamiento ocurre rara vez.

Nunca: El comportamiento no ocurre en ninguna ocasión.

Autorregulación académica

1. Organizo mi tiempo antes de realizar mis actividades escolares

- | | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Siempre | ☐ Casi siempre |
| ☐ Casi siempre | ☐ A veces |
| ☐ A veces | ☐ Casi nunca |
| ☐ Casi nunca | ☐ Nunca |
| ☐ Nunca | |

2. Cumpló con mis tareas escolares a tiempo

- | | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Siempre | ☐ Casi siempre |
| | ☐ A veces |
| | ☐ Casi nunca |

3. Reviso mis trabajos escolares antes de entregarlos

- | |
|------------------------------------|
| ☐ Siempre |
| ☐ Casi siempre |
| ☐ A veces |
| ☐ Casi nunca |

- ☐ Nunca

4. Busco ayuda cuando no entiendo un tema

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Gestión emocional

6. Te sientes estresado/a por las tareas escolares o al estudiar

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

7. Logro calmarme cuando me estresan las tareas escolares

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

8. Me motiva a seguir estudiando aunque sea difícil

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre

5. Terminó mis deberes escolares aunque se me dificulten

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

9. Mis emociones afectan al momento de realizar una tarea escolar

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

10. Me distraigo cuando tengo problemas personales

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca