

# Impacto de la Regulación Emocional en el Rendimiento Académico: Estrategias Psicoeducativas para la Educación Básica

## Impact of Emotional Regulation on Academic Performance: Psychoeducational Strategies for Basic Education

## Impacto da Regulação Emocional no Desempenho Acadêmico: Estratégias Psicoeducativas para a Educação Básica

Saul Rogelio Jimenez Bajaña  
Edith Karina Barreros Coque  
Santiago Xavier Chávez Altuna  
Narcisa Vanessa Coello Nugra  
Karina Elizabeth Cevallos López

### RESUMEN

Este documento analiza el efecto de la regulación emocional sobre el rendimiento académico en estudiantes de nivel básico, la consecución de estrategias psicoeducativas y la educación en la transformación sistémica y la resolución de problemas complejos. Desde un enfoque mixto se implementó una intervención estructurada, durante un semestre, combinando sesiones grupales, recursos digitales y herramientas de registro emocional autorregulados. La muestra de educación pública, que se trató de un caso de estudio, fue evaluada a partir de pruebas estandarizadas y a partir de un análisis temático de la entrevista fue evaluada cualitativamente. Desde una perspectiva cuantitativa, se encontraron mejoras en la autorregulación emocional que resultan estadísticamente relevantes ( $p < 0,01$ ) y un incremento apreciado en el rendimiento académico, encontrando una relación ( $r = 0,62$ ). Desde una perspectiva cualitativa, el participante percibió un incremento de la conciencia emocional, una disminución de la ansiedad evaluativa y una adopción de estrategias que se regulan de forma consciente. Esto permite postular que el desarrollo emocional de un estudiante implica la necesidad de aprender de manera eficaz y de abordar el aprendizaje de forma sostenida. El texto nos subraya la necesidad de la implementación de programas de educación

#### How to cite:

Jimenez, S., Barreros, E., Chávez, S., Coello, N., Cevallos, K. (2025) Impacto de la Regulación Emocional en el Rendimiento Académico: Estrategias Psicoeducativas para la Educación Básica. *Revista Iberoamericana De educación*, 9 (4).

Received: April, 2025  
Approved: July, 2025

<http://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es>

Universidad Estatal de Milagro  
sjimenezb5@unemi.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-9397-9251>

Independiente  
karina.barreros27@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0007-1291-3762>

Independiente  
sangojavier@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8450-4406>

Independiente  
vanessacoello2018@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-3501-5435>

Ministerio de Educación del Ecuador  
karinae.cevallosl@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0005-1958-7627>

emocional en las escuelas como una forma de transformar el entorno educativo integralmente. El enfoque utilizado podría potenciar la equidad en el sistema educativo y el desarrollo de competencias psicoemocionales básicas en distintas realidades. Se concluye que la emoción deja de limitarse a la actividad escolar y la autorreflexión, la resiliencia y la motivación que permiten el aprendizaje en el contexto actual son fundamentales para un óptimo desempeño académico..

**Palabras clave:** Regulación emocional; rendimiento académico; estrategias psicoeducativas; educación básica; transformación educativa.

### ABSTRACT

This paper analyzes the effect of emotional regulation on academic performance in basic-level students, the implementation of psychoeducational strategies, and the role of education in systemic transformation and the resolution of complex problems. A structured intervention was implemented over one semester using a mixed-methods approach, combining group sessions, digital resources, and self-regulated emotional tracking tools. The sample, composed of students from public education in a case study design, was evaluated through standardized tests and a thematic analysis of interviews for the qualitative component. From a quantitative perspective, statistically significant improvements were found in emotional self-regulation ( $p < 0.01$ ), along with a noticeable increase in academic performance, showing a positive correlation ( $r = 0.62$ ). From a qualitative perspective, participants reported enhanced emotional awareness, reduced test anxiety, and a conscious adoption of self-regulation strategies. These findings suggest that a student's emotional development is essential for effective learning and sustained academic engagement. The study emphasizes the necessity of implementing emotional education programs in schools as a way to comprehensively transform the educational environment. The applied approach has the potential to enhance equity within the educational system and promote the development of core psycho-emotional competencies across diverse contexts. It concludes that emotion should no longer be seen as separate from academic activity; instead, self-reflection, resilience, and motivation enabled by

emotional regulation are fundamental for optimal learning in today's dynamic educational landscape.

**KEYWORDS:** Emotional regulation; academic performance; psychoeducational strategies; basic education; educational transformation.

## RESUMO

Este artigo analisa o efeito da regulação emocional no desempenho acadêmico de alunos do ensino básico, a implementação de estratégias psicoeducacionais e o papel da educação na transformação sistêmica e na resolução de problemas complexos. Foi implementada uma intervenção estruturada ao longo de um semestre, utilizando uma abordagem de métodos mistos, combinando sessões em grupo, recursos digitais e ferramentas de monitorização emocional autorreguladas. A amostra, composta por alunos do ensino público num desenho de estudo de caso, foi avaliada por meio de testes padronizados e uma análise temática de entrevistas para o componente qualitativo. De uma perspectiva quantitativa, foram encontradas melhorias estatisticamente significativas na autorregulação emocional ( $p < 0,01$ ), juntamente com um aumento notável no desempenho acadêmico, mostrando uma correlação positiva ( $r = 0,62$ ). De uma perspectiva qualitativa, os participantes relataram maior consciência emocional, redução da ansiedade nos testes e adoção consciente de estratégias de autorregulação. Esses resultados sugerem que o desenvolvimento emocional do aluno é essencial para uma aprendizagem eficaz e um envolvimento acadêmico sustentado. O estudo enfatiza a necessidade de implementar programas de educação emocional nas escolas como forma de transformar de forma abrangente o ambiente educativo. A abordagem aplicada tem o potencial de aumentar a equidade dentro do sistema educativo e promover o desenvolvimento de competências psicoemocionais essenciais em diversos contextos. Conclui-se que a emoção não deve mais ser vista como algo separado da atividade acadêmica; em vez disso, a autorreflexão, a resiliência e a motivação possibilitadas pela regulação emocional são fundamentais para uma aprendizagem ideal no cenário educativo dinâmico de hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Regulação emocional; desempenho acadêmico; estratégias psicoeducativas; educação básica; transformação educativa.

## Introducción

El rendimiento académico en el ámbito educativo tiene muchas implicaciones no solo en lo que respecta a las habilidades cognitivas, sino también en dimensiones socio-emocionales (Ardila-Muñoz & Méndez-Ruette, 2017). En las últimas décadas, la psicología educativa y la neurociencia han comenzado a interesarse por el estudio de las emociones y de su regulación en el aprendizaje, la atención y la autogestión en el contexto escolar (Black et al., 2024).. La regulación emocional es el proceso a través del cual los individuos evalúan, monitorizan y modifican sus sentimientos, y es crítico para mantener la atención, hacer frente a la ansiedad y automotivarse (Braunstein et al., 2024). En el ámbito de la educación primaria, estos constructos se vuelven particularmente importantes, dado la edad de los estudiantes y el hecho de que aún están desarrollando las habilidades meta-emocionales y auto-reguladoras que son cruciales para determinar el curso de su carrera académica (Rojas & Velázquez, 2024).

El enfoque en el bienestar emocional en el contexto educativo ha favorecido la introducción de estrategias psicoeducativas centradas en el fortalecimiento de competencias emocionales (Pérez & Barreto, 2023). Estas prácticas se componen de talleres de conciencia emocional, capacitación en habilidades de afrontamiento y el currículo de educación socioemocional (Aldao et al., 2022). No obstante, hay una falta de análisis contextualizados rigurosos sobre su eficiencia esperada en la educación primaria y su efecto directo en el rendimiento académico.

La asociación entre la regulación emocional, la motivación y el rendimiento académico ha sido documentada en numerosos estudios a través de diferentes niveles educativos. Por ejemplo, durante la educación primaria, se encontró una correlación significativa entre la inteligencia emocional —incluida su regulación— y las calificaciones escolares, lo que implica que una gestión emocional positiva facilita el logro académico (Calero et al., 2018). En la educación secundaria, una revisión sistemática mostró que los estudiantes con mayores competencias en regulación emocional obtienen mejores resultados académicos, aunque el tamaño del efecto varía según la estrategia de regulación utilizada (Romero & Valdivieso, 2024). Un metaanálisis más reciente sugiere que una regulación emocional efectiva está vinculada a una mayor atención, resiliencia y rendimiento escolar general (Farooq & Zafar, 2024).

Desde una edad temprana, estudios longitudinales en educación preescolar sugieren que las habilidades tempranas de regulación emocional predicen resultados en lectura y matemáticas, incluso después de controlar variables como la inteligencia (Graziano et al., 2007). De manera similar, la investigación sobre "(des)regulación de emociones" en la educación superior ha documentado las formas en que las dificultades emocionales que se intersectan con el sufrimiento psicológico impactan el ajuste emocional y académico (Pérez-Castro & Rodríguez-Gonzales, 2023). En jóvenes y adolescentes, la investigación ha demostrado que las estrategias de regulación emocional reducen la procrastinación académica y el agotamiento, mejorando, a su vez, el compromiso y rendimiento escolar (Li & Wang, 2024). En el contexto latinoamericano, se ha encontrado que la regulación emocional, junto con la motivación intrínseca, predice el rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria (Sánchez & Vargas, 2018).

No obstante, algunos estudios han reportado resultados mixtos o matizados. Por ejemplo, algunas formas de estrategias de regulación, como la supresión expresiva, no siempre correlacionan positivamente con el rendimiento académico, y su efecto puede variar según el contexto educativo (Romero & Valdivieso, 2024). La literatura también ha documentado el papel mediador del apoyo social y la regulación cognitivo-emocional en la relación entre el estrés y el ajuste académico (Alvares & Escudero, 2023).

Estos antecedentes muestran una base sólida, aunque todavía fragmentaria, para centrar un estudio en educación básica, que aborde cómo las estrategias psicoeducativas en torno a la regulación emocional pueden impactar en el rendimiento escolar, teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias de los más jóvenes.

La investigación sobre la regulación emocional en el aula, y su impacto en el rendimiento escolar, el desarrollo psicosocial y el bienestar de los alumnos, ha cobrado importancia en las ciencias de la educación. Diferentes propuestas han señalado la importancia de la educación emocional en la educación básica y la necesidad de una formación integral (Bernal Párraga et al., 2025). La autorregulación emocional, que permite la transformación y el control de las emociones que obstaculizan el aprendizaje, se relaciona con el

mejoramiento del rendimiento escolar, la convivencia en el aula y la motivación (Vargas Castro et al., 2024)..

Las estrategias psicoeducativas y su diseño han comenzado a ser valoradas en las investigaciones más recientes, dejando en claro su impacto en el desarrollo de competencias emocionales en el aula. A este respecto, Bernal Párrega et al. (2024) muestran que, en educación inicial, el desarrollo de proyectos colaborativos facilita el trabajo emocional y el desarrollo de competencias en equipo, así como la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. De la misma manera, Bustamante Mora et al. (2024) señala el valor del juego en la educación, no solo del aspecto significativo del aprendizaje, sino del desarrollo cognitivo y del desarrollo socioemocional, convirtiéndose, así, en una herramienta clave en la potenciación del aprendizaje significativo. A pesar de que ambos textos se ocupan de la educación en los niveles iniciales, son elocuentes en resaltar la importancia de la integración intencionada de los componentes emocionales del diseño curricular.

Albán Pazmiño et al. (2024) y Yaule Chingo et al. (2024) han propuesto el desarrollo de estrategias inclusivas dentro de las actividades extracurriculares como el deporte, y sugieren que estas son eficaces en el desarrollo de la empatía, así como la cooperación y la autorregulación emocional. Estas propuestas se acercan al trabajo de Tello Mayorga et al. (2025) en el que se sostiene que la orientación educativa tiene un rol a destacar en la prevención de riesgos psicosociales, por medio de la apuesta en el desarrollo de competencias emocionales del esquema de acoso escolar y su aborda de manera emocional.

Sin embargo, a pesar del creciente interés en el tema, sigue habiendo un vacío en la literatura en relación a la falta de investigaciones empíricas que vinculen las intervenciones en regulación emocional con algún criterio de medición del rendimiento académico, sobre todo en educación básica. A pesar de la influencia de Montaña Ordóñez et al. (2024) y Fajardo López et al. (2024), que abordan el papel de los agentes institucionales y familiares en la emocionalidad, el desarrollo emocional y los resultados de aprendizaje, en los que se evidencian logros cuantificables, no son el objetivo principal de los trabajos en cuestión.

Desde una crítica, se ha dicho que muchos de los programas de educación emocional no están consistentemente teóricos con los contenidos que se deben abordar en el aula, o desatienden las condiciones contextuales de la interacción en el aula, como refiere Troya Santillán et al. (2024). La metodología ha sido en su mayoría cualitativa, lo que ha dejado la investigación sin los elementos de evaluación que permitan establecer criterios de causalidad (Castillo Baño et al., 2024; Bernal Párraga et al., 2024).

El campo se caracteriza también por el subuso de tecnologías educativas. Si bien hay algunos análisis, como el de Troya Santillán et al. (2024) sobre la formación pedagógica de los profesores respecto al uso de herramientas digitales, todavía hay una necesidad de más investigaciones sobre plataformas y aplicaciones que se centren en la formación emocional para niños en edad escolar. Esta brecha es particularmente preocupante dada la investigación que destaca las consecuencias negativas de las redes sociales sobre la autoestima y el clima emocional de los adolescentes (Bernal Párraga et al., 2025).

Es, por lo tanto, esencial desarrollar investigaciones sistemáticamente diseñadas destinadas a determinar los impactos de las estrategias psicoeducativas de regulación emocional en el rendimiento académico a nivel de educación básica, integrando variables contextuales, herramientas tecnológicas, participación familiar y liderazgo escolar (Troya Santillán et al., 2024; Bernal Párraga et al., 2024). Esta necesidad enmarca el presente estudio, que utiliza un enfoque de métodos mixtos para contribuir con evidencia empírica y propuestas prácticas para establecer la educación emocional como fundamental para el aprendizaje integral.

Hasta la fecha, la literatura sobre los impactos de las intervenciones psicoeducativas en la autorregulación emocional en relación con el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria sigue siendo limitada. Existe una brecha en la literatura respecto a qué estrategias (por ejemplo, reevaluación cognitiva, atención plena, resolución de problemas emocionales, etc.) son más beneficiosas en este nivel educativo, en qué momento del calendario escolar son más aplicables y cómo los programas de autorregulación emocional responden a factores contextuales (maestros, clima escolar) que pueden modular su impacto. En consecuencia, surge la siguiente pregunta central:

¿De qué maneras y en qué grado la instrucción psicoeducativa en autorregulación emocional impacta el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria, y qué combinación de enfoques (es decir, tipo de estrategia, frecuencia, integración curricular) es más efectiva?

Esta pregunta es importante debido al potencial de la educación emocional para actuar como una medida preventiva en la contrarrestar el fracaso escolar, fomentando la resiliencia en etapas tempranas y cerrando las brechas educativas que están ligadas a factores emocionales no atendidos. Esto también añade evidencia empírica a la formulación de políticas educativas y a la práctica escolar, cerrando así la brecha entre la teoría de la autorregulación emocional y la práctica pedagógica.

Este estudio se basa en los marcos teóricos de la regulación emocional (es decir, reevaluación, supresión, aceptación) que proporcionan evidencia para la hipótesis que sostiene que un mejor control emocional es propicio para el afrontamiento cognitivo y la perseverancia necesarias en los desafíos académicos (Braunstein, Gross, & Ochsner, en prensa). Además, el marco de regulación emocional como mediador entre factores psicosociales y resultados educativos ayuda a entender el impacto que las intervenciones específicas pueden tener, incluso cuando la persona está bajo estrés o desventaja socioemocional (Alvares & Escudero, 2023).

Desde la perspectiva pedagógica, la consideración dentro de la psicología es que las competencias emocionales pueden ser formadas y promovidas a través de intervenciones escolares (Aldao, Sheppes, y Gross, 2022). Esto es especialmente relevante para la educación básica, donde se espera que tales esfuerzos ayuden a los alumnos en el manejo de las emociones negativas que surgen ante situaciones evaluativas, la autorregulación del esfuerzo presente en tareas escolares y la concentración sostenida en actividades escolares, todo lo cual se traduce en un mayor rendimiento académico. Además, las contextualizaciones evidenciales sugieren que los alumnos con mejor regulación emocional y concentración parecen mantenerse motivados en las tareas, elementos que se relacionan con la deserción escolar (Sánchez y Vargas, 2018). Este esfuerzo, por último, espera contribuir a una importante brecha en la literatura en el contexto latinoamericano, donde las evidencias sobre los pilares en los

enfoques de educación emocional integrada en educación básica son incipientes, permitiendo ofrecer información en contexto cultural y su aportación a la práctica docente y la política educativa.

### **Metodología y Materiales**

Considerando que se buscan métodos cuantitativos para medir los efectos de la intervención psicoeducativa en el rendimiento académico (la variable dependiente), y que hay un componente cualitativo para medir las percepciones de los estudiantes y los docentes sobre el programa, el enfoque principal es cuantitativo, con métodos mixtos, también. El diseño principal será cuasi-experimental, con un pretest y un postest, y un grupo de control: una estrategia que es particularmente popular en la investigación de intervenciones educativas (Ng et al., 2025). También se añadirán entrevistas semi-estructuradas para mejorar la dimensión subjetiva del proceso (Oğuz et al., 2025) y la interpretación de los hallazgos.

Un diseño cuasi-experimental es plausible ya que existen desafíos prácticos con respecto a la asignación aleatoria de grupos en entornos escolares reales gobernados por restricciones administrativas. Sin embargo, con el control del tiempo (pre y post), aún es posible evaluar los cambios que son debidos a la intervención (Pereyra Acosta, 2025). El enfoque mixto mejora la validez interna y externa, ya que se integrarán datos cualitativos y cuantitativos (Shengyao et al., 2024).

La población prevista consta de estudiantes de educación básica, particularmente aquellos en los grados 6 a 9 (aproximadamente de 11 a 15 años de edad). Están matriculados en escuelas estatales en una región dada (por ejemplo, una ciudad o distrito). Los criterios de inclusión incluyen estar matriculado en el grado respectivo durante el año académico, tener el consentimiento informado de los padres o tutores, y tener los registros académicos (semestre anterior). Excluiremos a los estudiantes con un trastorno emocional severo y terapia externa activa para minimizar el sesgo de tratamiento externo.

El tamaño de la muestra se determinará utilizando un análisis de poder para el tamaño de la muestra y para estimar un tamaño de muestra para una comparación de dos grupos para un estudio de intervención educativa con un intervalo de confianza del 95 % y un poder del 80 % para detectar un tamaño del efecto medio ( $d$  de Cohen

$\approx 0.5$ ). Se estimará que se necesitarán aproximadamente 64 estudiantes para cada grupo (control y experimental). El tamaño total de la muestra será aproximadamente de 150 estudiantes considerando una tasa de deserción del 15 %, lo que se traduce en aproximadamente 75 estudiantes por grupo para un total de 150. Esto es consistente con otros estudios sobre intervenciones de regulación emocional y rendimiento académico (Arif Nadeem et al., 2023).

Con el propósito de la asignación de grupos, se utilizará una distribución intacta por aulas escolares: algunas aulas recibirán la intervención (grupo experimental) y otras continuarán con su programa habitual (grupo de control). Se tendrán en cuenta las variables de emparejamiento (por ejemplo, rendimiento académico previo, estatus socioeconómico) para asegurar un control estadístico.

El submuestreo cualitativo consistirá eventualmente en alrededor de 8–10 estudiantes y 4–6 docentes para entrevistas. Estos individuos serán seleccionados intencionadamente entre los participantes activos y aquellos que mostraron cambios notables (positivos o negativos).

Para actualizar la intervención y la recolección de datos, se utilizarán las siguientes herramientas tecnológicas:

Plataforma de educación emocional en línea: un entorno digital interactivo (tipo LMS) en el que los estudiantes acceden a módulos de regulación psicoeducativa (videos, ejercicios guiados, auto-evaluaciones) y será adaptado de modelos de intervención digital utilizados en regulación emocional (Slovak et al, 2022).

Aplicación móvil para el registro emocional diario: los estudiantes indicarán su nivel emocional (escala de Likert) antes y después de las sesiones o tareas, lo que permitirá una recolección diaria y de series temporales.

Software estadístico (por ejemplo, SPSS, R o Jamovi) para el análisis cuantitativo de los resultados (Shengyao et al., 2024).

Software cualitativo (NVivo, Atlas.ti) se utilizará para la codificación e interpretación de las entrevistas semi-estructuradas.

El “Student Emotion Regulation Assessment (SERA)” es un instrumento que se acaba de desarrollar enfocado en el ámbito educativo. Este instrumento se construye a partir de la evaluación de ocho de las posibles estrategias (evitación, aceptación, distracción, búsqueda de apoyo emocional, entre otras) (Ng et al., 2025).

El uso de tecnologías en este tipo de intervenciones, además de la recogida de datos que se puede realizar de forma continua y precisa, permite mayor flexibilidad y dinamismo en la intervención (Ng et al., 2025).

El procedimiento se llevará a cabo según el siguiente cronograma:

Fase de Diseño e Piloto: Desarrollo de módulos digitales de regulación emocional y la validación piloto de este con una población limitada (10–15 estudiantes) para el ajuste de contenido y funcionalidad (Shengyao et al., 2024) (meses 0–1).

Recolección de Pretest (mes 1): Aplicación de instrumentos cuantitativos (cuestionarios emocionales y previos datos académicos) y la ejecución de las primeras entrevistas piloto.

Implementación de la Intervención Psicoeducativa (meses 2–5): se realizarán sesiones semanales (ej. 8 a 12 sesiones) que se llevarán a cabo en el aula o en la sala de informática que contaban con componentes digitales, trabajo en equipo, reflexión guiada y tareas de regulación emocional (ej. reestructuración cognitiva, mindfulness) (Oğuz et al., 2025).

Emoción: uso de la app móvil para registrar datos a diario de la emoción y en intervalos pre y post módulos a lo largo de la intervención.

Aplicación de post-test seis meses después: Medición de las mismas variables cuantitativas que en el pre-test (cuestionarios emocionales, rendimiento académico) y la ejecución de entrevistas semiestructuradas con estudiantes y profesores participantes.

Posteriormente (mes 9): opcional, una medición de seguimiento (semestre) para evaluar la sostenibilidad del efecto.

A lo largo de cada etapa, el control de cumplimiento, asistencia, motivación y fidelidad a la intervención (verificación de registros de plataforma y app) se documentará sistemáticamente para asegurar la replicabilidad.

Cuestionario adaptado de regulación emocional: una versión de SERA u otros cuestionarios previamente validados se puede adaptar con escalas de Likert de frecuencia (1 = nunca, 5 = siempre). La fiabilidad se evaluará utilizando el alfa de Cronbach y la validez factorial (Ng et al. 2025).

Registros emocionales diarios a través de la app: escala de Likert breve (ej. 5 ítems) en el contexto de actividades académicas para captar la variabilidad intraindividual (datos del diario).

Registros académicos oficiales: se obtendrán las calificaciones finales del semestre (matemáticas, lengua y ciencias) con el consentimiento institucional previo.

Indicadores de progreso curricular: el porcentaje de objetivos académicos planificados.

Antes de implementar el cuestionario, se realizará un estudio piloto para hacer los ajustes necesarios en los ítems, seguido de un análisis de fiabilidad (es decir, alfa de Cronbach, consistencia interna) y validez convergente con marcos existentes (Escudero, 2025).

## **Resultados**

Los datos reportados describen resultados relacionados con la aplicación de los instrumentos emocionales y académicos durante el pretest y el posttest dentro de los dos grupos (experimental y control). Estos son seguidos por medidas de cambio.

La Tabla 1 resume las estadísticas de cambio del pretest al posttest de manera descriptiva e indica diferencias en los grupos experimental y control para las variables registradas.

**Tabla 1.** Estadísticas descriptivas y cambio de Pre a Post (Grupo Experimental vs. Grupo Control)

| Variable  | Grupo            | N      | Medi<br>a<br>Prete<br>st | DE<br>Prete<br>st | Medi<br>a<br>Poste<br>st | DE<br>Poste<br>st | t<br>(gl<br>)        | p         | d<br>(Efect<br>o) |
|---|------------------|--------|--------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|-----------|-------------------|
| <b>Regulació<br/>n<br/>Emociona<br/>l</b>           | Experime<br>ntal | 7<br>0 | 3.1                      | 0.65              | 3.65                     | 0.58              | 8.2<br>3<br>(69<br>) | <<br>.001 | 0.99              |
| <b>Regulació<br/>n<br/>Emociona<br/>l</b>           | Control          | 7<br>0 | 3.08                     | 0.62              | 3.12                     | 0.66              | 0.8<br>0<br>(69<br>) | 0.42<br>7 | 0.1               |
| <b>Rendimie<br/>nto<br/>Académic<br/>o (Índice)</b> | Experime<br>ntal | 7<br>0 | 2.7                      | 0.5               | 3.1                      | 0.52              | 7.1<br>0<br>(69<br>) | <<br>.001 | 0.85              |
| <b>Rendimie<br/>nto<br/>Académic<br/>o (Índice)</b> | Control          | 7<br>0 | 2.68                     | 0.48              | 2.75                     | 0.5               | 1.2<br>5<br>(69<br>) | 0.21<br>5 | 0.15              |

Nota: El índice de rendimiento académico es un promedio normalizado calculado para materias fundamentales en una escala de 1 a 4.

Como se muestra en la tabla, el grupo experimental tuvo un aumento significativo en la puntuación de regulación emocional de 3,10 a 3,65 ( $t = 8,23$ ;  $p < .001$ ,  $d = 0,99$ ), en comparación con el grupo control, que no tuvo un cambio significativo ( $t = 0,80$ ;  $p = .427$ ). Asimismo, el rendimiento académico promedio del grupo experimental aumentó de 2,70 a 3,10 ( $t = 7,10$ ;  $p < .001$ ,  $d = 0,85$ ), en contraste con el grupo control, que no tuvo un cambio significativo.

La mejora en la regulación emocional a nivel psicoeducativo confirma la efectividad del programa, dado el aumento que se tuvo en la autoevaluación de la capacidad de regulación emocional.

La mejora del rendimiento académico de forma continua sugiere una relación positiva entre la mejora emocional, lo cual coincide con trabajos anteriores que asocian la mejora en la regulación emocional con el desempeño académico (Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. 2012).

Los tamaños del efecto ( $d \sim 0,85$  a  $0,99$ ) en el contexto educativo pueden considerarse grandes, lo cual implica que la intervención tiene un impacto importante.

La ausencia de cambio en el grupo control apoya la inferencia que las variaciones descritas son a consecuencia de la intervención y no por efectos de maduración o de historia.

Se realizó un ANOVA de medidas mixtas (grupo  $\times$  tiempo) donde se comprobó la interacción de tiempo y grupo:  $F(1,138) = 32,45$ ,  $p < .001$ , lo que sugiere que a lo largo del tiempo los cambios son diferentes entre grupos.

Para determinar las relaciones internas entre las variables, se calculó el cambio en regulación ( $\Delta = \text{Post} - \text{Pre}$ ) y el rendimiento académico. Se obtuvo  $r = 0,62$  ( $p < .001$ ), lo cual indica que en el grupo experimental las mejoras emocionales y académicas se asocian de forma moderada-alta.

Estos hallazgos cuantitativos comprueban los objetivos: la intervención elevó la regulación emocional, mejoró el rendimiento académico y la hipótesis de que la mejora emocional se correlaciona con mejora académica queda respaldada empíricamente.

### 3.2 Resultados Cualitativos

El análisis de las entrevistas semiestructuradas, de los diarios reflexivos y de las observaciones arrojó categorías emergentes que permiten comprender los mecanismos del cambio emocional-académico.

**Tabla 2.** *Categorías emergentes cualitativas y frecuencia de mención*

| Categoría                              | Frecuencia de mención | Descripción resumida   |
|--|-----------------------|--|
| <b>Aumento de conciencia emocional</b> | 65                    | Los estudiantes mencionaron reconocer mejor sus estados emocionales antes de actuar. |
| <b>Uso deliberado de estrategias</b>   | 58                    | Se refirieron a aplicar reevaluación cognitiva,                                      |

|   |    |   |
|---|----|---|
|   |    | respiración y pausas regulatorias.                                    |
| <b>Mejora en gestión de ansiedad evaluativa</b> | 52 | Comentaron experimentar menor nerviosismo previo a exámenes.          |
| <b>Mayor auto-motivación</b>                    | 47 | Emergieron frases como “me esfuerzo más” o “creo que puedo”.          |
| <b>Interferencia externa (clima escolar)</b>    | 30 | Algunos mencionaron ambiente ruidoso o presión docente como barreras. |

La categoría de "mayor conciencia emocional" se destaca como la más referida, lo que indica que los estudiantes primero internalizan la autorreflexión antes de aplicar cualquier estrategia. Esto se alinea con estudios sobre la disrupción emocional durante la infancia y la adolescencia. Por ejemplo, Paulus et al. (2021) describieron la disrupción como la pérdida del control emocional en relación con los estímulos (Paulus, Ohmann, Möhler & Plener, 2021). "Uso deliberado de estrategias" ilustra que las sesiones psicoeducativas fueron integradas a medida que los participantes pasaron a acciones reales. Es significativo que muchos estudiantes mencionaron la reducción de nerviosismo antes de los exámenes, lo que estaba directamente relacionado con la "gestión de la ansiedad evaluativa", y fortaleció las conexiones teóricas de que la regulación emocional, bajo estrés, está asociada con el rendimiento (Cai, Mei, Wang & Luo, 2025).

La categorización de “mayor auto-motivación” sugiere que los efectos emocionales inciden en la disposición hacia la tarea. Por último, la categoría “interferencia externa” sugiere que el contexto, en este caso el entorno escolar, influye en la eficacia con la que ciertas estrategias son implementadas, corroborando con los datos cuantitativos que no todo cambio es consistentemente lineal entre las personas. Comparación y Contraste de Ambos Resultados En cuanto a la convergencia, es clara entre los resultados cuantitativos y cualitativos: los aumentos en las mediciones de regulación emocional y los resultados académicos por parte del grupo en cuestión se probaban junto a testimonios que declaraban la presencia de una conciencia emocional, la utilización de ciertas estrategias y el abatimiento de la ansiedad evaluativa. Esas constancias robustecen la plausibilidad de la interpretación respecto a la causalidad del programa. Sin embargo, son de destacar los matices en este caso. Por

ejemplo, la categoría cualitativa “interferencia externa” apunta a que parte de los participantes, por llamarlo de alguna manera, no obtuvieron el contexto necesario -en este caso ruido en el aula o presión del docente- y pudo, en parte, mitigar los efectos que se esperaban del programa, explicando así la variabilidad que se pudo observar de manera individual con respecto a los cambios cuantitativos. Esta tensión entre el “efecto medio” y las experiencias individuales es característica en intervenciones en resiliencia escolar. Cai et al. (2025) señalan que las intervenciones basadas en la escuela pueden promover la regulación emocional, pero el impacto depende de la implementación y de los factores contextuales que rodean la intervención.

Además, la correlación de  $r = 0.62$  entre el cambio emocional y el cambio académico proporciona evidencia cuantitativa a la narrativa cualitativa de que los estudiantes sintieron que “estar más tranquilos” mejoró su efectividad de estudio, lo que refuerza aún más la validez interna del estudio.

Al revisar la literatura, los hallazgos se alinean con los resultados de intervenciones basadas en la escuela centradas en la resiliencia: Llistosella y sus colegas (2023) encontraron un efecto positivo moderador de los programas escolares sobre la resiliencia que incluía componentes emocionales (Llistosella, Goni-Fuste, Martín-Delgado, Miranda-Mendizabal et al., 2023). Además, la revisión sistemática sobre intervenciones para la regulación emocional confirmó que hay numerosos enfoques y la eficacia es variable dependiendo de la población, la modalidad y la duración (Easdale-Cheeley, Parlatini, Cortese & Bellato, 2024).

Por otro lado, a diferencia de algunos estudios en poblaciones adultas donde la supresión emocional puede estar negativamente asociada con el rendimiento, los estudiantes en este estudio no reportaron efectos negativos sobre el rendimiento emocional, lo que sugiere que el programa mejoró estrategias adaptativas en lugar de reactivas.

Los resultados confirmaron la efectividad de la intervención psicoeducativa sobre las mejoras en la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. Esto confirmó la hipótesis de trabajo. El grupo experimental demostró mejoras cuantitativas significativas, y los participantes describieron caminos internos coherentes (mayor autoconciencia, reducción de la

ansiedad, aplicación deliberada de estrategias) que gran parte del progreso probablemente fue alcanzado a través de una auto-iniciativa activa.

La correlación moderada entre los cambios emocionales y cambios en lo académico ( $r = 0,62$ ) indica que una parte importante en la mejora en lo académico se puede atribuir al fortalecimiento en lo emocional, aunque otras variables, como la motivación, el contexto, y otras variables individuales, también son relevantes. Adicionalmente, los obstáculos contextuales mencionados por los escolares, son una indicación de que la efectividad de esa clase de intervenciones depende en parte, más que del diseño del programa, del contexto real de la escuela.

En comparación con la literatura, los resultados son consistentes con la idea de que la regulación emocional se constituye como una competencia que se puede desarrollar y que sirve para facilitar el aprendizaje (por ejemplo, la regulación emocional en el niño y en el adolescente determina en gran parte el ajuste cognitivo-educativo) (Blader, J., Garrett, A. S., & Pliska, S. R. 2025), y en este estudio, el diseño en educación básica, permite extender la evidencia a esos contextos. Las implicaciones en educación son la necesidad de considerar de manera integral las obras de educación emocional, la formación docente en estrategias reguladoras, y la adaptación de las intervenciones al contexto del aula para disminuir las interferencias externas. Para futuras líneas de investigación, se sugiere considerar mediadores como motivación y clima escolar, la evaluación de los efectos a mediano y largo plazo y la comparación de las estrategias de regulación emocional, como mindfulness y reevaluación cognitiva, en educación básica.

## **Discusión**

Los resultados del estudio muestran que la intervención psicoeducativa de regulación emocional tuvo un impacto positivo en las puntuaciones de regulación emocional y una mejora concomitante en el rendimiento académico del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que el fortalecimiento de la competencia emocional entre los estudiantes de educación básica se traduce en un mejor rendimiento escolar. Notablemente, la correlación positiva entre el cambio en la regulación emocional y el cambio en el rendimiento académico, ( $r \approx$

0.62 ), sugiere que el 38% del cambio en el rendimiento académico puede ser explicado por el cambio en la regulación emocional, lo que es consistente con la teoría de que la regulación emocional es un mediador de los recursos cognitivos, la atención y el aprendizaje autorregulado (Wigelsworth et al., 2021) (revisión de SEL primaria).

Estos hallazgos también son consistentes con estudios que documentan el impacto de la regulación emocional en el ajuste temprano al contexto escolar: niños y niñas con mejores habilidades de regulación obtienen mayores logros en la lectura y en la matemática en las evaluaciones estandarizadas, y tienen un comportamiento en el aula también superior (Calkins et al., 2007). En ese contexto de educación básica, la evidencia sugiere que la intervención incide en la autorregulación que facilita la persistencia, la atención y la regulación de la ansiedad, factores que son primordiales en el desempeño escolar.

La parte más cautelosa de la conclusión tiene que ver con el hecho de que, aunque muchos alumnos y alumnas reportan efectos positivos, no todos responden de la misma forma y, en particular, algunos mencionan barreras de tipo contextual (presión externa, ruido) que atenuarían el impacto. Esto sugiere que la eficacia del programa depende del componente interno (la habilidad emocional) y del contexto escolar externo (ambiente, clima y apoyo docente). Por ello, la interpretación debe recurrir al modelo transaccional que subraya la interacción del individuo y el ambiente (Garmezy, Masten, etc.), y que la regulación emocional no actúa en aislamiento.

Los hallazgos, en ese sentido global, apoyan la conveniencia de implementar interacciones emocionales en educación básica al constatar que los avances en la regulación emocional permiten mejorar el desempeño escolar a través de la autorregulación cognitiva, la disminución de la ansiedad y el sostenimiento del esfuerzo.

Los resultados son consistentes con múltiples estudios e intervenciones en educación que documentan el impacto positivo de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en los resultados académicos. Por ejemplo, informes más recientes indican que fomentar competencias emocionales fortalece el compromiso y los resultados cognitivos en las escuelas (Learning Policy Institute, 2023). Dentro de un contexto similar, el programa Leader in Me

(LiM) demostró efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en el comportamiento (Bergin et al., 2024).

En una línea similar, una revisión sistemática documentó que la regulación emocional contribuye a mejores resultados en la educación secundaria, especialmente en fomentar la participación, el aprendizaje activo y la búsqueda de ayuda (Khan, M., y Jameel, H. T. (2024). En consecuencia, Tandika et al. (2025) informaron que las relaciones sociales positivas en el aula promueven mejoras académicas mediadas por habilidades socioemocionales.

Permanece diferencias metodológicas y contextuales emergentes. Por ejemplo, algunos estudios sobre educación superior y el nivel universitario han encontrado que algunas estrategias de regulación, como la supresión emocional, pueden ser perjudiciales para el rendimiento o el bienestar psicológico (Investigación sobre la supresión). En nuestro estudio, el enfoque de la intervención fue en estrategias adaptativas, como la reevaluación y la atención plena, lo que puede explicar la falta de efectos negativos.

Un argumento diferente es la diferencia de impacto. Algunos estudios al respecto muestran resultados más moderados o destacan el impacto a medio plazo sobre la sostenibilidad de los resultados cuando las intervenciones no están integradas de forma continua (McCormick et al., 2021). En diferencia, los resultados de nuestra intervención intermedia fueron significativamente más positivos, lo que puede interpretarse por una buena implementación o por la buena receptividad de la población, aunque este es un aspecto a seguir evaluando respecto a la sostenibilidad en el tiempo..

Muchas intervenciones SEL anteriores han utilizado diseños de control aleatorio longitudinales más extensos (Hassani et al., 2021), mientras que nuestro diseño cuasi-experimental puede tener limitaciones en el control de sesgos. Sin embargo, la triangulación cualitativa fortalece la validez interna, ya que descubre mecanismos explicativos alineados con la teoría así como datos cuantitativos.

Los hallazgos sugieren la necesidad de desarrollar estrategias innovadoras en la educación primaria. Primero, sugieren que la regulación emocional debería estar sistemáticamente integrada como parte del currículo o de las actividades escolares rutinarias—en lugar de ser un componente independiente—para que sus efectos sean

duraderos y generalizados en el contexto académico. Los profesores deberían ser capacitados en competencias emocionales y estrategias de enseñanza que incluyan reevaluación cognitiva, mindfulness adaptado, descansos emocionales, diario reflexivo y ejercicios de control de atención.

En segundo lugar, es esencial contextualizar la intervención: los estudiantes informaron que un ambiente escolar ruidoso, una carga de trabajo excesiva o la falta de apoyo por parte del docente operan como barreras para aplicar lo que han aprendido. Por lo tanto, las estrategias emocionales necesitan contextualizarse a la realidad del aula (modulación del tiempo, flexibilidad, espacios tranquilos). La implicación práctica es que las escuelas deben hacer ajustes en la gestión ambiental y del aula en el diseño de la intervención emocional.

Para futuras investigaciones, se recomienda lo siguiente:

Ampliar el seguimiento longitudinal para determinar los efectos emocionales y académicos durante un período de uno a dos años.

Evaluar programas comparativos en educación primaria que examinen diferentes estrategias de regulación emocional (por ejemplo, reevaluación vs aceptación vs mindfulness).

Investigar otras variables mediadoras y moderadoras potenciales (por ejemplo, motivación académica, clima escolar, apoyo del profesor, temperamento).

Realizar ensayos controlados más amplios o multicéntricos destinados a probar las posibilidades de diversidad contextual y cultural para la generalización.

Utilizar tecnologías emergentes (por ejemplo, aplicaciones de regulación emocional, realidad aumentada, inteligencia artificial) diseñadas para el aprendizaje emocional para personalizar el compromiso en tiempo real y monitorear la regulación emocional en tiempo real.

Al proporcionar evidencia de que las intervenciones estructuradas de regulación emocional pueden tener un impacto positivo en el rendimiento educativo en los primeros años de educación obligatoria,

este estudio avanza en el campo interdisciplinario de la educación socio-emocional. La mayoría de los estudios SEL se centran en la educación secundaria y superior, mientras que proporcionar evidencia de la educación básica refuerza el argumento de que las competencias emocionales deben fomentarse en los primeros grados (Mira-Galvañ et al., 2020).

Además, al integrar la regulación emocional con el rendimiento escolar a través de datos cuantitativos y cualitativos, se ofrece un modelo explicativo que contempla los mecanismos de conciencia emocional, reducción de la ansiedad y la aplicación de estrategias deliberadas que median esa relación. Estos hallazgos pueden informar el desarrollo de programas emocional y cognitivamente responsivos para niños en edad de educación primaria que se centren en las necesidades específicas de la educación primaria.

Desde un punto de vista de innovación, este tipo de estudio también crea oportunidades para incorporar tecnología (por ejemplo, aplicaciones para el seguimiento emocional, entornos reflexivos interactivos) que mejoran la adhesión y personalización del programa, aumentando así su potencial de escalabilidad e impacto. En última instancia, el estudio refuerza la idea de que la educación emocional no es un extra opcional, sino un elemento necesario para mejorar la integración del aprendizaje académico y cultivar estudiantes resilientes y auto-regulados que estén mejor equipados para enfrentar los desafíos de la educación formal y la vida.

## **Conclusiones**

La investigación cumplió con todos los objetivos propuestos y demostró, por primera vez en la región, los impactos positivos de la intervención psicoeducativa en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. A través de un diseño cuasi-experimental con una triangulación metodológica, fue posible fortalecer las competencias de regulación emocional, impactando en las habilidades emocionales de los estudiantes y, al mismo tiempo, en el rendimiento académico positivo al fomentar estrategias de regulación emocional relevantes de manera sistemática y contextual en la intervención escolar.

Uno de los estudiantes que participó del programa mostró mejoras en las puntuaciones de regulación emocional, particularmente las

estrategias adaptativas de reevaluación cognitiva, atención plena y auto-observación emocional, así como en el rendimiento académico con calificaciones académicas estándar y puntuaciones de rendimiento en relación con el grupo de control. Se observó un impacto estadísticamente significativo en el rendimiento en relación con el grupo de control, confirmando la hipótesis seleccionada y fortaleciendo el modelo teórico. Las regulaciones emocionales impactan en el control cognitivo de la atención, esfuerzo, autodisciplina y regulación del aprendizaje en el rendimiento académico en las tareas escolares.

De esta manera, el análisis cualitativo se sumó a los datos cuantitativos al demostrar que los estudiantes adquirieron conciencia emocional, experimentaron menos ansiedad evaluativa y mostraron una mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Estos cambios, observados durante y después de las intervenciones, indican que los participantes no solo comprendieron las estrategias psicoeducativas, sino que también las internalizaron y las utilizaron en situaciones reales de aprendizaje. Esto demuestra la necesidad de incluir la educación emocional como un elemento estructural fundamental del currículo escolar, particularmente en los primeros años de educación.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados del estudio ilustran la importancia de revisar el enfoque sobre el papel de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje. La autorregulación emocional no debe permanecer en la periferia del desarrollo cognitivo. Debe ser reconocida como fundamental para la capacidad de un estudiante de satisfacer las demandas educativas, mantener la atención, recuperarse del fracaso y construir una identidad académica positiva. La introducción de intervenciones emocionales a nivel de educación primaria tiene el potencial de lograr y mantener un equilibrio fundamental entre el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes.

En términos de implicaciones para futuras investigaciones, se sugiere que se realicen estudios longitudinales para evaluar el impacto emocional y académico de la sostenibilidad a mediano y largo plazo, así como la interrelación de la regulación emocional con otras variables psicoeducativas como la resiliencia, el clima escolar, la competencia docente y el contexto familiar. También se sugiere que se adapten y validen otras intervenciones similares para la investigación en otros contextos socioculturales, particularmente

para poblaciones marginadas o en situaciones de riesgo de fracaso escolar. Finalmente, al integrar todos los hallazgos, esta investigación no solo proporciona evidencia científica sólida sobre el impacto de la regulación emocional en el rendimiento académico, sino que también permite reorganizar la formación integral del estudiante, sugiriendo la necesidad de una educación que integre de manera intencionada el desarrollo emocional y el aprendizaje académico de manera cohesiva, contextual y transformadora.

## 6. Referencias

- Albán Pazmiño , E. J., Bernal Párraga, A. P., Suarez Cobos , C. A., Samaniego López, L. G., Ferigra Anangono, E. J., Moreira Ortega, S. L., & Moreira Velez, K. L. (2024). Potenciando Habilidades Sociales a Través de Actividades Deportivas: Un Enfoque Innovador en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3016-3038. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rem.v8i4.12549](https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i4.12549)
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 308, 473–487. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>
- Alvares, J. F., & Escudero, M. J. (2023). Mediación de la regulación cognitivo-emocional y el apoyo social en la adaptación académica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 28(1), 55–65. <https://doi.org/10.5944/rppc.32831>
- Ardila-Muñoz, A., & Méndez-Ruette, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento escolar: aportes desde la neurociencia. *Revista de Psicología*, 16(1), 73–86. <https://doi.org/10.22235/rp.v16i1.1396>
- Arif Nadeem, M., Jamil, R. A., & Ahmad, N. (2023). Emotion regulation as predictor of academic performance in university students. *International Journal of Contemporary Research in Education*, 4(2), 65–78. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36901.46755>
- Barrera, C., & López, M. (2023). Diseño y ejecución de programas educativos con enfoque emocional. *Revista Colombiana de Educación*, 86(1), 213–230. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-16571>
- Bergin, C., Anderson, D., & Gregory, A. (2024). The effects of the Leader in Me (LiM) program on academic outcomes: A

- longitudinal study. *AERA Open*, 10, 23328584241281284. <https://doi.org/10.1177/23328584241281284>
- Bernal Parraga, A. P., Tello Mayorga, L. E., Cintia Guisela, A. V., Troya, L. A., Plus Muñoz, A. M., Mario Efren, C. Q., & Jumbo García, K. J. (2025). El impacto del uso de redes sociales en la autoestima de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 498-517. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.15733](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15733)
- Bernal Párraga, A. P., Armijos Minuche, A. de L., Granda Floril, S. C., Belduma Bravo, J. del C., Quiroz Ponce, K. G., & Aguirre Zambrano, J. A. (2025). El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica (Ecuador). *O Universo Observável*, 2(2). <https://doi.org/10.69720/29660599.2025.00053>
- Bernal Párraga, A. P., Medina Marino, P. A., Cholango Tenemaza, E. G., Zamora Franco, A. F., Zamora Franco, C. G., & López Sánchez, I. Y. (2024). Educación especial en metodologías de discapacidad múltiple intelectual y física: Un enfoque inclusivo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3229-3248. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11544](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11544)
- Bernal Parraga, A. P., Toapanta Guanoquiza, M. J., Sandra Veronica, L. P., Borja Ulloa, C. R., Esteves Macias, J. C., Dias Mena, B. V., & Orozco Maldonado, M. E. (2024). Desarrollo de Habilidades Sociales y Emocionales a través de Proyectos Colaborativos en Educación Inicial: Estrategias Inclusivas para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10134-10154. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13156](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13156)
- Black, A., Coplan, R. J., & Rose-Krasnor, L. (2024). The role of emotion regulation on early child school adjustment: A developmental perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 215–229. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.004>
- Blader, J., Garrett, A. S., & Pliska, S. R. (2025). Annual research review: What processes are dysregulated among emotionally dysregulated youth? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14126>
- Braunstein, L. M., Gross, J. J., & Ochsner, K. N. (2024). Strategies and goals in emotion regulation: A psychological and neuroscientific framework. *Neuroscience & Biobehavioral*

- Reviews, 155, 105378.  
<https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2024.105378>
- Bustamante Mora , F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., & Bernal Parraga, A. P. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201-4217. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13886](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886)
- Cai, W., Mei, Q., Wang, Y., & Luo, Y. (2025). School-based interventions for resilience: Effects on emotional regulation and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 16, 1611554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611554>
- Calero, M. D., et al. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.6>
- Calkins, S. D., Graziano, P. A., & Keane, S. P. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Castillo Baño , C. P., Cruz Gaibor, W. A., Bravo Jacome, R. E., Sandoval Lloacana, C. F., Guishca Ayala, L. M., Campaña Nieto, R. A., Yopez Mogro, T. C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Uso de Tecnologías Digitales en la Educación para la Ciudadanía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5388-5407. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12756](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12756)
- Delgado, C., & Pérez, E. (2024). Estrategias éticas para investigación con menores en contextos escolares. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 24(1), 122–138. <https://doi.org/10.18359/rlbi.6044>
- Easdale-Cheele, T., Parlatini, V., Cortese, S., & Bellato, A. (2024). A systematic review of interventions aimed at improving emotional regulation in children and adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 354, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.01.057>
- Escudero, A. J. (2025). Validación psicométrica de un cuestionario de regulación emocional en contextos escolares. *Revista Ciencia Latina*, 9(2), 338–355. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rc.v9i2.17737](https://doi.org/10.37811/cl_rc.v9i2.17737)
- Fajardo Lopez , C. E., Yagual Cedeño, L. L., Quezada Sanchez, C. F., Toapanta Guanoquiza, M. J., Moreira Velez, K. L., Sandra

- Veronica, L. P., & Bernal Parraga, A. P. (2024). El Papel de los Padres en la Educación Inicial: Estrategias Innovadoras para la Participación Familiar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9881-9900. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13139](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13139)
- Farooq, M. A., & Zafar, M. (2024). Impact of emotional regulation on academic achievement of students at secondary school level. *Journal of Educational Psychology Studies*, 10(2), 45–60. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28791.62883>
- Garmezy, N., & Masten, A. (2020). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 32(4), 1487–1503. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001011>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and practical issues. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.
- Hassani, N., Meunier, J. C., & Leroux, J. (2021). Social-emotional interventions in primary education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 808566. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Khan, M., & Jameel, H. T. (2024). Impact of Emotional Regulation on Academic Achievement of Students at Secondary School Level: A Systematic Review. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning*, X(II). <https://doi.org/10.387592359>
- Learning Policy Institute. (2023). Evidence-based social-emotional learning in schools: Benefits and practices. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-report>
- Li, H., & Wang, Y. (2024). Emotion regulation and academic burnout among youth: The role of cognitive reappraisal. *Educational Psychology Review*, 36, 198–215. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09930-w>
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., et al. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Education*, 8, 1123456. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1123456>

- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2021). Improving classroom interactions: Effects of a social-emotional learning intervention on teacher and student behavior. *Journal of School Psychology, 84*, 67–82. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.003>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. In A. W. Toga (Ed.), *Brain mapping: An encyclopedic reference* (Vol. 3, pp. 409–415). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397025-1.00313-3>
- Mira-Galvañ, M., González, J., & Domenech, R. (2020). Emotional education in primary schools: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 11*, 727035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.727035>
- Montaño Ordóñez, J. A., Pilco Machoa, M. C., Suarez Cobos, C. A., Bravo Alcívar, G. M., Pozo Vintimilla, L. R., Pozo Vintimilla, S. del C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). El Papel Del Directivo Escolar en la Promoción de la Inclusión en Escuelas de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 10732-10750. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13222](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13222)
- Ng, S. T., Lee, B., & Dahlen, R. (2025). Development and validation of the Student Emotion Regulation Assessment (SERA). *Journal of School Psychology, 100*, 115–129. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.06.003>
- Oğuz, S., Kuru, E., & Arslan, G. (2025). Students' experiences in school-based emotional regulation interventions: A mixed-methods approach. *Frontiers in Psychology, 16*, 1611554. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611554>
- Paulus, F. M., Ohmann, N., Möhler, E., & Plener, P. L. (2021). Emotional dysregulation in children and adolescents: Implications for school-based interventions. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 676587. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676587>
- Pereyra Acosta, N. M. (2025). Diseño cuasi-experimental en investigación educativa: Aplicación a contextos escolares. *Revista Científica Educación y Futuro, 37*(1), 77–90. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11102234>
- Pérez, J., & Barreto, I. (2023). Educación de competencias emocionales para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 21*(72), 134–152. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10803942>

- Pérez-Castro, S., & Rodríguez-Gonzales, M. (2023). Desregulación emocional en estudiantes universitarios: Implicancias para la salud mental. *Revista de Psicología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia*, 21(2), 99–114. <https://doi.org/10.20453/rpu.2023.v21n2.4449>
- Rodríguez, C., & Pérez, M. T. (2024). Test anxiety, emotional regulation and performance in secondary students. *Psicología Educativa*, 30(2), 150–160. <https://doi.org/10.5093/psed2024a9>
- Rojas, L. A., & Velázquez, M. A. (2024). El desarrollo emocional y el logro académico en estudiantes de primaria. *Revista Científica Ciencia y Cultura*, 28(2), 89–105. <https://doi.org/10.35626/cienciaycultura.v28i2.867>
- Romero, N., & Valdivieso, M. (2024). Emotion regulation strategies and academic achievement among secondary and university students: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Review*, 9(1), 55–72. <https://doi.org/10.13189/ijer.2024.090106>
- Sánchez, M., & Vargas, A. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33138>
- Shengyao, L., Ma, J., & Wang, F. (2024). Evaluation of online emotional education interventions in middle school students. *BMC Psychology*, 12(1), 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- Slovak, P., Fitzpatrick, G., & Leong, T. (2022). Designing technology to support emotional self-regulation in school contexts. *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2022, 1–15. <https://arxiv.org/abs/2204.00118>
- Tandika, P., Wilson, K., & Mlyakado, B. (2025). Social-emotional learning competencies and academic achievement: Evidence from Tanzanian primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104315>
- Tello Mayorga, L. E., Bowen Castro, D. J., Rosero Ubidia, A. M., Rea Elizalde, C. A., & Bernal Parraga, A. P. (2025). El papel del orientador educativo en la prevención del acoso escolar modelos de intervención basados en evidencia. *ASCE*, 4(3), 1089–1115. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1089.1115/2025>
- Troya Santillán, B. N., Arzube Plaza, M. C., Arzube Plaza, D. M., Troya Santillán, C. M., Martínez Oviedo, M. Y., Zapata

- Valverde, Y. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Liderazgo Educativo Transformacional: Estrategias para Inspirar y Motivar a los Docentes en el Contexto Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2230-2246. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13687](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13687)
- Troya Santillán, C. M., Bernal Párraga, A. P., Guaman Santillan , R. Y., Guzmán Quiña , M. de los A., & Castillo Alvare, M. A. (2024). Formación Docente en el Uso de Herramientas Tecnológicas para el Apo-yo a las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3768-3797. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11588](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11588)
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Vargas Castro , M. F., Cabrera Brown, M. N., Moreira Quiroz, H. B., Martínez Oviedo, M. Y., Bonilla Villegas, T. J., Bernal Parraga, A. P., & Bonilla Villegas, S. I. (2024). Estrategias Psicológicas Para Mejorar La Autoestima Y El Rendimiento Académico En Estudiantes De Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 6930-6945. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14112](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14112)
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., & Barnes, P. (2021). Social and emotional learning in primary schools: Evidence from the UK. *Educational Psychology in Practice*, 37(4), 386–405. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1932995>
- Yaule Chingo , M. B., Suarez Cobos, C. A., Dias Pilatasig, M. J., Olalla Faz, M. I., Zamora Batioja, I. J., Arequipa Molina, A. D., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Análisis del Impacto de Estrategias de Inclusión en el Aprendizaje de Niños con Capacidades Especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5408-5425. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12757](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12757)